



Parentalidad positiva y su relación con el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años.

Cobos Medrano, Eskarlen Silvana y Criollo Álvarez, Evelyn Nayeli

Departamento de Ciencias Humanas y Sociales

Carrera de Educación Inicial

Trabajo de integración curricular, previo a la obtención del título de Licenciada en
Ciencias de la Educación Inicial

Mgtr. De la Cadena Sáenz, Yanira Belén

11 de febrero 2026



Mgtr. De La Cadena Sáenz, Yanira Belén

Directora



Departamento De Ciencias Humanas y Sociales

Carrera de Educación Inicial

Certificación

Certifico que el trabajo de integración curricular: **“Parentalidad positiva y su relación con el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años.”** fue realizado por las señoritas **Cobos Medrano, Eskarlen Silvana y Criollo Álvarez, Evelyn Nayeli**, el mismo que cumple con los requisitos legales, teóricos, científicos, técnicos y metodológicos establecidos por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, además fue revisado y analizada en su totalidad por la herramienta de prevención y/o verificación de similitud de contenidos; razón por la cual me permito acreditar y autorizar para que se lo sustente públicamente.

Sangolquí, 11 de febrero 2026

Mgtr. De La Cadena Sáenz, Yanira Belén

Directora

C.C.: 1715406268



Departamento de Ciencias Humanas y Sociales

Carrera de Educación Inicial

Responsabilidad de Autoría

Nosotras, **Cobos Medrano, Eskarlen Silvana y Criollo Álvarez, Evelyn Nayeli** con cédulas de ciudadanía n° 1751378199 y n° 1721224309 declaramos que el contenido, ideas y criterios del trabajo de integración curricular: **Parentalidad positiva y su relación con el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años.** es de nuestra autoría y responsabilidad, cumpliendo con los requisitos legales, teóricos, científicos, técnicos, y metodológicos establecidos por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, respetando los derechos intelectuales de terceros y referenciando las citas bibliográficas.

Sangolquí, 11 de febrero 2026

Cobos Medrano, Eskarlen Silvana

C.C.: 1751378199

Criollo Álvarez, Evelyn Nayeli

C.C.: 1721224309



Departamento de Ciencias Humanas y Sociales

Carrera de Educación Inicial

Autorización de Publicación

Nosotras **Cobos Medrano, Eskarlen Silvana y Criollo Álvarez, Evelyn Nayeli** con cédulas de ciudadanía n° 1751378199 y n°1721224309, autorizamos a la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE publicar el trabajo de integración curricular: **Título: Parentalidad positiva y su relación con el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años.** en el Repositorio Institucional, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi/nuestra responsabilidad.

Sangolquí, 11 de febrero 2026

Cobos Medrano, Eskarlen Silvana

C.C.: 1751378199

Criollo Álvarez, Evelyn Nayeli

C.C.: 1721224309

Dedicatoria

A Dios, por brindarme la sabiduría y la fortaleza necesarias para hacer las cosas bien y por recordarme que, de su mano, todo es posible.

A mi madre, quien siempre ha sido mi apoyo constante, quien nunca me permitió rendirme y se ha convertido en mi mayor motivación.

A mi hermano, quien, a pesar de la distancia, siempre estuvo presente con su apoyo y acompañamiento incondicional.

Y a mí misma, por no rendirme, por la perseverancia, el amor que pongo en todo lo que hago y el profundo anhelo de cumplir mis sueños.

Cobos Medrano Eskarlen Silvana

A Dios, que ha sido mi guía y mi fortaleza para no rendirme en cada paso de este camino.

A mis padres, por su apoyo incondicional y ser quienes han sido el pilar fundamental de mi vida por enseñarme que con su ejemplo que el esfuerzo y la constancia permite alcanzar las metas.

A mi compañero de cada noche de desvelo, motivándome durante todo este proceso; por creer en mí incluso cuando el cansancio intento vencerme.

A mi valentía para no rendirme y seguir adelante a pesar de las dificultades. Este camino no lo hice sola, lleva consigo fe, amor y apoyo.

Criollo Álvarez Evelyn Nayeli

Agradecimiento

En primer lugar, agradezco a Dios, por haber escuchado los anhelos de mi corazón y por guiar cada uno de mis pasos. De su mano encontré fortaleza en los momentos difíciles, esperanza en los instantes de duda y la certeza de que nunca estuve sola; ha sido mi apoyo, mi refugio y mi mayor sostén a lo largo de este camino.

A mi madre, mi mayor inspiración, por su amor incondicional, su paciencia y su apoyo constante. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por impulsarme a seguir adelante y por ser el pilar fundamental que ha acompañado cada uno de mis logros.

A mi hermano, gracias por estar presente aun en la distancia, por sus palabras de aliento, por reconfortarme en los momentos necesarios y por enseñarme, con su ejemplo, que todo es posible cuando se lucha con determinación y confianza.

A mis amigas, por su apoyo incondicional, por acompañarme en este proceso académico, por las palabras de ánimo, la comprensión y la alegría compartida, que hicieron de este camino una experiencia más llevadera y significativa.

De manera especial, agradezco a mi tutora, por su orientación, acompañamiento y compromiso durante el desarrollo de este trabajo. Gracias por compartir sus conocimientos, por su disposición constante y por ser una guía fundamental en mi formación profesional como futura docente.

Cobos Medrano Eskarlen Silvana

Agradecimiento

Agradezco a Dios, por ser mi fortaleza y mi guía en cada etapa de este camino, por brindarme la sabiduría, la fe y la perseverancia necesaria para culminar este proceso académico.

A mi padre, por ser ese pilar fundamental en mi vida, por su apoyo incondicional, por cada madrugada que estuvo para mí, por ser estar dispuesto a todo por verme feliz, gracias por tu confianza y tus palabras de aliento que me impulsaron a seguir adelante.

A mi madre, por enseñarme a no rendirme, a mantener la esperanza y a creer que el esfuerzo, la constancia y la fe siempre tendrá su recompensa, por siempre extenderme un caluroso abrazo a pesar de tu cansancio laboral, gracias por tus consejos y apoyo emocional ya que fueron esenciales para no rendirme.

A mis hermanos, quienes, a pesar de las diferencias, me brindaron su respaldo y acompañamiento, demostrando su apoyo en este proceso.

A mi compañero de vida, quien ha estado presente durante todos estos años, en los momentos de dificultad, los momentos de alegría, gracias por tu tiempo y por siempre estar dispuesto para mí, por brindarme seguridad y motivación cuando más lo necesitaba, tu compañía ha sido ese equilibrio perfecto.

A mis amigas, por ser quienes me brindaron su apoyo haciendo este camino más ligero, gracias por la lealtad y los momentos compartidos. Así mismo, a la Universidad, por brindarme los mejores docentes en este proceso para mi formación y crecimiento profesional.

A la Mgtr. Yanira de la Cadena, por su distinguida guía y rigurosidad académica. Mi profunda gratitud por su paciencia, por compartir su conocimiento y orientar este proyecto con un profesionalismo ejemplar.

Criollo Álvarez Evelyn Nayeli

Índice de contenidos

Dedicatoria	6
Agradecimiento	7
Índice de contenidos.....	9
Índice de tablas	12
Resumen.....	13
Abstract.....	14
Capítulo I.....	15
Introducción.....	15
Planteamiento del Problema.....	16
Descripción de la situación problemática.....	16
Formulación del problema.....	16
Preguntas de Investigación	17
Objetivos	17
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos.....	17
Justificación.....	18
Capítulo II.....	21
Marco Teórico	21
Antecedentes	21
Bases teóricas.....	25
Parentalidad positiva.....	25
Competencias parentales positivas.....	27
Competencias vinculares.....	27

	10
Competencias formativas o educativas.....	29
Competencias parentales protectoras.....	30
Competencias parentales reflexivas	31
Indicadores de evaluación de la parentalidad positiva	32
Áreas de desarrollo infantil.....	35
Hipótesis y variables.....	41
Hipótesis	41
H1 (Hipótesis Alternativa).....	41
Ho (Hipótesis Nula).....	41
Variables	41
Variable independiente:	41
Variable dependiente:	41
Capítulo III	45
Metodología	45
Enfoque.....	45
Finalidad	45
Alcance	46
Diseño.....	46
Población	47
Muestra	47
Técnicas e Instrumentos.....	48
Técnica para parentalidad positiva	48
Instrumento	49
Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2	49
Técnica para evaluación de desarrollo integral	51
Escala de Desarrollo Ages and Stages (ASQ).....	51

Capítulo IV	53
Análisis de resultados.....	53
Análisis descriptivo	53
Desarrollo Integral infantil	56
Capítulo V	62
Conclusiones y Recomendaciones	62
Conclusiones.....	62
Recomendaciones.....	63
Referencias bibliográficas.....	65

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz de operacionalización de variables	42
Tabla 2. Competencia Parental Vincular	53
Tabla 3. Competencia Parental Formativa	54
Tabla 4. Competencia Parental Protectora	55
Tabla 5. Competencia Parental Reflexiva	56
Tabla 6. Comunicación	56
Tabla 7. Motricidad Gruesa	57
Tabla 8. Motricidad Fina	58
Tabla 9. Resolución de problemas.....	58
Tabla 10. Socio Individual.....	59
Tabla 11. Resultados Programa IBM SPSS Statistics	60

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la parentalidad positiva y el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años que asisten a la Unidad Educativa La Salle, de Conocoto. El estudio parte principalmente en entender el conjunto de competencias y practicas basadas en el afecto, la comunicación y la orientación respetuosa, constituye un factor determinante en el bienestar y desarrollo de la primera infancia. Se adoptó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo–correlacional. La muestra estuvo conformada por padres de familia de los niños de 3 a 4 años que estudian en la Unidad Educativa La Salle de Conocoto. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos estandarizados: la Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2), que evalúa las competencias de parentalidad positiva, y la Escala de Desarrollo Infantil Ages and Stages (ASQ), que valora las áreas motora, cognitiva, socioemocional y comunicativa. Los resultados obtenidos a través de la prueba de correlación de Spearman, se observa en términos generales que no existe correlación entre las competencias de parentalidad positiva con las áreas de desarrollo infantil integral, ya que en todos los casos se obtuvieron valores de significancia bilateral $p > 0.05$.

Palabras clave: parentalidad positiva, desarrollo integral, primera infancia, competencias parentales, crianza.

Abstract

This research aims to analyze the relationship between positive parenting and holistic development in 3- to 4-year-old children attending the La Salle Educational Unit in Conocoto. The study is primarily based on understanding that the set of skills and practices grounded in affection, communication, and respectful guidance constitute a determining factor in the well-being and development of early childhood. A quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive-correlational design was adopted. The sample consisted of parents of 3- to 4-year-old children studying at the La Salle Educational Unit in Conocoto. Standardized instruments were used for data collection: the Positive Parenting Scale (E2P v.2), which assesses positive parenting skills, and the Ages and Stages Child Development Scale (ASQ), which evaluates motor, cognitive, socio-emotional, and communicative areas. The results obtained through Spearman's correlation test generally show no correlation between positive parenting skills and areas of holistic child development, as two-tailed significance values ($p > 0.05$) were obtained in all cases.

Key words: positive parenting, holistic development, early childhood, parenting skills, child-rearing.

Capítulo I

Introducción

La parentalidad positiva se refiere a aquellas prácticas de crianza que los padres pueden adoptar para fomentar el desarrollo integral de los niños de 3 a 4 años. Estas prácticas se asocian con la creación de vínculos afectivos sólidos y positivos entre padres e hijos. Además, suelen considerarse relevantes en el desarrollo integral durante la primera infancia, a nivel físico, motriz, lingüístico, cognitivo, afectivo y social de los niños.

Desde esta perspectiva, la parentalidad positiva se comprende como un eje fundamental para el desarrollo integral infantil. No se limita únicamente a la forma en que los padres se relacionan con sus hijos, sino que implica un conjunto de competencias parentales como la empatía, la comunicación afectiva, la disciplina positiva y la promoción de la autonomía que se vinculan con el bienestar físico, emocional y social de los niños.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). La crianza positiva no se limita a la forma en que los padres interactúan con sus hijos, sino que también incluyen un enfoque más amplio de la crianza, y tiene repercusiones significativas en el desarrollo y el bienestar de los niños, niñas y adolescentes. En su esencia, implica cultivar un ambiente emocionalmente seguro y estimulante donde los menores puedan prosperar y alcanzar su máximo potencial (UNICEF, 2024, p. 1).

En la primera infancia, el desarrollo integral se concibe como un proceso holístico que abarca todas las dimensiones del ser humano: motriz, cognitiva, lingüística, emocional y social. Este periodo sienta las bases para la formación de la personalidad, las habilidades sociales y las capacidades intelectuales de los niños. Por ello, tanto a nivel internacional como nacional, se reconoce a la niñez como una población de interés superior que requiere una atención prioritaria y un entorno protector para su desarrollo pleno. En este sentido, la Constitución de la República del Ecuador (2008, Art.44), establece que “el Estado, la sociedad y la familia

promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas”. De igual forma, organismos internacionales como UNICEF promueven políticas y prácticas orientadas a garantizar que cada niño crezca en un ambiente afectivo, seguro y estimulante.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo general analizar la relación entre la parentalidad positiva y el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años que asisten a la Unidad Educativa La Salle. Para ello, se estructura en cinco capítulos que abordan de manera sistemática cada componente del estudio. El marco teórico desarrolla el marco conceptual, en base a las teorías y las dimensiones relacionadas con las dos variables principales: la parentalidad positiva y el desarrollo integral de la primera infancia. El capítulo metodológico, describe los elementos que sustentan el diseño de la investigación, incluyendo el enfoque, la finalidad, el alcance, la población, la muestra, así como las técnicas e instrumentos utilizados para recolectar y analizar de la información.

El análisis de los resultados se presenta con un enfoque descriptivo y correlacional, que permite identificar patrones existentes entre las prácticas de crianza positiva y el nivel de desarrollo integral de los niños participantes. Finalmente, se presentan los hallazgos del estudio, junto con recomendaciones destinada a fortalecer las prácticas parentales y fomentar más investigaciones en una variedad de contextos educativos y familiares.

Planteamiento del Problema

¿Qué relación existe entre la parentalidad positiva con el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años?

Descripción de la situación problemática

Formulación del problema

En la actualidad, el desarrollo integral de los niños se considera un proceso influenciado por diversos factores: biológicos, familiares, sociales, educativos y personales. Entre ellos, los

factores familiares adquieren especial relevancia, pues en el contexto del hogar se establecen las primeras experiencias de apego, comunicación y aprendizaje. En este sentido, las competencias de parentalidad positiva se constituyen como un componente esencial de dichos factores, ya que determinan la calidad de las relaciones entre padres e hijos y favorecen un entorno afectivo, protector y estimulante para el desarrollo infantil (Arbeláez et al., 2021) .

En la Unidad Educativa La Salle, se plantea el interés de analizar la relación entre la parentalidad positiva y el desarrollo integral en los niños de 3 y 4 años, considerando el rol que la familia puede ejercer en esta etapa. Este interés se orienta a producir evidencia contextualizada que contribuya a sustentar acciones de orientación y acompañamiento a las familias desde el ámbito educativo, lo que respalda la pertinencia de desarrollar el presente estudio.

Preguntas de Investigación

¿Cuál es el perfil de competencias parentales de los padres de familia de los niños de 3 a 4 años?

¿Cuáles son los niveles de desarrollo en niños de 3 a 4 años?

¿Qué relación existe entre las competencias parentales y el desarrollo infantil integral de los niños de 3 a 4 años?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la relación entre la parentalidad positiva y el desarrollo integral en los niños de 3 a 4 años.

Objetivos Específicos

Describir el perfil de competencias parentales de los padres de familia de los niños de 3 a 4 años.

Determinar los niveles de desarrollo en las distintas áreas del desarrollo infantil en niños de 3 a 4 años.

Establecer la relación entre la parentalidad positiva y el desarrollo integral de los niños de 3 a 4 años.

Justificación

Este trabajo de titulación se enfoca en analizar las competencias de parentalidad positiva y su relación con el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años en la Unidad Educativa La Salle. Este estudio surge a partir de la necesidad de comprender como la parentalidad positiva se relaciona con las distintas áreas del desarrollo integral. Especialmente en contextos donde los padres enfrentan múltiples demandas laborales y sociales que pueden limitar el tiempo y la calidad de las interacciones familiares.

Con el fin de sustentar la pertinencia del estudio y comprender el contexto institucional se realizaron entrevistas a docentes de la Unidad Educativa La Salle, a partir de estas entrevistas se reportó que, aunque muchas familias disponen de recursos materiales, la disponibilidad de tiempo para la interacción cotidiana con sus hijos suele ser limitada por jornadas extensas, lo que podría asociarse con menor presencia de espacios sostenidos de tiempo compartido (Ponce, comunicación personal, 18 de septiembre de 2025). Asimismo, se describió variabilidad en las prácticas disciplinarias, suelen ser permisivas o muy conductistas, con la intención de evitar conflictos o frustraciones en los niños. En algunos casos, los padres optan por resolverlo todo por ellos o ceder ante sus demandas. En otros casos, los padres delegan la disciplina al colegio o a los cuidadores, lo que crea inconsistencias en los límites y confusión en los niños. En otros casos se prefiere ofrecer recompensas constantes a cambio de que los niños cumplan con sus responsabilidades escolares (C. Pilatuña, comunicación personal, 18 de septiembre del 2025). Finalmente, el cuidado de los niños recae principalmente en la madre u otros familiares cercanos, como abuelos o tías; en ciertos casos, se delega en personas externas o guarderías mientras los padres cumplen sus jornadas laborales (C. Borja, comunicación personal, 18 de septiembre de 2025=). En conjunto, estos

aspectos subrayan la importancia de generar evidencia local sobre crianza positiva y desarrollo integral en niños de 3 a 4 años.

En el contexto del Ecuador, de acuerdo con (Parra y Rubio, 2025) los resultados a nivel nacional del estudio “Primera infancia en el Ecuador; avances, brechas y oportunidades 2025.” evidencian que persisten desigualdades socioeconómicas y educativas que afectan el bienestar y las oportunidades de desarrollo de los niños menores de cinco años. Si bien se han logrado avances en cobertura de salud, educación inicial y programas de apoyo familiar, aún se observan limitaciones significativas en las prácticas de crianza dentro del hogar. En esta misma línea, el informe advierte: “Además, crecer en un ambiente donde se emplea el maltrato físico o psicológico limita también las posibilidades de los niños más pequeños. Pese a la importancia de un entorno física y emocionalmente seguro, en Ecuador es alta la vulnerabilidad de los hogares con niños menores de cinco años, así como el uso de prácticas de disciplina violentas para la reorientación de conductas inapropiadas” (p.25). Estos hallazgos refuerzan la importancia de profundizar en el análisis de competencias parentales y el desarrollo infantil.

En este sentido, las competencias parentales comprenden un conjunto de recursos personales y habilidades educativas que los padres poseen y desarrollan progresivamente en interacción con su entorno, con el objetivo de garantizar el desarrollo integral de sus hijos (Martínez et al., 2010 citado por Sahuquillo et al., 2016). El bienestar de la niñez está estrechamente vinculado al bienestar de padres, madres y cuidadores, ya que solo a partir de relaciones basadas en la empatía y la no violencia es posible generar competencias y habilidades en ellos, centrados en el interés superior del niño (Arbeláez et al., 2021).

Desde esta perspectiva, el desarrollo infantil es un elemento esencial del desarrollo humano, dado que los primeros años de vida se forma la estructura del cerebro, resultado de la interacción entre la herencia genética y las experiencias o influencias del entorno en el que el niño crece. En estos contextos, el desarrollo integral de los niños entre 3 y 4 años representa una etapa fundamental, ya que durante este periodo se fortalecen capacidades motoras,

intelectuales, emocionales y sociales esenciales para el aprendizaje y adaptación tanto en el entorno escolar como familiar (Martínez, 2021).

La Unidad educativa La Salle constituye un espacio propicio para el análisis de estas relaciones, dado que su propuesta educativa, inspirada en los principios de San Juan Bautista de La Salle, promueve una educación integral, humanista y basada en valores. Se ha identificado un interés creciente por consolidar el acompañamiento familiar y fortalecer los espacios de orientación dirigidos a padres y cuidadores. En este contexto, la presente investigación adquiere relevancia práctica, ya que sus hallazgos contribuirán a una comprensión más significativa de la parentalidad positiva en el desarrollo integral de niños de 3 a 4 años. A partir del análisis de las competencias parentales, se busca potenciar las estrategias de acompañamiento familiar y educativo en la Unidad Educativa La Salle, promoviendo un trabajo colaborativo y articulado entre la institución y familias.

En el ámbito metodológico, la investigación adopta un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y correlacional, ya que se estableció información detallada de la relación de las variables estudiadas. Además, para recolectar información se utilizó la técnica de la observación mediante instrumentos estandarizados confiables y validados para cada variable. El primer instrumento fue la Escala de Parentalidad Positiva – E2P v.2 para observar y puntuar la calidad de las interacciones adulto-niño, el segundo instrumento la Escala de Desarrollo Ages and Stages específicamente en las edades de 3 a 4 años. Y, por último, la investigación es viable porque se contó con el acceso a la población de estudio, que asisten a la Unidad Educativa la Salle.

Capítulo II

Marco Teórico

Antecedentes

En la primera infancia se desarrollan procesos esenciales que sientan las bases para la vida futura de los niños. En este contexto, la parentalidad positiva desempeña un papel importante, debido a que los padres que acompañan a sus hijos desde el afecto, comprendiendo sus necesidades, estableciendo límites claros y brindando contención emocional, favorecen a que el niño desarrolle habilidades para expresar sus emociones, confíe en los demás, aprende a reconocer sus errores y respete sus propios límites lo cual es valioso en su desarrollo integral favoreciendo en los ámbitos comunicativo, motriz, cognitivo y social. Según (Gómez y Contreras, 2019) han demostrado que la parentalidad positiva permite organizar la propia experiencia y conducir el comportamiento parental a través de diversas situaciones de la vida y la crianza acompañando, protegiendo y promoviendo trayectorias de desarrollo positivo en los niños con la finalidad de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos.

Estudios internacionales, como el realizado por (Lara y Quintana, 2022) implementaron en México un programa psicoeducativo orientado a fortalecer las competencias parentales y el vínculo de apego. Este programa tuvo como propósito brindar apoyo a padres y madres que presentaban dificultades en su rol parental, ofreciendo estrategias y recursos para mejorar sus prácticas educativas y fortalecer la relación afectiva con sus hijos. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño preprueba–posprueba con un solo grupo, y la selección de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

El estudio de (Mancini et al., 2023), tuvo como objetivo analizar la relación entre la motivación de dominio entendida como el deseo de aprender, mejorar y dominar nuevas habilidades o conocimientos y las variables parentales en cuidadores primarios de Argentina.

Para ello, se emplearon tres instrumentos: el Cuestionario de Dimensiones de Motivación de Dominio (Dimensions of Mastery Questionnaire; DMQ), la Escala de Parentalidad Positiva (E2P) y una escala de elogios otorgados por los cuidadores primarios a los infantes. La muestra estuvo conformada por 107 cuidadores primarios de niños de entre 0 y 3 años, residentes en Argentina. Para el análisis de los datos se empleó un modelo de regresión lineal múltiple, cuyos resultados evidenciaron la importancia de las competencias parentales positivas en el proceso de crianza, al ser consideradas elementos clave para potenciar la motivación, así como el desarrollo cognitivo y emocional infantil.

Por su parte, Huaman y De la Cruz, (2023), desarrollo en Huancavelica, Perú, la investigación titulada “Parentalidad positiva y autonomía infantil en la Institución Educativa Inicial N.º 170 – Pueblo Libre”, cuyo objetivo fue establecer la relación existente entre la relación entre la parentalidad positiva y la autonomía infantil. El estudio adopto un enfoque cuantitativo básico, de tipo correlacional, con un diseño no experimental y transversal. La recolección de datos se llevó a cabo mediante encuestas aplicadas a 30 niños y a sus respectivos padres. Los resultados revelaron que el 76% de los niños alcanzó un nivel adecuado de autonomía en tanto que el 90% de los padres mostró prácticas óptimas de parentalidad positiva. Además, se detectó una relación estadísticamente significativa activa entre la parentalidad positiva en las diversas dimensiones de la autonomía infantil, incluyendo el aseo, el cuidado personal, la organización, los hábitos alimenticios y la ejecución de acciones independientes. El estudio evidenció que una parentalidad positiva influye directamente en el desarrollo de la autonomía infantil.

Lorite, (2024), en su investigación analizó la relación entre la parentalidad positiva y los problemas de comportamiento en niños del segundo ciclo de Educación Infantil en Soria, España. Realizó una revisión y selección de información y documentos existentes relacionados con el tema, con el propósito de integrarlos en un único documento de análisis. En esta investigación aplicamos un cuestionario dirigido con niños de 3 a 6 años. Los resultados

dejaron claro que las habilidades de los padres como las vinculares protectoras formativas y reflexivas son clave para modelar el comportamiento de los niños. De igual modo, cuando estas habilidades carecen es común ver problemas como enfados repentinos, rabietas intensas, hiperactividad, dificultades en las rutinas diarias.

Tras revisar estos antecedentes, se observa que los estudios han utilizado programas orientados al fortalecimiento de la parentalidad positiva, así como enfoques mixtos de carácter descriptivo y explicativo. La evidencia indica que la parentalidad positiva tiene un impacto significativo en el desarrollo integral de niños de 3 a 4 años, asegurando un crecimiento óptimo y fortaleciendo diversas áreas de su desarrollo.

En el contexto ecuatoriano, varias investigaciones refuerzan la relación entre parentalidad positiva y desarrollo integral. Por ejemplo, (Méndez, 2020), señala que las familias constituyen el entorno natural y privilegiado para el desarrollo infantil, y representan un pilar fundamental para la implementación de políticas públicas de protección social dirigidas a la primera infancia. Su estudio analiza las dimensiones y competencias parentales de las familias cuyos hijos asisten a los servicios públicos de desarrollo infantil integral del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), en el marco del proyecto “Diagnóstico del desarrollo infantil integral” realizado en 2019. El índice promedio de desarrollo parental en las familias que mantienen a niños en los servicios de desarrollo infantil del MIES en el Ecuador es del 77.44%, lo cual es muy bueno como dato general, pero con profundas variaciones socioculturales que deberán ser investigadas de forma exhaustiva y con adecuación cultural.

(Morán et al., 2023), desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación entre la crianza parental positiva y el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. El estudio se efectuó en la ciudad de Guayaquil, mediante un diseño bibliográfico y una metodología de revisión. Los resultados permitieron comprender que los niños que crecen en entornos familiares basados en una crianza positiva presentan mayor autoestima, mejor rendimiento académico y una madurez social más sólida.

Por otra parte, (Arancibia y Vera, 2025), propuso un plan de formación dirigido a padres de familia, orientado a fomentar entornos protectores y de calidad que fortalezcan las prácticas parentales y contribuyan al desarrollo integral de los niños de 4 años del Centro de Educación Inicial Fiscal Augusta Ugalde Alcívar (CEIFAU), ubicado en la ciudad de Portoviejo, provincia de Manabí, Ecuador. La investigación fue de tipo descriptiva, con un diseño no experimental y desarrollada bajo la modalidad de proyecto factible. Las actividades orientadas a la concreción de los resultados previstos en la propuesta demandarán profundizar en nuevos campos del quehacer docente, para así de manera responsable, ejecutarlas, y si se quiere, medir el verdadero impacto que en el colectivo genere, y por último, promover ese cambio esperado en la educación inicial en el contexto local y nacional, como una forma de cumplir con los postulados de la Constitución de la República del Ecuador.

Cevallos, (2025) realizó un estudio en el sector Santa Martha del cantón Chone, cuyo objetivo fue analizar la influencia de la parentalidad en la dinámica y diversidad familiar. Con un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo–exploratorio, se aplicaron encuestas estructuradas a 202 familias. Los resultados revelaron que las dificultades económicas y la falta de tiempo afectan las prácticas parentales; sin embargo, los estilos de crianza democráticos y colaborativos influyen positivamente en la convivencia familiar. Además, se identificó una diversidad de estructuras familiares, predominando las familias nucleares y monoparentales, lo que repercute en la distribución de responsabilidades y en el bienestar emocional infantil.

(Sánchez et al., 2025), desarrollaron una investigación que aborda la parentalidad positiva como un enfoque basado en el respeto, la empatía y la comunicación, orientado a fortalecer el bienestar emocional, cognitivo y social de los niños. La investigación, de carácter descriptivo y explicativo, adoptó un enfoque mixto y empleó métodos teóricos y empíricos, incluyendo encuestas en línea aplicadas a padres de familia de la ciudad de Babahoyo, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados evidenciaron que, aunque los padres poseen cierto conocimiento acerca de los beneficios de la

crianza positiva, persisten prácticas y creencias vinculadas al castigo físico. En consecuencia, el estudio concluye que resulta necesario fortalecer la formación y difusión de estrategias de disciplina respetuosa, ya que fomentar entornos familiares seguros, afectivos y libres de violencia contribuye al desarrollo integral infantil.

En Quito, el 26 de mayo de 2025, UNICEF y el Municipio de Quito presentaron Wawamor, una aplicación gratuita que acompaña a madres, padres y cuidadores en la crianza afectuosa y positiva de los niños. Su nombre une wawa (niño pequeño, en kichwa) y amor, reflejando su enfoque en el desarrollo integral en la primera infancia. Esta iniciativa se enmarca en la Política Metropolitana de la Primera Infancia, que promueve el cuidado sensible, el juego y el bienestar infantil (UNICEF, 2025).

Estas investigaciones nacionales evidencian que la parentalidad positiva desempeña un papel esencial en el desarrollo integral infantil, al influir directamente en las dimensiones emocional, cognitiva y social de los niños. Sin embargo, los hallazgos también revelan la importancia de continuar investigando este tema, ya que profundizar en la comprensión de las prácticas parentales positivas permitirá identificar los factores que fortalecen o limitan el desarrollo integral de los niños.

Bases teóricas

Parentalidad positiva

Definición

La parentalidad positiva se enfoca en cultivar interacciones saludables y afectivas entre cuidadores y niños, lo cual es fundamental para el desarrollo integral de los infantes. Estas prácticas parentales positivas se caracterizan por ser vinculares, formativas, protectoras y reflexivas, lo que promueve un ambiente seguro para el crecimiento y desarrollo del niño.

La parentalidad positiva hace referencia “al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es

violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño”(Rodrigo et al., 2010).

La parentalidad positiva se fundamenta en diferentes teorías del desarrollo humano que dan soporte a sus postulados. La teoría sociocultural de Vygotsky enfatiza la importancia del entorno social y cultural en la formación del pensamiento y aprendizaje de los niños, menciona que las interacciones sociales es el factor más importante del desarrollo intelectual del ser humano, es el proceso mediante el cual los individuos adquieren conocimientos y habilidades a través de la interacción con las personas (Vygotsky 1978, citado en Junco et al., 2024).

De igual forma, desde la teoría del apego de Bowlby destaca la importancia de las relaciones tempranas en el desarrollo infantil. Según Bowlby, la conducta de apego se refiere a los comportamientos que buscan mantener la proximidad con una figura de apego, considerada como una fuente de seguridad y sabiduría. Esta figura de apego cumple funciones básicas como proporcionar una base segura para la exploración, ofrecer refugio y defensa ante peligros, y brindar alivio y consuelo (González, 2022).

Desde la perspectiva ecológica (Ramírez et al., 2024) el microsistema familiar donde se desarrolla la parentalidad positiva tiene una influencia determinante en el desarrollo infantil. Esto se refiere a las relaciones que el menor establece con su entorno inmediato, destacando la importancia del contexto familiar en la formación y crecimiento del niño. encontramos la relación con los padres y amigos, conflictos familiares, características de los padres como: nivel educativo, situación laboral, actividad física, asistencia a eventos deportivos con sus hijos, familias con menores integrantes.

En síntesis, la parentalidad positiva se fundamente en que el bienestar de los niños está intrínsecamente ligado al de sus padres y cuidadores. Al fomentar un entorno hogareño caracterizado por la afectividad, el respeto y la comprensión. La parentalidad positiva aspira a fortalecer los vínculos entre padres e hijos, promover el aprendizaje de valores y normas, y

atender las necesidades individuales de cada niño. De esta manera, se crea un espacio propicio para el desarrollo integral y el bienestar de los menores, donde la educación libre de violencia y el aprovechamiento de los recursos del entorno sean pilares fundamentales (Arbeláez et al., 2021).

Competencias parentales positivas

Las competencias de parentalidad positiva son un cúmulo de conocimientos, actitudes y prácticas de crianza. En esta investigación se ha considerado las competencias vinculares, formativas, protectoras y reflexivas, las cuales se configuran a partir de la historia personal de los cuidadores y de las oportunidades que ofrece la ecología de la parentalidad.

Estas competencias parentales permiten organizar la propia experiencia y conducir el comportamiento parental a través de diversas situaciones de la vida familiar y la crianza, acompañando, protegiendo y promoviendo trayectorias de desarrollo positivo en el bebé, niño, niña o adolescente, con la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos humano (Gómez, 2019, citado en Gómez y Contreras, 2019, p. 23).

Competencias vinculares

El vínculo afectivo para (Bowlby 1986, citado en Garrido, 2006), es todo lo que permite al sujeto conseguir o mantener proximidad con otra persona diferente de él y generalmente es considerada más fuerte, que le motiva a la búsqueda de cercanía entre el niño y sus padres o cuidadores. La experiencia del niño con sus padres cumple un rol fundamental en la capacidad posterior del niño de establecer vínculos afectivos, promoviendo en el niño una base segura, es relevante que el niño necesite de sus figuras de apego y que éstas puedan contener y proteger al niño cuando lo necesita.

Bronfenbrenner (1970) enfatiza como intervienen los factores ambientales en el desarrollo de los niños, en el que destaca cinco sistemas ecológicos, manifiesta que el microsistema es el que más influye, es aquel, que abarca el entorno inmediato del niño, como

la familia y la escuela, y todas las actividades que intervienen para beneficiar la educación del niño. De igual forma el desarrollo de un niño se ve influenciado por factores culturales, como el estatus socioeconómico, el origen étnico, la riqueza y la pobreza que están interrelacionados con el macrosistema (Barraza, 2023).

En este sentido, las competencias parentales vinculares están entrelazadas y se definen como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza que favorecen la conexión psicológica y emocional del niño, regulan su estrés y sufrimiento, organizan su vida psíquica y protegen su salud mental, promoviendo un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional a lo largo de su trayectoria de vida (Gómez y Contreras, 2019). En el cual se involucran cinco componentes que permiten respaldar a la competencia parental vincular que a continuación se describen:

Observación y conocimiento sensible, que implica prestar atención a las señales e interpretarlas de manera eventual, así como también comprender, reconocer y actualizar permanentemente el conocimiento sobre el niño.

- 1. Interpretación sensible o mentalización**, es la capacidad parental para interpretar el comportamiento del niño a su cargo, mediante la atribución de estados mentales (creencias, sentimientos, actitudes, deseos).
- 2. Regulación del estrés**, que consiste en acompañar, modular y calmar estados emocionales de estrés y sufrimiento psicológico en el niño, estimulando su transición a nuevos estados de equilibrio.
- 3. Calidez emocional**, que se observa cuando el padre demuestra en forma continua afecto y buenos tratos al niño.
- 4. Involucramiento** es la capacidad parental para mantenerse interesado, atento y conectado con la experiencia del niño.

Cabe señalar, que el vínculo afectivo se encuentra estrechamente relacionado con la competencia parental vincular, ya que ambos permiten establecer relaciones de apego seguras entre padres e hijos; esto promueve un óptimo desarrollo emocional en los niños.

Competencias formativas o educativas

Se define “como el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a favorecer el desarrollo, aprendizaje y socialización de los niños y niñas” (Gómez y Muñoz, 2014)

En esta misma línea se definen conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza que favorecen la conexión psicológica y emocional con el niño o niña, regulan su estrés y sufrimiento, organizan su vida psíquica y protegen su salud mental, promoviendo un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional a lo largo del curso de vida.(Gómez y Contreras, 2019, p.26).

Está compuesta por cinco componentes que se describen a continuación:

- 1. Organización de las experiencias**, que es la capacidad para estructurar un entorno físico y psicológico pertinente de acuerdo con las características de los niños. El ambiente de exploración del niño, el cual este preparado y organizado ayuda a aprender y crecer de forma autónoma con diversas oportunidades para favorecer en el desarrollo integral del niño en el que existan oportunidades para trabajar su motricidad, estimular sus sentidos, enriquecer el lenguaje, fomentar las relaciones con los demás, resolver problemas (Jaisa, 2019).
- 2. Autonomía progresiva**, es la capacidad de favorecer, acompañar, conducir y potenciar la autonomía en las diferentes situaciones de la vida cotidiana, como por ejemplo cuando el padre le explica cómo espera un comportamiento del niño en diferentes situaciones cotidianas.
- 3. Mediación del aprendizaje**, es la capacidad parental para favorecer la exploración y el descubrimiento del mundo, mediante la integración de aprendizajes

significativo (Gómez y Contreras, 2019). En este sentido los padres pueden ayudar a sus hijos a encontrar una solución a sus problemas por sí mismos ejerciendo un rol de acompañamiento.

4. **Disciplina positiva**, entendida como la capacidad parental para regular y conducir la conducta del niño mediante el uso preferente de la anticipación, explicación, el ejemplo, la negociación, la toma de perspectiva. Es respetuosa de los derechos de la infancia y no intenta controlar la conducta mediante el castigo si no que permite regular las emociones mediante la educación de estas mismas.
5. **Socialización**, definida como la capacidad que articula prácticas de crianza centradas en preparar al niño para la vida en comunidad, incentivando al desarrollo progresivo de sus habilidades sociales se relaciona con el aprendizaje de normas y reglas que se profundizan a través de los cuidadores quienes transmiten, usos, costumbres en la cual el niño se interrelaciona (Gómez y Contreras, 2019).

Competencias parentales protectoras

Se define “el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a cuidar y proteger adecuadamente a los niños y adolescentes” (Arancibia y Vera, 2025).

Las competencias parentales protectoras son el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas diarias de crianza encaminadas a crear condiciones propicias para el desarrollo del niño, disminuir o eliminar fuentes de estrés tóxico, resguardando sus necesidades de desarrollo humano, garantizando sus derechos y protegiendo su integridad física, emocional y sexual (Gómez y Contreras, 2019) Está compuesta por cinco componentes.

1. **Garantías de bienestar físico, emocional y psicosexual**, es la capacidad parental de proteger el desarrollo del niño, necesarias para resguardarle frente a todo tipo de mal trato, como abuso sexual, negligencia y malos tratos físicos o emocionales. Se

evidencia si el padre enseña a su hijo/a cuáles son sus partes íntimas y cómo deben ser cuidadas en cuanto a privacidad e higiene.

2. **Construcción de contextos bien tratantes** específico como la capacidad parental para comprender la relevancia de los buenos tratos en la infancia, como una filosofía de respeto y dignidad en el trato, en concordancia con el enfoque de derechos humanos.
3. **Provisión de cuidados cotidianos**, es la capacidad para organizar un conjunto de acciones y prácticas de crianza que permitan satisfacer las necesidades básicas del niño (Gómez y Contreras, 2019).
4. **Organización de la vida cotidiana**, entendida como la capacidad parental para estructurar un entorno ecológico que aporte elementos de rutinas y rituales a la vida del niño.
5. **Conexión con redes y búsqueda de apoyo social**, determinada como la capacidad parental para identificar, acceder y utilizar fuentes de soporte emocional, según resulte necesario para el logro óptimo de los objetivos actuales de la crianza (Gómez y Contreras, 2019).

Competencias parentales reflexivas

Se ha considerado que los seres humanos se valen de conceptos mentales, tales como deseos, creencias, pensamientos, para interpretar, explicar y predecir nuestra conducta y la de los otros. Esto significa las acciones humanas son resultado de una interioridad, que permanentemente interpretamos, de manera inconsciente, para darles un sentido a las conductas (Premack y Woodruff, 1978, citado en Zilber, 2017).

Son los “conocimientos, habilidades y acciones diarias de crianza que le permiten a usted pensar las influencias y trayectoria de la propia parentalidad, monitorear su práctica parental actual y evaluar el curso del desarrollo del niño, niña” (Arancibia y Vera, 2025).

En este sentido las competencias parentales reflexivas se entienden como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza que organizan el entorno de aprendizaje, físico y psicológico del niño o niña, ajustando la complejidad, variedad, tipo y duración de las experiencias, objetos, espacios y actividades para favorecer la exploración, aprendizaje y socialización de los niños y niñas (Gómez y Contreras, 2019, p. 29).

1. **Construcción de un proyecto familiar**, entendido como la capacidad parental para explorar, negociar y organizar un conjunto de expectativas, prudentemente positivas y realistas, en torno al tipo de familia que se desea construir, la trayectoria de desarrollo esperada para los hijos.
2. **Anticipación de escenarios relevantes**, determinada como la capacidad parental para visualizar, anticipar, analizar y preparar alternativas de acción frente a diversos estilos de la crianza (Gómez y Contreras, 2019).
3. **Monitorear influencias y metaparentalidad** entendida como la capacidad parental para reconocer y realizar un seguimiento de las distintas influencias biopsicosociales actuales sobre el desarrollo del niño.
4. **Historización de la parentalidad**, definida como la capacidad parental para recordar y explorar la historia personal y familiar, para construir un relato equilibrado de la crianza recibida.
5. **Autocuidado parental**, definido como la capacidad parental para producir actitudes y prácticas que favorezcan una apropiada salud física y mental para el desarrollo de los niños (Gómez y Contreras, 2019).

Indicadores de evaluación de la parentalidad positiva

La parentalidad positiva son competencias parentales que pueden tener una relación en el desarrollo integral de los niños, promoviendo su bienestar, comunicativo, físico, social y cognitivo. La literatura científica ha demostrado que la parentalidad positiva está relacionada con la capacidad de conocimiento parental, para el adecuado ejercicio del rol parental,

englobado al desarrollo integral a lo largo del ciclo vital, hitos, desafíos, necesidades y respuesta de cada etapa (Gómez y Contreras, 2019).

La Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2 es un instrumento diseñado para evaluar las competencias parentales positivas de los padres de familia y niños de 3 a 5 años. Esta escala se estructura en cuatro áreas de competencia parental: vincular, formativa, protectora y reflexiva, Cada área muestra componentes, emocionales, organizados, seguros y reflexivos, cada una precisa aspectos específicos de la parentalidad positiva de carácter relevante para el desarrollo integral de los niños (Gómez y Contreras, 2019).

En este sentido el área de competencia parental “vincular” se orienta a la observación y conocimiento sensible que posee el padre sobre el niño, la interpretación adecuada de sus necesidades, la regulación del estrés, la calidez emocional y el nivel de involucramiento parental. Aquí se evidencia que es esencial para el bienestar emocional del niño en su desarrollo integral (Gómez y Contreras, 2019).

Por otra parte, el área de competencia parental “formativa” evalúa aspectos relacionados con la organización de la experiencia cotidiana, el desarrollo de la autonomía progresiva, la mediación de los aprendizajes, la disciplina positiva y los procesos de socialización. Esta competencia favorece los procesos de exploración, aprendizaje y adquisición de habilidades, contribuyendo de manera significativa al progreso del niño en las distintas áreas de su desarrollo integral (Gómez y Contreras, 2019).

En cuanto al área de competencia parental “protectora” evalúa las garantías de seguridad, construcción de contextos de buen trato, provisión de cuidados cotidianos, la organización de la vida cotidiana y la conexión con las redes de apoyo. Su función principal es asegurar el bienestar del niño y la satisfacción de sus necesidades básicas, condiciones indispensables para un desarrollo integral adecuado (Gómez y Contreras, 2019).

Finalmente, en cuanto al área de competencia parental “reflexiva” esta se encarga de evaluar la capacidad de los padres para la construcción de proyectos de vida, la anticipación de

escenarios relevantes, monitoreo de influencias y meta-parentalidad, historización de la parentalidad, autocuidado parental. Favorece el reconocimiento de las habilidades parentales para garantizar un óptimo desarrollo integral para el niño (Gómez y Contreras, 2019).

La parentalidad positiva son prácticas de crianza que promueve relaciones basadas en el respeto, empatía y comunicación asertiva, lo que podría contribuir en el desarrollo integral, fortaleciendo las áreas como la emocional, social, cognitiva y física, permitiendo que los niños crezcan de manera segura, autónoma y equilibrada.

Desarrollo integral Infantil

En esta sección se aborda sobre el concepto de desarrollo infantil integral y sus dimensiones en la primera infancia, desde un enfoque de derechos, incorporando lineamientos y definiciones del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (MINEDEC) y el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES).

El desarrollo integral infantil es un derecho fundamental de todos los niños, en este sentido la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce la importancia del desarrollo de la primera infancia para que los niños alcancen su máximo potencial de crecimiento y desarrollo (UNICEF, 2023, p.7).

El desarrollo integral infantil desde un enfoque global, abarca áreas esenciales como la salud, la educación, la protección y la participación social. Su propósito es mostrar que el desarrollo en la primera infancia es un proceso amplio y no limitado a un solo ámbito, lo que aporta a un marco ético y normativo sólido para comprender a la niñez desde una visión holística. Esta etapa se considera una ventana de oportunidad importante que marca la trayectoria de desarrollo de una persona, por lo que es importante que el entorno que le rodea al niño sea estimulante ya que tiene incidencia en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social (UNICEF, 2023).

Para León “el desarrollo infantil como un proceso personal de construcción social, mediado por la calidad de los adultos significativos y compañeros más expertos, en el marco de la diversidad sociocultural donde les corresponde a todos desarrollarse” (León, 2012).

El desarrollo infantil un proceso progresivo, multidimensional y dinámico de transformaciones y cambios por el cual los bebés, las niñas y los niños transitan desde un estado de dependencia de las personas adultas referentes de crianza, hacia una progresiva autonomía. Es integral porque se producen cambios importantes en diferentes áreas de desarrollo: físicos, motrices, comunicacionales, sociales y cognitivos que constituyen las bases para la vida adulta, por tanto, la calidad de las experiencias tempranas y en particular el ejercicio de la parentalidad es determinante para el desarrollo, aprendizaje, comportamiento (Fernández et al., 2023).

De manera complementaria, el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) define Desarrollo Infantil Integral se define como el conjunto de acciones articuladas, orientadas a asegurar el proceso de crecimiento, maduración, desarrollo de las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños, dentro de un entorno familiar, educativo, social y comunitario, satisfaciendo de esta manera sus necesidades afectivo-emocionales y culturales. (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2022, p. 3).

Estos enfoques permiten comprender el desarrollo infantil integral como un proceso continuo y multidimensional para favorecer el despliegue pleno de las potencialidades de los niños.

Áreas de desarrollo infantil

Comunicativo

El desarrollo comunicativo se define como un proceso que integra la comprensión y la expresión del lenguaje. Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky plantea que el lenguaje surge y se fortalece en la interacción social, a través de la mediación de adultos y pares, el niño participa en actividades compartidas dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, donde el apoyo

externo facilita el desempeño que aún no lograría de manera independiente. Con el tiempo, esas formas de regulación social se internalizan, y el lenguaje pasa de ser un medio de comunicación a convertirse en una herramienta cognitiva para organizar y dirigir la conducta y el pensamiento (Kozulin y Vygotskii, 1986)

Por su parte, Chomsky propone una gramática universal innata, con una etapa crítica de alerta lingüística que permite asimilar estructuras idiomáticas rápidamente desde el nacimiento. El lenguaje humano incluye una capacidad innata (competencia lingüística) y estructuras gramaticales universales; enfatiza la existencia de mecanismos biológicos para la adquisición del lenguaje. Esta visión complementa la sociocultural al explicar la predisposición humana al lenguaje (Bejar et al., 2025)

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender el desarrollo comunicativo como el resultado de la interacción entre capacidades biológicas y experiencias sociales para adquirir el lenguaje.

Motricidad gruesa y fina

La motricidad gruesa y la motricidad fina constituyen áreas centrales del desarrollo infantil, porque permiten al niño explorar su entorno, ganar autonomía y participar de manera activa en su medio. (Morán et al., 2017) Su evolución suele observarse en una secuencia de logros que a pesar de que presenta patrones esperados por edad también muestra variaciones individuales.

La teoría de la maduración de Gesell explica la secuencia en el desarrollo de múltiples habilidades adquiridas durante la infancia a través del aprendizaje. Si bien es cierto, todos los niños pasan por las mismas etapas del desarrollo, siguiendo un orden similar, éstas no necesariamente se presentan al mismo momento, de manera que cada individuo sigue su propio ritmo, aunque lo ideal sería que su aprendizaje lleve una misma secuencial sin ser idéntico en tiempos (Bravo et al., 2020). Desde esta perspectiva, Gesell reconoce la influencia

tanto de la herencia como del ambiente, aunque otorga un peso predominante a los procesos biológicos y fisiológicos que organizan el curso del desarrollo (Bravo et al., 2020).

En este marco se destacan dos principios del desarrollo motor: el desarrollo cefalocaudal, es decir que el crecimiento parte de la cabeza, tronco y extremidades dando como el máximo objetivo la marcha humana; y el desarrollo próximo-distal, refiere a que la secuencia madurativa tiene una dirección en zonas cercanas al eje corporal y luego en segmentos más distales, como manos y dedos (Bravo et al., 2020). Estos principios ayudan a comprender por qué en términos generales, los niños logran antes el control de la cabeza y el tronco y posteriormente habilidades como la marcha y la manipulación fina.

La motricidad gruesa se refiere a la capacidad progresiva para controlar grandes grupos musculares y ejecutar movimientos amplios como sostenerse, sentarse, gatear, ponerse de pie, caminar, correr y saltar, habilidades esenciales para la exploración autónoma del entorno (Morán et al., 2017)

La motricidad fina involucra precisión manual con pequeños músculos, y la coordinación óculo- manual, necesaria para acciones precisas como tomar objetos pequeños, apilar, ensartar, pasar páginas de un libro, garabatear o dibujar, lo cual permite tener una interacción directa con el entorno para comprender el funcionamiento de los objetos (Morán et al., 2017)

En conjunto la motricidad gruesa y fina expresan un proceso de maduración y aprendizaje que se manifiesta en logros observables y progresivos.

Resolución de problemas

La resolución de problemas en la primera infancia se entiende como la capacidad del niño para explorar, tomar decisiones, anticipar resultados y buscar estrategias frente a situaciones nuevas, ya sea mediante la manipulación de objetos, el juego o la interacción con otras personas, lo cual es un aspecto importante del desarrollo cognitivo ya que implica atención, memoria, pensamiento simbólico y flexibilidad (Zambrano y Villacis, 2025).

Desde la perspectiva de Piaget, el conocimiento se da por la propia construcción del individuo que lo va creando cada día gracias a la interacción entre factores cognitivos y sociales, de manera constante y estable en los diferentes entornos que el individuo interactúa. De acuerdo con la edad, grupo poblacional, contexto del desarrollo de su formación y la cultura, permite una formación en conjunto (Bravo et al., 2020).

Piaget, aborda un aspecto importante es la resolución de problemas, divide en tres etapas para observar complejidad del pensamiento, con la construcción de esquemas, comprensión de permanencia del objeto, resolución de problemas con objetos y la representación mental. La etapa sensorio motriz según Piaget, el desarrollo de la permanencia del objeto es uno de los logros más importantes. La permanencia del objeto es la comprensión del niño de que los objetos siguen existiendo a pesar de que él o ella no puede ser visto ni oído. Mientras que en la etapa de las pre-operaciones se divide en dos sub-etapas: La etapa de las funciones simbólicas, y la sub-etapa del pensamiento intuitivo. La sub-etapa de la función simbólica es cuando los niños son capaces de entender, representar, recordar objetos e imágenes en su mente sin tener el objeto en frente de ellos. La sub-etapa del pensamiento intuitivo es que los niños tienden a proponer las preguntas de por qué y cómo llegar.

En esta línea, Piaget (1952) ubica la resolución de problemas principalmente en la etapa preoperacional (2 a 7 años), donde los niños suelen afrontar desafíos mediante la intuición, el juego simbólico y estrategias como el ensayo y error, apoyándose en lo que observan, recuerdan e imaginan para encontrar soluciones en situaciones cotidianas (Piaget y Arbor, 1968)

Socio-individual

El área socio- individual se refiere al desarrollo de capacidades que permiten a los niños relacionarse con otras personas, reconocer y expresar emociones, construir vínculos seguros y avanzar hacia una autonomía progresiva en actividades cotidianas. Incluye aspectos como el apego, la autorregulación, la confianza para explorar, la iniciativa, la cooperación y la

identidad emergente; por tanto, se configura a partir de la relación con los cuidadores y de las experiencias tempranas en el hogar y en otros contextos de desarrollo.

La teoría del apego de Bowlby, plantea que, desde el nacimiento, el ser humano necesita desarrollar una relación con al menos un cuidador principal con la finalidad de sostener un desarrollo socioemocional saludable. Este primer vínculo fundamenta la seguridad del niño, pero también asienta las bases de la futura seguridad del adulto, por lo tanto, enfatiza la dinámica de largo plazo de las relaciones entre los seres humanos (Bowlby, 2014).

Complementariamente, Erikson, en su teoría del desarrollo psicosocial, manifiesta que el ser humano va adquiriendo competencias que le permiten desenvolverse en esa etapa vital que está cruzando. Erikson entiende que el individuo, a medida que va transcurriendo por las diferentes etapas, va desarrollando su consciencia gracias a la interacción social. Propone ocho etapas, en las que se enfrentan tensiones o “crisis” que, al resolverse de manera favorable, fortalecen habilidades para la vida. En la primera infancia, estos estadios son especialmente relevantes para comprender el desarrollo socio- individual, porque explican la construcción de confianza, autonomía e iniciativa (Regader, 2025).

Durante la primera infancia, el desarrollo socioemocional avanza desde la búsqueda de independencia corporal hacia una mayor exploración social e iniciativa. En el estadio de autonomía vs. vergüenza y duda (aprox. 18 meses a 3 años), el niño fortalece el control de su cuerpo y rutinas- como el control de esfínteres, la coordinación motora y la participación en actividades básicas (comer solo, vestirse). Sin embargo, cuando este proceso es muy rígido y el niño es criticado excesivamente por sus errores, puede empezar a sentir vergüenza de sus acciones y duda sobre sus habilidades (Regader, 2025).

Posteriormente, en el estadio de iniciativa vs. Culpa (aprox. 3 años a 5 años) el crecimiento ya no es solo físico, sino también intelectual y social, empieza a mostrar un interés mutuo por el juego entre pares, inventar actividades y hacer preguntas constantes sobre todo lo que ve, aquí es donde nace la iniciativa que es la parte de proponer y liderar sus

propios juegos, el niño debe tener una motivación constante, inclusive respondiendo sus dudas con paciencia, así los niños ganan confianza. Por lo contrario, si sus preguntas se ven como una molestia o sus iniciativas son castigadas, se puede desarrollar un sentimiento de culpa, creyendo que su curiosidad es algo malo (Regader, 2025).

Indicadores de evaluación del desarrollo integral en niños de 3 a 4 años

El desarrollo integral de los niños a la edad de 3 y 4 años puede evaluarse mediante diferentes técnicas, como la observación directa o el uso de instrumentos estandarizados en este caso el instrumento de tamizaje Escala de desarrollo Ages & Stages

La escala Ages & Stages evalúa el desarrollo de los niños en cuatro áreas que corresponden a comunicación, motora fina y gruesa, resolución de problemas, y socio individual, mediante la aplicación de diferentes ítems acorde a la edad del niño. Su objetivo es identificar si el niño está alcanzando los hitos esperados para su edad cronológica o si existe señales de alerta (Squires y Bricker, 2009).

En relación con el área de “comunicación”, para niños de 3 a 4 años se evalúa las habilidades que tiene el niño para señalar al menos siete partes del cuerpo, formar oraciones de tres o cuatro palabras, seguir dos instrucciones correctamente, explicar lo que pasa en la ilustración o nombrar la actividad que se muestra, indicar su nombre y apellido (Squires y Bricker, 2009).

En cuanto al área “motora gruesa”, se evalúa las habilidades que presenta el niño para patear, saltar en dos pies, subir las escaleras alternando los pies, mantenerse en equilibrio en un pie, lanzar la pelota hacia adelante (Squires y Bricker, 2009).

Respecto al área “Motor fina”, se evalúa destreza manual y la coordinación ojo-mano; específicamente, dibujar una línea recta siguiendo el ejemplo, meter un cordón por cuentas de madera, dibujar un círculo similar al ejemplo, cortar papel con tijeras observando que abra y cierre la tijera mientras que agarra el papel con la otra mano, realizar un dibujo en donde se observe el agarre correcto con el pulgar (Squires y Bricker, 2009).

En cuanto al área de “resolución de problemas”, se evalúa la capacidad que tiene el niño para imitar una acción, resolver problemas sencillos de su cotidianidad, responder a preguntas, encontrar semejanzas, realizar actividades de memoria (Squires y Bricker, 2009).

En relación con el área “socio individual”, se observan habilidades que tiene el niño con respecto a la alimentación autónoma, la vestimenta autónoma, el juego con diferentes materiales, el reconocimiento de sí mismo, el respeto a turnos en los juegos con otros niños y con adultos (Squires y Bricker, 2009).

Hipótesis y variables

Hipótesis

La parentalidad positiva está relacionada significativamente con el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años.

H1 (Hipótesis Alterna)

La parentalidad positiva está relacionada significativamente con el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años.

Ho (Hipótesis Nula)

La parentalidad positiva no está relacionada significativamente con el desarrollo integral en niños de 3 a 4 años.

Variables

Variable independiente: Parentalidad positiva

Variable dependiente: Desarrollo integral en niños de 3 a 4 años

Tabla 1. Matriz de operacionalización de variables*Matriz de operacionalización de variables*

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos	Ítems
Variable independiente	Parentalidad positiva Se entiende como el conjunto de prácticas y comportamiento de los padres que se fundamentan en el interés superior del niño, el padre es aquel que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que contribuyen al establecimiento de límites que favorecen a un óptimo desarrollo (Rodrigo et al., 2010)	La parentalidad positiva se mide mediante la Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2, aplicada a padres y cuidadores, evaluando dimensiones vinculares, formativas, protectoras y reflexivas, a través de 60 ítems con respuestas tipo escala.	Vinculares	Observación y conocimiento sensible. Interpretación sensible (mentalización + empatía). Regulación del estrés. Calidez emocional. Involucramiento.	Encuesta	Escala De Parentalidad Positiva E2P V.2	1,2,3,4,5,6,7,8, 9,10,11,12, 13,14,15
			Formativas	Organización de la experiencia. Desarrollo de la autonomía progresiva. Mediación del aprendizaje. Disciplina positiva. Socialización.			16,17,18,19, 20,21,22,23, 24,25,25,27, 28.29,30
			Protectoras	Garantías de seguridad (física, emocional y psicosexual).			31,32,33,34,35, 36,37,38,39,40, 41,42,43,44,45

				Construcción de contextos bien-tratantes. Provisión de cuidados cotidianos. Organización de la vida cotidiana. Conexión con redes de apoyo.			
			Reflexivas	Construcción de proyecto de vida. Anticipación de escenarios relevantes. Monitoreo de influencias y meta-parentalidad. Historización de la parentalidad. Autocuidado parental. Habilidades comunicativas de 36 y 48 meses.			46,47,48,49, 50,51,52,53, 54,55,56,57, 58,59,60.
Variable dependiente	Desarrollo integral infantil Es un proceso holístico, complejo, sistémico, sostenible e incluyente que contribuye a la construcción de la identidad, la autonomía y el sentido colectivo y social de los niños, la realización plena de sus derechos en todos los entornos y etapas de la vida, promoviendo condiciones sociales,	El desarrollo integral infantil se mide a través de la Escala Ages & Stages Questionnaires (ASQ), evaluando las áreas de comunicación, motricidad gruesa, motricidad fina, resolución de problemas y habilidades socioindividuales en niños de 36, 42	Comunicación		Evaluación del desarrollo	Escala Ages & Stages Questionnaires	Ítems área de comunicación: 1,2,3,4,5,6
			Motricidad gruesa	Habilidades de motricidad gruesa de 36 y 48 meses.			Ítems área motricidad gruesa: 1,2,3,4, 5,6
				Habilidades de motricidad fina de 36, y 48 meses.			Ítems área motricidad fina: 1,2,3,4,5,6

humanas y materiales que favorezcan su crecimiento y bienestar. No sucede de manera uniforme o lineal, ya que cada niño es único e irrepetible. Abarca las dimensiones cognitiva, afectiva, psicomotriz, social, de identidad, autonomía de los niños (Arbeláez et al., 2021)	y 48 meses, mediante un sistema de puntuación que permite identificar el nivel de desarrollo alcanzado según la edad.	Motricidad fina	Habilidades de resolución de problemas de 36 y 48 meses.	Ítems área resolución de problemas: 1,2,3,4,5,6
		Resolución de problemas	Habilidades socioindividuales de 36 y 48 meses.	Ítems área socioindividual: 1,2,3,4,5,6
		Socio-Individual		Cada ítem de cada área se puntúa con los siguientes indicadores: Si (10 puntos) A veces (5 puntos) y Todavía no (0) que da un total de máximo 60 puntos que permite interpretar si el niño se encuentra dentro de lo esperado, si requiere monitoreo o es una señal de alerta.

Capítulo III

Metodología

Enfoque

El presente estudio se basa en un enfoque cuantitativo, se caracteriza por la recolección y el análisis de datos numéricos con el objetivo de reconocer patrones, relaciones o tendencias medibles dentro de la realidad social o educativa específica. Se utiliza estadística descriptiva y correlacional para el análisis de datos en función de los objetivos de investigación (Sanpieri et al., 2014)

De acuerdo con Bonifaz (2024) el enfoque cuantitativo se distingue por ser objetivo, estar bien estructurado y ser sistemático, en este tipo de investigación se inicia con una hipótesis o pregunta de investigación claramente determinada, que se es sometida a pruebas mediante instrumentos de medición estandarizados tales como encuestas, test o escalas. En este estudio, se aplicaron escalas estandarizadas a una muestra intencional, permitiendo cuantificar las respuestas y analizarlas estadísticamente.

Bajo lo antes mencionado, este enfoque resulta adecuado, ya que permitió evaluar de manera precisa y confiable las competencias de parentalidad positiva y el desarrollo integral de los niños de 3 a 4 años, componentes que pueden ser representados numéricamente y analizados mediante procedimientos estadísticos descriptivos y correlacionales.

Finalidad

Esta investigación tiene una finalidad básica en este tipo de estudio no se busca resolver una determinada problemática, pero se obtiene datos que permiten comprender las variables de estudio. En este caso “La investigación básica, también conocida como investigación pura o fundamental, se enfoca en ampliar el conocimiento científico y teórico sobre un área determinada sin tener en cuenta su aplicación práctica inmediata (Zúñiga et al., 2023).

Por lo tanto, el presente estudio evaluó la parentalidad positiva a través de las competencias parentales y su relación con el desarrollo integral de niños de 3 a 4 años, contribuyendo para futuras investigaciones e intervenciones oportunas en el ámbito del desarrollo integral de la primera infancia.

Alcance

El alcance es de tipo descriptivo y correlacional ya que busca, por una parte, describir de forma precisa las variables analizadas dentro de una población determinada, y por otra examinar la relación que puede existir entre dichas variables.

En primer lugar, es un alcance descriptivo según Sanpieri et al., (2014)” busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.92).

En este sentido, se describe el comportamiento de las variables de estudio parentalidad positiva y desarrollo integral infantil, a partir de información objetiva, observable y cuantificable, tal como se manifiestan en la realidad.

Por otro lado, el estudio posee un alcance correlacional ya que tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre las dos variables en un contexto en particular, es decir, si los cambios de una variable se relacionan de alguna manera con los cambios de otra (Sanpieri et al., 2014; Zúñiga et al., 2023).

Diseño

El diseño de la investigación es de tipo no experimental y según Sanpieri et al., (2014) son estudios que se realizan sin la intervención de manera directa del investigador, es decir, sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos.

Igualmente, el diseño de la investigación es de tipo transversal y para Sanpieri et al., (2014) su propósito consiste en describir y analizar la interrelación entre variables en un

momento determinado: debido a que la recolección de datos se realizó en un único momento del tiempo, desde el mes noviembre hasta diciembre del año 2025, facilitando la observación de la parentalidad positiva y su posible relación con el desarrollo integral de los niños sin requerir seguimiento a largo plazo.

Población

Según Sanpieri et al., (2014) la población en una investigación se define como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con ciertas especificaciones. Puede estar conformada por personas, objetos, sucesos, instituciones u otros elementos que cumplan con las características establecidas para el estudio” (p.176).

La población estuvo conformada por padres de familia y niños de 3 a 4 años que asisten a la Unidad Educativa La Salle de Conocoto, debido a que se encuentra dentro del rango etario y por las facilidades brindadas por la institución educativa.

Muestra

Para Sanpieri et al., (2014) “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y limitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (p. 173).

Agregando a lo anterior, la selección de la muestra para nuestra investigación fue de tipo no probabilística o dirigida, aquí el procedimiento según Sanpieri et al., (2014) “es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación” (p. 176).

Inicialmente, se obtuvieron 120 registros a través de la aplicación de los instrumentos mediante Google Forms, dirigidos a padres de familia de niños de 3 a 4 años de la Unidad Educativa La Salle de Conocoto.

No obstante, durante el proceso de depuración de la base de datos se identificaron respuestas duplicadas, debido a que algunos padres completaron el formulario en más de una

ocasión, así como registros con información incompleta, los cuales no cumplían con los criterios necesarios para el análisis estadístico.

En consecuencia, se procedió a excluir dichos registros, quedando una muestra final de 60 participantes, la cual fue considerada válida y confiable para el análisis de resultados de la presente investigación.

En este caso, se trabajó con una muestra de 60 participantes, los criterios planteados son:

- Padres de niños de 3 a 4 años cumplidos.
- Pertenecer a la Unidad Educativa la Salle de Conocoto
- Contar con el permiso y autorización del consentimiento informado de los representantes legales para participar en la investigación de estudio.

Técnicas e Instrumentos

En esta sección se explicará las técnicas e instrumentos estandarizados utilizados para medir las variables de estudio.

Es importante indicar que se realizó un pilotaje con 5 personas previo a la aplicación, este proceso permitió verificar los ítems, con una adecuación del lenguaje verificando la coherencia de cada uno de ellos, así como identificar posibles dificultades en su aplicación. A partir de los resultados obtenidos se procedió a realizar a los ajustes de términos adaptados a nuestra cultura, pero no cambian la intención del instrumento. En la Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2 se utiliza el cuestionario el rango de edad 3-5 años, en la pregunta 43 se modificó ya que abordaba aspectos de servicios para la crianza en el contexto chileno y se adecuó al contexto ecuatoriano. En la escala desarrollo Ages and Stages (ASQ-3), en el ítem 1 y 6 se cambió el término pluma por esfero.

Técnica para parentalidad positiva

Encuesta

Para (Casas et al. 2003 como se citó en Durante y Guerrero, 2024), la encuesta presenta diversos tipos de preguntas que varían según la respuesta que se espera del encuestado, la naturaleza del contenido y su función. En términos de la respuesta esperada del

encuestado.

Las preguntas de elección múltiple o Escala de Likert

Existen tres tipos distintos. Primero, las preguntas de abanico de respuestas presentan al encuestado una serie exhaustiva y mutuamente excluyente de opciones de respuesta. En segundo lugar, las preguntas de abanico de respuestas con un ítem abierto permiten al encuestado añadir opciones no contempladas en las alternativas ofrecidas, siendo apropiadas cuando la exhaustividad no está garantizada. Finalmente, las preguntas de estimación proporcionan respuestas graduadas en intensidad sobre el punto de información deseado. Según (Feijó et al., 2020 como se citó Durante y Guerrero, 2024) este método es lo más utilizado en investigaciones cuantitativas. Tiene una escala de valoración cada pregunta.

Instrumento

Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2

La Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2 es un instrumento estandarizado que permite evaluar las competencias parentales (Gómez y Contreras, 2019). Esta escala fue desarrollada por Esteban Gómez y Leila Contreras y es un cuestionario de auto-reporte, es decir, que el padre contesta de manera autónoma. Consta de 60 afirmaciones sobre prácticas cotidianas de crianza, organizadas en cuatro áreas de competencia parental: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. Frente a cada afirmación, la persona debe reflexionar pensando en los últimos tres meses y auto-evaluarse respecto al grado de frecuencia con que realiza cada una de esas prácticas de crianza con un hijo/a en particular, en una escala Likert de cinco opciones: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. (Gómez y Contreras, 2019)

Desde el punto de vista psicométrico, el instrumento ha demostrado poseer una buena fiabilidad interna, evaluada a través del coeficiente alfa de Cronbach. el promedio de los índices de validez de contenido tanto liberal, como estricto se encuentran por sobre 0.9 y 0.8 respectivamente, que es lo considerado deseable para asegurar una validez de contenido por

parte de los jueces (Polit y Beck, p. 492, 2006).

En la muestra de la presente investigación la consistencia interna del instrumento medida a través del alfa de Cronbach fue de 0,942

En este sentido, los resultados respaldan la utilización de la Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2, como una herramienta válida y confiable para evaluar las competencias de la parentalidad positiva en el desarrollo integral.

Cada ítem cuenta con 5 opciones de respuesta que van desde Nunca, Casi Nunca, A Veces, Casi Siempre y Siempre:

- Si la afirmación es “Nunca” asigne un puntaje de 0 punto.
- Si la afirmación es “Casi Nunca” asigne un puntaje de 1 punto.
- Si la afirmación es “A Veces” asigne un puntaje de 2 puntos.
- Si la afirmación es “Casi Siempre” asigne un puntaje de 3 puntos.
- Si la afirmación es “Siempre” asigne un puntaje de 4 puntos.

Bajo lo antes mencionado, la Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2 está conformada por 60 ítems, distribuida en 4 competencias parentales:

Competencia Parental Vinculares: en 15 ítems del 1 al 15, evalúa observación y conocimiento sensible, interpretación sensible, regulación del estrés, involucramiento del padre.

Competencia parental Formativa: en 15 ítems del 15 al 30, evalúa organización de la experiencia. desarrollo de la autonomía progresiva, mediación del aprendizaje, disciplina positiva, socialización.

Competencia parental Protectoras: en 15 ítems del 30 al 45, evalúa garantías de seguridad (física, emocional y psicosexual), construcción de contextos bien-tratantes, provisión de cuidados cotidianos, organización de la vida cotidiana, conexión con redes de apoyo.

Competencia parental Reflexivas: en 15 ítems del 45 al 60, evalúa construcción de proyecto de vida, anticipación de escenarios relevantes, monitoreo de influencias y meta-parentalidad, historización de la parentalidad, autocuidado parental.

Cada competencia suma un total de 231 puntos que se interpretan de la siguiente manera:

54-60 = alta frecuencia

53-50 = frecuencia intermedia

De 49 o menos = baja frecuencia

Técnica para evaluación de desarrollo integral

Evaluación de desarrollo infantil

Instrumento

Escala de Desarrollo Ages and Stages (ASQ)

Para evaluar el desarrollo integral en los niños, se utilizó la Escala de Desarrollo Ages and Stages (ASQ-3), una de las herramientas psicométricas más reconocidas a nivel internacional para valorar el desarrollo en la primera infancia. es la escala con más estudios de validación y recomendada por UNICEF, y validada en países de Latinoamérica como Chile y Argentina (Romero et al., 2018; Schonhaut & Armijo, 2014).

Es un instrumento estandarizado que permite evaluar el desarrollo integral de los niños entre 1 y 66 meses de edad. Esta escala fue desarrollada por Jane Squires, Diana Bricker, Elizabeth Twombly y LaWanda Petter es confiable, válida y fácil de usar por padres y cuidadores para la detección temprana de posibles retrasos en el desarrollo infantil (Squires et al., 2009)

La confiabilidad del ASQ-3 según el manual indica que “el porcentaje de acuerdo para los 145 padres fue de 92%. Las correlaciones intraclases oscilaron entre 0.75 y 0.82, lo que indica una fuerte fiabilidad test- retest en las distintas áreas del desarrollo del ASQ (Squires et al., 2009, p. 164).

En la muestra de la presente investigación el alfa de Cronbach de la escala ASQ fue de 0,828.

El ASQ evalúa cinco áreas principales del desarrollo infantil: comunicación, motricidad

fina, motricidad gruesa, resolución de conflictos y socio- individual, 6 ítems por cada área siendo un total de 30 ítems. La aplicación del instrumento se realiza de forma individual y en esta investigación lo realizó el padre.

Cada ítem se puntúa de la siguiente manera:

10 puntos = si siempre se presenta la habilidad.

5 = si la habilidad se presenta algunas veces.

0 = indica que la habilidad todavía no se presenta.

Comunicación: evalúa la comprensión y el uso del lenguaje del niño, si entiende instrucciones, se expresa con frases, realiza descripciones y responde adecuadamente en situaciones cotidianas. El puntaje obtenido en el área e interpreta de la siguiente manera:

45-60 = dentro de lo esperado.

35- 40 = monitorear.

De 30 o menos = por debajo de lo esperado.

Motora gruesa: evalúa la motricidad gruesa del niño, especialmente equilibrio, coordinación, fuerza y control postural en movimientos como patear, saltar, lanzar, mantenerse en un pie y subir escaleras. Al realizar la suma el puntaje del área se interpreta de la siguiente manera:

45- 60 = dentro de lo esperado

35 - 40 = monitorear

De 30 o menos = por debajo de lo esperado

Motor fino: evalúa la destreza manual y la coordinación ojo-mano, incluyendo control del trazo, la precisión en tareas manipulativas, el uso funcional de herramientas y el agarre adecuado para actividades de dibujo y preescritura. La puntuación se obtiene sumando los ítems logrados y se interpreta de la siguiente manera:

40 - 60 = dentro de lo esperado

30 - 35 = monitorear

De 25 o menos = por debajo de lo esperado

Resolución de problemas: evalúa la resolución de problemas del niño, incluyendo su capacidad para imitar modelos, buscar estrategias, reconocer y nombrar figuras y retener y repetir secuencias numéricas. Al realizar la suma el puntaje se interpreta de la siguiente manera:

45- 60 = dentro de lo esperado.

30- 40 = monitorear.

25 o menos = por debajo de lo esperado.

Socio individual: evalúa si el niño presenta autonomía en actividades cotidianas, autorreconocimiento e identidad y habilidades de convivencia y autorregulación. El puntaje obtenido de la suma de la puntuación de los ítems se interpreta de la siguiente manera:

50 - 60 = dentro de lo esperado.

40- 45 = monitorear.

35 o menos = por debajo de lo esperado.

Capítulo IV

Análisis de resultados

En esta sección se presentará los resultados de los datos obtenidos que dan respuesta a las preguntas de investigación.

Se utilizó el software estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para el análisis descriptivo y correlacional.

Análisis descriptivo

1. ¿Cuál es el perfil de competencias parentales?

Tabla 2. Competencia Parental Vincular

	Competencia Vincular	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alta frecuencia	32	53,3	53,3	53,3
	Baja frecuencia	15	25,0	25,0	78,3
	Frecuencia intermedia	13	21,7	21,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Análisis

Un 53.3% de los padres, se ubican en un nivel de “alta frecuencia”, lo que indica que más de la mitad de los padres presentan un nivel elevado de competencia parental vincular, caracterizado por la presencia de vínculos afectivos positivos y una adecuada relación con los niños.

El 46,7 % de los padres se ubica en niveles de frecuencia intermedio + baja, lo que indica que casi la mitad de la muestra no alcanza un nivel alto en esta competencia, lo que justifica acciones orientadas al fortalecimiento de las competencias vinculares, especialmente en lo relacionado con el establecimiento de vínculos afectivos, la sensibilidad parental y la calidad de las interacciones con los hijos.

Tabla 3. Competencia Parental Formativa

Competencia Parental Formativa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alta frecuencia	30	50,0	50,0	50,0
	Baja frecuencia	18	30,0	30,0	80,0
	Frecuencia intermedia	12	20,0	20,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Análisis

Un 50 % de los padres, se ubican en un nivel de "Alta Frecuencia ", lo que indica que más de la mitad de los padres presentan un nivel elevado de competencia parental formativa, caracterizado por prácticas orientadas al acompañamiento educativo, una orientación adecuada de normas que favorecen el desarrollo del niño.

Por otro lado, el 30 % de los padres se encuentran en un nivel "Baja frecuencia", este dato implica un nivel bajo de competencia parental formativa, reflejando dificultades en el establecimiento de reglas y límites en el proceso de crianza.

El 20 % corresponde a un nivel de " Frecuencia intermedia ", mostrando que la competencia parental formativa solicita fortalecimiento.

Los resultados sugieren la necesidad de al 50 % de padres se implemente acciones de orientación y acompañamiento parental, dirigidas especialmente al fortalecimiento de prácticas formativas como la definición de normas claras, el ejercicio de límites consistentes y el acompañamiento educativo cotidiano.

Tabla 4. Competencia Parental Protectora

Competencia Parental Protectora		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alta frecuencia	35	58,3	58,3	58,3
	Baja frecuencia	21	35,0	35,0	93,3
	Frecuencia intermedia	4	6,7	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Análisis

El 58,3 % de los padres se ubica en el nivel de “alta frecuencia”, lo que indica que más de la mitad de los padres presenta un nivel elevado de competencia parental protectora, evidenciando prácticas adecuadas de cuidado, supervisión y protección encaminadas a garantizar el bienestar y la seguridad de los niños.

Además, el 35 % de los padres se encuentra en el nivel de “baja frecuencia”, lo que refleja un nivel moderado de competencia parental protectora, susceptibles de fortalecimiento mediante estrategias que promuevan una mayor atención y protección integral de los niños.

Finalmente, el 6,7 % corresponde al nivel de “frecuencia intermedia”, lo que indica un desarrollo bajo de competencia parental protectora, revelando limitaciones en la ejecución constante de acciones preventivas y de cuidado frente a las necesidades de los niños.

Las prácticas protectoras están presentes en algunos casos, no se encuentran plenamente consolidadas. En conjunto, estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la competencia parental protectora, priorizando acciones de orientación y formación dirigidas a mejorar la identificación de riesgos, la supervisión constante y la implementación de prácticas preventivas que garanticen la protección integral de los niños.

Tabla 5. Competencia Parental Reflexiva

Competencia Parental Reflexiva		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alta frecuencia	26	43,3	43,3	43,3
	Baja frecuencia	20	33,3	33,3	76,7
	Frecuencia intermedia	14	23,3	23,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Análisis

El 43,3 % de los padres se ubica en el nivel de “alta frecuencia”, lo que indica que un porcentaje importante de los participantes presenta un nivel elevado de competencia parental reflexiva, evidenciando la capacidad para analizar sus prácticas de crianza, reconocer las necesidades de los niños y ajustar sus acciones en función del bienestar infantil.

Por otro lado, el 33.3% de los padres se encuentran en el nivel “baja frecuencia”, lo que refleja un nivel moderado de competencia parental reflexiva, quienes se muestran receptivos a fortalecerse a través de procesos de orientación y apoyo que promuevan una crianza más consciente y reflexiva. Finalmente, el 23,3% corresponde al nivel de frecuencia media, expresando dificultad para reflexionar constantemente sobre su rol como padres y el impacto de su conducta en el desarrollo de los niños.

Desarrollo Integral infantil

2. ¿Cuál es el nivel de desarrollo infantil integral en niños de 3 y 4 años?

Escala de Desarrollo Ages and Stages (ASQ)

Tabla 6. Comunicación

Comunicación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dentro de lo esperado	52	86,7	86,7	86,7
	Monitorear	8	13,3	13,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Análisis

El 86,7 % de los niños se ubica en la categoría “dentro de lo esperado”, lo que enseña que la gran mayoría presenta un desarrollo adecuado en el área de comunicación, demostrando habilidades acordes a su edad en la expresión, comprensión y uso del lenguaje.

Por otro lado, el 13,3 % de los niños se localizan en la categoría de “monitorear”, lo que sugiere la presencia de algunas dificultades o retrasos leves en el desarrollo de la comunicación, por lo que se considera necesario un seguimiento pertinente para favorecer el fortalecimiento de esta área.

No se registran casos en la categoría “por debajo” lo que destella que ningún niño muestra un nivel significativamente comprometido en el desarrollo integral de la comunicación.

Tabla 7. Motricidad Gruesa

	Motricidad Gruesa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dentro de lo esperado	58	96,7	96,7	96,7
	Monitorear	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Análisis

El 96,7 % de los niños se ubica en la categoría “dentro de lo esperado”, lo que revela que la gran mayoría presenta un desarrollo adecuado de la motricidad gruesa, demostrando habilidades acordes a su edad en el control postural, el equilibrio y los movimientos corporales amplios.

Por otro lado, el 3,3 % de los niños se encuentra en la categoría de “monitorear”, lo que sugiere la presencia de ligeros problemas en el desarrollo motor grueso, por lo que se recomienda un seguimiento preventivo que permita fortalecer esta área del desarrollo.

No se registran casos en la categoría “por debajo”, lo que demuestra que ningún niño presenta una dificultad significativa en el desarrollo integral motor grueso.

Tabla 8. Motricidad Fina

	Motricidad Fina	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dentro de lo esperado	55	91,7	91,7	91,7
	Monitorear	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Análisis

El 91,7 % de los niños se sitúa en la categoría “dentro de lo esperado”, lo que muestra que la mayoría presenta un desarrollo adecuado de la motricidad fina, evidenciando habilidades conforme a su edad en la coordinación óculo-manual, la manipulación de objetos y la precisión de movimientos.

Por otro lado, el 8,3 % de los niños se encuentra en la categoría de “monitorear”, lo que presencia leves dificultades en el desarrollo motor fino, por lo que se considera necesario un seguimiento oportuno para fortalecer esta área del desarrollo.

No se registran casos en la categoría “por debajo”, lo que refleja que ningún niño presenta un nivel comprometido en el desarrollo integral motor fino.

Tabla 9. Resolución de problemas

	Resolución de Problemas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dentro de lo esperado	48	80,0	80,0	80,0
	Monitorear	8	13,3	13,3	93,3
	Por debajo	4	6,7	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Análisis

El 80 % de los niños se ubica en la categoría “dentro de lo esperado”, lo que indica que la mayoría presenta un nivel apropiado en la resolución de problemas, evidenciando habilidades acordes a su edad para analizar situaciones, buscar soluciones y tomar decisiones básicas.

Por otro lado, el 13,3% de los niños se encuentran en la categoría “monitorear”, lo que indica dificultades menores en esta área del desarrollo, por lo que se considera que es necesaria una supervisión adecuada para fortalecer estas habilidades. Finalmente, el 6,7% de los niños se incluyen en la categoría "por debajo", mostrando un nivel de resolución de problemas inferior al esperado, mostrando la necesidad de intervenciones específicas que promuevan el desarrollo de estas habilidades cognitivas.

Tabla 10. Socio Individual

	<i>Socio Individual</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dentro de lo esperado	57	95,0	95,0	95,0
	Monitorear	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Análisis

El 95 % de los niños se ubica en la categoría “dentro de lo esperado”, lo que indica que la gran mayoría presenta un desarrollo apropiado en el área socio-individual, evidenciando habilidades acordes a su edad en la interacción social, la autonomía y la adaptación a su entorno.

Por otro lado, el 5% de los niños se encuentran en la categoría “monitorear”, lo que indica dificultades menores en el desarrollo social-individual, por lo que se considera la supervisión preventiva para fortalecer estas habilidades. En la categoría "por debajo" no se han registrado casos, lo que demuestra que ningún niño presenta dificultades importantes en el desarrollo social-individual.

3. ¿Cuál es la relación entre parentalidad y desarrollo infantil integral?

Para establecer la correlación se utilizó el Coeficiente de correlación de rangos de Spearman, utilizado para estadística no paramétrica. En este caso p se representa como p y utiliza como criterios de correlación lo siguiente:

Si $p \geq 0.05$, acepto H_0 , no existe correlación.

Si $p < 0.05$, acepto H_a , si existe correlación.

En la tabla a continuación se presentan los resultados obtenidos con el programa:

Tabla 11. Resultados Programa IBM SPSS Statistics

		Desarrollo Integral de Comunicación	Desarrollo Integral Motor Gruesa	Desarrollo Integral Motor Fina	Desarrollo Integral Resolución de Problemas	Desarrollo Integral Socio Individual
Competencia Parental Vincular	Coefficiente de correlación	0.075	0.195	-0.035	0.040	0.207
	Sig. (bilateral)	0.569	0.135	0.793	0.764	0.113
	N	60	60	60	60	60
Competencia Parental Formativa	Coefficiente de correlación	-0.222	0.105	-0.103	-0.223	-0.101
	Sig. (bilateral)	0.088	0.423	0.436	0.086	0.442
	N	60	60	60	60	60
Competencia Parental Protectora	Coefficiente de correlación	-0.234	0.018	-0.138	-0.197	-0.048
	Sig. (bilateral)	0.072	0.889	0.293	0.132	0.715
	N	60	60	60	60	60
Competencia Parental Reflexiva	Coefficiente de correlación	-0.152	0.167	-0.082	-0.230	0.057
	Sig. (bilateral)	0.247	0.203	0.533	0.077	0.666
	N	60	60	60	60	60

Análisis de resultados

En la tabla N° 11 se presentan los coeficientes de correlación entre las competencias parentales positivas (vincular, formativa, protectora y reflexiva) y las áreas del desarrollo infantil integral (comunicación, motricidad gruesa, motricidad fina, resolución de problemas y socio- individual), se observa en términos generales que no existe correlación entre las competencias de parentalidad positiva con las áreas de desarrollo infantil integral, y que en todos los casos se obtuvieron valores de significancia bilateral $p > 0.05$.

Sin embargo, se puede describir la dirección y magnitud de la relación observada.

En la competencia parental vincular y el Desarrollo Integral de los niños se observa que todas las correlaciones determinadas tienen valores de p mayores a 0.05, estableciéndose que para nuestro estudio no existe correlación entre la competencia parental vincular y el desarrollo integral de los niños. Las correlaciones con las áreas del desarrollo son positivas pero débiles, con respecto al desarrollo socio- individual ($p=0.207$; $p=0.113$) y con motricidad gruesa

($p=0.195$; $p=0.135$) a pesar, que la relación no es significativa sugiere que la competencia parental vincular podría tener relación con estas dos áreas de desarrollo. Esto significa que, en esta muestra cuando la competencia vincular es mayor, el desarrollo socioindividual y la motricidad gruesa tienden a ser ligeramente mayores.

Con respecto a la correlación entre Competencia Parental Formativa y el Desarrollo Integral de los niños, se observa que todas las correlaciones determinadas tienen valores de p mayores a 0.05, estableciéndose que para nuestro estudio no existe correlación. Las asociaciones se muestran negativas y débiles con el desarrollo comunicativo ($p=0.22$; $p=0.088$) y con resolución de problemas ($p=-0.223$; $p=0.086$). Estas correlaciones, aunque no significativas se aproximan a valores de p cercanos a 0.05, lo podría interpretarse que, en la muestra a mayor competencia formativa, los puntajes tienden a ser ligeramente menores.

En la correlación entre la Competencia Parental Protectora y el Desarrollo Integral de los niños, se observa que todas las correlaciones determinadas tienen valores de p mayores a 0.05, estableciéndose que para nuestro estudio no existe correlación entre la competencia parental protectora y el desarrollo integral de los niños. Las correlaciones muestran un patrón negativo y débil, el desarrollo comunicativo ($p=-0.234$; $p=0.072$) y resolución de problemas ($p=-0.197$; $p=0.132$), lo que sugiere que, si bien la relación no es significativa, podría haber una influencia del entorno en estas dos áreas. Los puntajes altos en competencia protectora tienden a asociarse con puntajes ligeramente menores en estas áreas, aunque la evidencia no es suficiente para afirmar esta relación.

Finalmente, en la correlación entre la Competencia Parental Reflexiva y el Desarrollo Integral de los niños. En la tabla se observa que todas las correlaciones determinadas tienen valores de p mayores a 0.05, estableciéndose que para nuestro estudio no existe correlación entre la competencia parental reflexiva y el desarrollo integral de los niños. La relación se observa débiles, destacando una correlación negativa con resolución de problemas ($p=-0.230$;

$p=0.077$), Esto sugiere, que, en la muestra analizada, mayores niveles de competencia reflexiva tienden a asociarse con puntajes ligeramente menores en resolución de problemas.

Interpretación

No se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, entre las competencias parentales positivas y las áreas del desarrollo infantil en la muestra analizada.

Sin embargo, existe tendencias débiles positivas, entre competencia vincular con socio- individual y motricidad gruesa.

En cuanto a las competencias formativa, protectora y reflexiva, la asociación es negativa con las áreas de comunicación y resolución de problemas, lo cual puede guiar estudios posteriores.

Capítulo V Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

En relación con el perfil la parentalidad positiva medido a través de competencias de los padres de familia de los niños de 3 a 4 años de la Unidad Educativa la Salle de Conocoto en términos generales, se ubica en un nivel medio, considerado adecuado de acuerdo con la Escala de Parentalidad Positiva E2V utilizada. En este sentido, se observa que la competencia parental protectora es la mejor desarrollada dentro de la muestra, lo que indica la presencia de prácticas orientadas al cuidado, la supervisión y la protección del bienestar infantil. Por el contrario, las competencias parentales reflexivas son utilizadas con baja frecuencia, lo que indica limitaciones en la capacidad de los padres para analizar, comprender y adaptar consciente y críticamente sus prácticas parentales, podrán estar relacionadas con practicas parentales que vivieron como hijos.

En cuanto al desarrollo integral, se puede observar que la mayoría de los niños tienen un nivel alto en relación con su edad en las cinco áreas evaluadas. Las áreas que muestran mayor desarrollo son la motricidad fina y el área social individual. Por el contrario, el área de resolución de problemas se identifica como la más vulnerable, lo que sugiere la necesidad de fortalecer las habilidades de razonamiento, la exploración y la búsqueda de soluciones, mediante estrategias educativas acordes a la etapa evolutiva de los niños.

Con respecto a la relación entre competencias parentales y desarrollo infantil en esta muestra se observa que no existe una relación significativa entre la parentalidad positiva y el desarrollo integral.

Finalmente, aunque los resultados estadísticos no mostraron una relación significativa entre la parentalidad positiva y el desarrollo integral, este hallazgo muestra que la realidad de las familias no siempre puede captarse plenamente mediante un enfoque puramente cuantitativo. En este sentido, los resultados resaltan la importancia de integrar métodos más integrales y sensibles que permitan reconocer las condiciones contextuales, emocionales y culturales que influyen en el desarrollo de los niños y que pueden no verse completamente reflejadas en el análisis estadístico.

Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos a través de las escalas aplicadas, se recomienda, para futuras investigaciones o para la continuidad del presente estudio, diseñar e implementar un plan de intervención dirigido a los padres de familia, orientado al fortalecimiento de las competencias parentales reflexivas que obtuvieron niveles menores de frecuencia.

La propuesta puede estructurarse mediante programas de formación dirigidas a las familias, enfocados en el reconocimiento, análisis y reflexión sobre las prácticas de parentalidad más oportunas y pertinentes para niños de 3 a 4 años, promoviendo una parentalidad consciente, ajustada a las necesidades evolutivas y contextuales de los niños.

Asimismo, se sugiere aplicar estrategias pedagógicas lúdicas y experienciales en el aula, tales como juegos de exploración, actividades de ensayo–error y situaciones problemáticas cotidianas, con el fin de ejercitar el área de resolución de problemas, considerada la más vulnerable dentro del desarrollo integral de los niños evaluados.

Y, por último, se sugiere para futuras investigaciones, utilizar enfoques mixtos, como entrevistas o grupos focales, que permitan comprender con mayor profundidad las dinámicas familiares, los contextos socioculturales y los factores emocionales que influyen en la parentalidad y el desarrollo infantil.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, W., & Vera, R. (2025a). *Potenciando mis habilidades parentales y marentales*
Guía práctica. https://www.uautonoma.cl/content/uploads/2025/05/I-MANUAL-COMPETENCIAS-PARENTALES_compressed.pdf
- Arancibia, W., & Vera, R. (2025b). *Potenciando mis habilidades parentales y marentales*
Guía práctica. https://www.uautonoma.cl/content/uploads/2025/05/I-MANUAL-COMPETENCIAS-PARENTALES_compressed.pdf
- Arbelaez, L., Pulido, L., & Romero, A. (2021, noviembre). *Desarrollo integral.*
https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu6.p_cartilla_desarrollo_integral_v1.pdf
- Arbeláez, L., Pulindo, L., & Romero Andrea. (2021). *Parentalidad positiva.*
https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu9.p_cartilla_parentalidad_positiva_v1.pdf
- Barraza, M. (2023). La Teoría de los Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner como marco para comprender la deserción universitaria¹. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 39–80. <https://doi.org/10.15648/collectivus.vol10num1.2023.3565>
- Bejar, B. I., Paliza, Y. M., Leon, A., Campos, M. L., & Cubas, M. L. (2025). Desarrollo del lenguaje en estudiantes del nivel Pre-escolar: Una revisión sistemática. *Espacios*, 46(03), 106–119. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p09>
- Bowlby, J. (2014). *Vinculo afectivo: Formacinón, desarrollo y pérdida.*
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Bowlby.VinculosAfectivos.PR_.pdf
- Bravo, S., Caycedo, X., Leon, M., Casannova, li., Bravo, D., Bravo, H., Carreaño, M., Pico, V., Marin, A., Calle, A., & Sancan, M. (2020). *La psicomotrocidad y la importancia en el desarrollo del niño escolar.* <https://mawil.us/wp-content/uploads/2020/11/la-psicomotrocidad-y-la-importancia-en-el-desarrollo-del-nino-escolar.pdf#page=10>
- Cevallos, M. (2025). *La parentalidad y su impacto en la diversidad familiar del sector “Santa Martha” del cantón Chone, años 2024-2025.*

- Durante, D., & Guerrero, R. (2024). *La encuesta como instrumento de recolección de datos*.
<https://educaciontributaria.com.py/revista/index.php/rcetca/article/view/70/104>
- Fernandez, A., Fernandez, C., Tolosa, V., Luango, M., & Olguin, D. (2023). *Desarrollo infantil integral y practicas de crianza*.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/pa-2023-documento-tecnico-desarrollo-infantil-integral-practicas-crianza.pdf>
- Garrido, L. (2006). *Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud*.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80538304.pdf>
- Gómez, & Contreras. (2019). *Manual Escala de Parentalidad Positiva E2P: V.2*.
<file:///C:/Users/usario/Downloads/Manual-E2P-digital.pdf>
- Gómez, E., & Muñoz, M. (2014). *Escala de Parentalidad Positiva- E2P*.
<https://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>
- González, S. (2022). Antecedentes del apego, tipos y modelos operativos internos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 39(2), 2–15. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v39n2a2>
- Huaman, J., & De la Cruz, N. (2023). *Parentalidad positiva y autonomía infantil en la Institución Educativa Inicial N° 170 – Pueblo Libre, Huancavelica - 2022*.
<https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5d2e4fdd-9000-4ead-a740-5ef967570f6a/content>
- Jaisa, E. (2019). *El ambiente preparado 1. El espacio*. <https://jaisaeducativos.net/wp-content/uploads/2019/06/13.El-ambiente-preparado-I-El-espacio.pdf>
- Junco, L., Garcia, K., Ordoñez, R., & Lara, A. (2024). *Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato*.
<https://doi.org/https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/3242/2977>
- Kozulin, Alex., & Vygotskii, L. S. (Lev S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
https://web.archive.org/web/20170104113224id_/http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky_Thought_and_Language.pdf

- Lara, N., & Quintana, L. (2022, enero 15). Fortalecimiento de competencias parentales y apego: propuesta de programa psicoeducativo para padres y madres de familia en Ciudad Juárez. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (17), 47–78. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2022.0002>
- Leon, C. (2012). *Secuencia de Desarrollo Infantil Integral*.
<https://www.fundacionquerer.org/resena-libro-moidi-secuencias-de-desarrollo-infantil-para-entender-los-objetivos-del-desarrollo-infantil/>
- Lorite, M. (2024). *Impacto De La Parentalidad Positiva En El Comportamiento De Niños De Educación Infantil*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/75454/TFG-O-2859.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mancini, N., Simaes, A., Gago, Lucas, & Elgier, A. (2023). *La motivación de dominio infantil y su relación con la parentalidad positiva y los elogios en una muestra argentina*.
- Martínez, E. (2021). *Desarrollo integral infantil desde la perspectiva relacional en niños y niñas de 0 a 3 años* [Universidad Andina Simón Bolívar].
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8479/1/T3694-MTDI-Martinez-Desarrollo.pdf>
- Méndez, D. (2020). *La Co Parentalidad En Los Programas De Desarrollo Infantil En El Ecuador*.
<https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/289/262>
- Ministerio de inclusión Económica y Social. (2022). *Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral*. <file:///C:/Users/eskar/Downloads/7596544.pdf>
- Morán, K., Suasnabas, L., & Aroni, E. (2023). Habilidades parentales positivas y su influencia en el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *RECIMUNDO*, 7(2), 432–440. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.432-440](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.432-440)
- Morán, M., Mariela Angélica Mariela Mendoza Morán, A., & Compás, G. (2017). Desarrollo de la motricidad fina y gruesa en etapa infantil. *Periodicidad: Semestral*, 2(2).
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/382/3821586002/3821586002.pdf>

- Parra, J., & Rubio, M. (2025). *Primera infancia en Ecuador: avances, brechas y oportunidades*. <https://publications.iadb.org/es/primera-infancia-en-ecuador-avances-brechas-y-oportunidades>
- Piaget, J., & Arbor, A. (1968). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. La etapa de las pre-operaciones se divide en dos sub-etapas
- Ramírez, M., Guzmán, R., & Galván, M. (2024). Modelo ecológico de Bronfenbrenner de los factores asociados a los comportamientos del movimiento en escolares. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 13(25), 101–106. <https://doi.org/10.29057/icsa.v13i25.13002>
- Regader, B. (2025). *La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson*. <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/1ba0b700b0117b6de922f6c44ba54571.pdf>
- Rodrigo, M., Máiquez, M., & Quintana, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. <https://www.sanidad.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Romero, A., Grañana, N., Gaeto, N., Torres, M., Zamblera, M., Vasconez, M., Minsenta, C., Rouvier, M., & Squires, J. (2018). ASQ-3: validación del Cuestionario de Edades y Etapas para la detección de trastornos del neurodesarrollo en niños argentinos. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 116(1). <https://doi.org/10.5546/aap.2018.7>
- Sahuquillo, M., Ramos, G., & Pérez, A. (2016). *Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades*. 20. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946011.pdf>
- Sánchez, P., Zambrano, A., Sánchez, T., & Herrera Anthony. (2025). *Parentalidad positiva y su importancia en el desarrollo integral del niño*.
- Sanpieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

- Schonhaut, L., & Armijo, I. (2014). Aplicabilidad del ages & stages questionnaires para el tamizaje del desarrollo psicomotor. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(1), 12–21.
<https://doi.org/10.4067/S0370-41062014000100002>
- Squires, J., & Bricker, D. (2009). *Ages & Stages*. <http://www.bestkc.com/wp-content/uploads/2017/05/9-MESES-ASQ-SPANISH.pdf>
- Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., & Potter, L. (2009). *ASQ-3 Technical Report*.
www.brookespublishing.com
- UNICEF. (2023). *UNICEF Vision for Every Child*. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca>
- UNICEF. (2024, abril 26). *Parentalidad positiva: qué es y cómo trabajarla*.
<https://www.unicef.es/blog/educacion/parentalidad-positiva-que-es-y-como-trabajarla>
- Zambrano-Villacis, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 161–173. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/167>
- Zilber, A. (2017). *Teorías acerca de la Teoría de la Mente. El rol de los procesos cognitivos y emocionales*.
https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/397/220
- Zúñiga, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658