

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN

Escuela Profesional de Educación



**Competencias parentales y desarrollo de funciones
ejecutivas post pandemia en niños de la Institución
Educativa Primaria, Tacna, 2024**

Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación,
Especialidad Primaria

Autor:

Mary Luz Marin Cuti

Asesor:

Dr. Víctor Manuel Lima Condori

Juliaca, octubre de 2024

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo Dr. Víctor Manuel Lima Condori, docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: “**COMPETENCIAS PARENTALES Y DESARROLLO DE FUNCIONES EJECUTIVAS POST PANDEMIA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA, TACNA, 2024**” del autor **Mary Luz Marin Cuti** tiene un índice de similitud de 10% verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Juliaca, a los 13 días del mes de noviembre del año 2024.



Dr. Víctor Manuel Lima Condori

Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



En Puno, Julia, Villa Chulinquiari, a 16/12 día(s) del mes de octubre del año 2023 siendo las 15:00 horas, se reunieron los miembros del jurado en la Universidad Peruana Unión Campus Juliaca, bajo la dirección del (de la) presidente(s) Mg. Germán Manuel Cordero el (la) secretario(s) Mg. María Mercedes Contreras Díaz y los demás miembros Mg. Ana María Reyes Flores y el (la) asesor (a) Dr. Víctor Manuel Lora Contreras con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de la tesis titulada "Competencias gerenciales y desarrollo de negocios ejecutivos post-graduada en ciencias de la educación primaria, Puno, 2023" de el(los/ellas) bachiller(es) a) María Celi Mary Luz

b) _____
c) _____
d) _____
e) _____
f) _____
g) _____ conducente a la obtención del título profesional de Licenciada en Educación Especial Primaria (Denominación del Título Profesional)

El Presidente invitó al acto académico de sustentación invitando a ella / (los) (las) candidato(s) a hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas, y aclaraciones pertinentes, las cuales fueron absueltas por el(los/ellas) candidato(s). Luego, se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado.

Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller (a) María Celi Mary Luz

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<u>Aprobado</u>	<u>16</u>	<u>B</u>	<u>Buena</u>	<u>Muy Buena</u>

Bachiller (b) _____

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	

Bachiller (c) _____

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del jurado invitó a ella / (los/ellas) candidato(s) a ponerse de pie, para recibir la evaluación final y concluir el acto académico de sustentación procediéndose a registrar las firmas respectivas.


Presidente


Secretaría

Asesor(a)

Miembro

Miembro


Bachiller (a)

Bachiller (b)

Bachiller (c)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios por guiarme y brindarme la fortaleza necesaria para llevar a cabo esta investigación.

Quisiera expresar mi sincero agradecimiento al Dr. Víctor Manuel Lima Condori, cuyo asesoramiento y apoyo han sido fundamentales en este proceso. Su dedicación y conocimientos han enriquecido mi trabajo de manera significativa.

Agradezco también a mi familia, cuyo amor y aliento constante me han motivado a seguir adelante en cada etapa de este proyecto.

Asimismo, extiendo mi gratitud a la Universidad Peruana Unión, que me ha proporcionado un entorno académico excepcional para mi formación. Agradezco a cada uno de los directivos y docentes por su compromiso y dedicación en mi desarrollo profesional.

De igual manera, agradezco a la institución educativa primaria “Mariscal Guillermo Miller” en Tacna, especialmente a sus directivos, quienes facilitaron el acceso y apoyaron el desarrollo de esta investigación. También reconozco a los padres de familia, cuya colaboración ha sido esencial para el éxito de este estudio.

Finalmente, agradezco a todas las personas que contribuyeron de alguna manera a este trabajo. Sin su ayuda, este proyecto no habría sido posible.

Índice de Contenido

AGRADECIMIENTOS	iv
1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Competencias parentales.....	15
1.1.1. Dimensiones de las Competencias parentales.....	16
1.2. Funciones Ejecutivas:	17
1.2.1. Dimensiones de las funciones ejecutivas	20
1.2.1.3. Memoria de trabajo.....	21
2. METODOLOGÍA.....	21
3. RESULTADOS.....	24
4. DISCUSIÓN	33
5. CONCLUSIONES.....	36
6. Referencias.....	38
7. Anexos	44

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Distribución de frecuencias de las características sociodemográficas de la muestra</i>	22
Tabla 2. <i>Variabes de estudio y sus dimensiones</i>	24
Tabla 3. <i>Información sociodemográfica del estudio</i>	25
Tabla 4. <i>Análisis descriptivo de las competencias parentales y sus dimensiones</i>	27
Tabla 6. <i>Análisis de la variable competencias parentales y sus dimensiones</i>	29
Tabla 7. <i>Análisis de la variable funciones ejecutivas y sus dimensiones</i>	29
Tabla 8. <i>Análisis de correlación de las dos variables</i>	30
Tabla 9. <i>Análisis de correlación de las dos variables</i>	31
Tabla 10. <i>Análisis de correlación de las dos variables</i>	31
Tabla 11. <i>Análisis de correlación de las dos variables</i>	32
Tabla 12. <i>Análisis de correlación de las dos variables</i>	33

Competencias parentales y desarrollo de funciones ejecutivas post pandemia en niños de la Institución Educativa Primaria, Tacna, 2024

Resumen

Objetivo: Determinar la relación de la competencias parentales y desarrollo de funciones ejecutivas post pandemia en niños de la institución educativa primaria “Mariscal Guillermo Miller”, Tacna, 2024. Metodología: diseño no experimental, de corte transversal y tipo correlacional, la muestra de estudio fue de 111 estudiantes de ambos sexos con sus respectivos desde el tercero al sexto grado de nivel primario. El instrumento que se utilizó para recolectar los datos fue la escala de parentalidad positiva (E2P v.2) y el cuestionario de evaluación conductual de las funciones ejecutivas en versión infantil (BRIEF). Resultado: existe correlación estadísticamente significativa entre las competencias parentales y las funciones ejecutivas de los alumnos ($\rho = .329$; $p = .000$), en cuanto a las dimensiones también existe correlación estadísticamente significativa entre las cuatro dimensiones de las competencias parentales (competencias vinculares, competencias protectoras y competencias reflexivas) y las funciones ejecutivas. Conclusión: existe relación entre las competencias parentales y las funciones ejecutivas en la población estudiada.

Palabras clave: competencias parentales, habilidades parentales, crianza efectiva, toma de decisiones.

Parental competencies and development of post-pandemic executive functions in children of the Primary Educational Institution, Tacna, 2024

Abstract

Objective: To determine the relationship between parental competences and development of executive functions post pandemic in children of the primary school "Mariscal Guillermo Miller", Tacna, 2024. Methodology: non-experimental design, cross-sectional and correlational type, the study sample was 111 students of both sexes with their respective from third to sixth grade of primary level. The instrument used to collect data was the positive parenting scale (E2P v.2) and the behavioral assessment questionnaire of executive functions in child version (BRIEF). Results: there is a statistically significant correlation between parental competencies and executive functions of the students ($\rho=.329$; $p=.000$), as for the dimensions there is also a statistically significant correlation between the four dimensions of parental competencies (bonding competencies, protective competencies and reflective competencies) and executive functions. Conclusion: there is a relationship between parental competencies and executive functions in the population studied.

Keywords: Parenting competencies, parenting skills, effective parenting, executive functions, decision making.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia ha tenido un efecto generalizado en la población estudiantil a nivel mundial, generando importantes repercusiones en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños (CEPAL-UNESCO, 2021). El cierre de las escuelas y la transición al aprendizaje virtual han provocado transformaciones significativas, desafíos y niveles de estrés considerables tanto en los alumnos como en los padres (CEPAL-UNESCO, 2021).

En esta nueva dinámica educativa, la Institución Educativa "Mariscal Guillermo Miller" se ha enfrentado a obstáculos similares, como la falta de acceso a la tecnología y el apoyo pedagógico en el hogar, lo que ha afectado la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

La investigación sobre las funciones ejecutivas ha destacado su importancia en el rendimiento académico, demostrando que estas habilidades predicen el éxito en áreas como matemáticas y lectoescritura (Bernal-Ruiz et al., 2018). Además, un estilo parental afectuoso y con apego seguro promueve habilidades sociales positivas en los niños (Hurtado et al., 2022).

El propósito de esta investigación es analizar cómo las competencias parentales están relacionadas con el desarrollo de las funciones ejecutivas en los alumnos, con el fin de mejorar su bienestar y rendimiento académico en este contexto desafiante.

Para abordar esta cuestión, se realizaron estudios como el de Azar et al. (2023), que encontraron una relación positiva entre las competencias parentales y las funciones ejecutivas de los niños, mediada por el rendimiento académico. Del mismo modo, Bernal-Ruiz et al. (2023) determinaron que las competencias parentales tienen una influencia significativa en las habilidades de planificación e inhibición de los niños.

Otros estudios han señalado la importancia de un estilo parental positivo, con comunicación abierta y apego seguro, en el desarrollo de funciones ejecutivas como la

planificación y la inhibición (Hurtado et al., 2022). En contraste, prácticas parentales negativas, como el castigo físico, pueden afectar negativamente el funcionamiento cognitivo de los niños (Hurtado et al., 2022).

Las investigaciones también han examinado cómo las competencias parentales influyen en aspectos específicos de las funciones ejecutivas. Por ejemplo, Bernal-Ruiz et al. (2021) encontraron que las competencias parentales formativas y protectoras tienen un impacto significativo en la atención de los niños.

La Escala de Parentalidad desarrollada por Gómez y Contreras (2019) ha sido fundamental para entender las competencias parentales, clasificándolas en áreas como vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. Estas competencias se refieren a prácticas que promueven un apego seguro, estimulan el desarrollo cognitivo y brindan protección emocional y física a los niños (Barudy & Dantagnan, 2010).

En cuanto a las funciones ejecutivas, se entienden como un conjunto de habilidades que organizan y dirigen las operaciones cognitivas y conductuales, incluyendo la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva (Bishop et al., 2023).

La teoría del desarrollo de las funciones ejecutivas propuesta por Adele Diamond ha sido ampliamente respaldada, ya que destaca la importancia de estas habilidades en el control cognitivo y comportamental de los niños (Diamond et al., 2013). Según este modelo, las funciones ejecutivas se desarrollan en el cerebro prefrontal y son esenciales para la autorregulación del pensamiento y la conducta (Diamond et al., 2013).

Aunque las funciones ejecutivas son fundamentales para el éxito escolar y el funcionamiento diario de los niños, su desarrollo no es simplemente una maduración natural, sino que se ve influenciado por el entorno familiar y social (Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014). Las prácticas de crianza, como establecer límites claros y

promover la estimulación cognitiva, pueden impactar en el desarrollo de estas habilidades (Rhoades et al., 2011).

Finalmente, después de la revisión bibliográfica, se destaca que tanto las competencias parentales como las funciones ejecutivas juegan un papel crucial en el desarrollo integral de los niños. Por lo tanto, comprender cómo estas habilidades se relacionan entre sí puede proporcionar información valiosa para diseñar intervenciones que promuevan el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes en contextos desafiantes como el actual.

Según los datos recopilados por la CEPAL-UNESCO (2021), la propagación de la pandemia ha generado repercusiones en más del 90% de la población estudiantil a escala global. Este fenómeno ha tenido un impacto significativo en los ámbitos socioemocional y cognitivo del desarrollo de los alumnos. La clausura de los establecimientos educativos, acompañada por la transición a modalidades virtuales de enseñanza, ha instigado transformaciones y enfrentados desafíos en el proceso de aprendizaje de los menores, así como en la adaptación de los progenitores a nuevas responsabilidades orientativas, motivacionales y supervisoras en el ámbito educativo. Este contexto ha propiciado niveles de estrés e incertidumbre considerable, agravados por sobrecargas en las actividades académicas, ejerciendo un impacto significativo en la dinámica familiar y en las funciones ejecutivas de los niños.

La Institución Educativa de nivel primario “Mariscal Guillermo Miller” no es ajena a esta coyuntura, ya que también ha afrontado desafíos similares. Los estudiantes se han enfrentado a dificultades de acceso a la tecnología, carencia de apoyo pedagógico en el hogar y obstáculos para adaptarse a la educación virtual, lo que ha repercutido en la generación de problemas de motivación, concentración y participación en las clases virtuales, afectando el rendimiento académico, especialmente en áreas como matemáticas y lectoescritura.

En este contexto, las funciones ejecutivas han sido objeto de estudio exhaustivo, estando asociadas con competencias cognitivas y sociales, así como con el éxito escolar. Las investigaciones llevadas a cabo en Suiza demuestran que las funciones ejecutivas en la infancia predicen el rendimiento académico en matemáticas y lectoescritura. Además, estudios anglosajones resaltan la importancia de la estimulación temprana de las funciones ejecutivas en el control conductual y la regulación cognitiva (Bernal-Ruiz et al., 2018)

Por otra parte, un estilo de crianza afectuoso y con apego seguro promueve el desarrollo de habilidades sociales y relaciones positivas con los pares. En contraste, la ausencia o supervisión excesiva de los padres se vincula con comportamientos inapropiados (Hurtado et al., 2022).

El propósito de la investigación actual es analizar cómo las habilidades de crianza de los padres están asociadas en el desarrollo de las funciones ejecutivas en los alumnos, con la intención de profundizar en el papel de los progenitores en la formación de estas capacidades psicológicas avanzadas y mejorar así el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes en este entorno desafiante

Esta investigación busca cerrar brechas y proporcionar información para diseñar intervenciones y programas que promuevan el desarrollo de los escolares en la etapa post pandemia. A continuación, se muestra una revisión de cinco artículos relevantes.

Azar et al. (2023), publicaron el artículo: "Parental Skills and Academic Competences in School Children: The Mediator Role of Executive Functions". Donde buscaron analizar la influencia de las competencias parentales percibidos por los padres sobre las funciones ejecutivas conductuales y las medidas basadas en el desempeño de las competencias lectoras y matemáticas en niños. Obteniendo como resultado que las competencias parentales se relacionan positivamente con las funciones efectivas. Concluyendo así que las funciones ejecutivas juegan un papel

mediador en la relación entre las competencias parentales y las competencias académicas.

Del mismo modo Bernal-Ruz et al. (2023), se propuso determinar cómo las competencias parentales vinculares, formativas, protectoras y reflexivas influyen en las funciones ejecutivas de inhibición y planificación de 96 niños de primero básico en escuelas de la región de Valparaíso, Chile, y sus padres/cuidadores. La investigación utilizó un enfoque descriptivo inferencial con diseño no experimental ex post facto. Los resultados revelaron que las competencias parentales tienen una influencia significativa en las habilidades de planificación e inhibición de los niños en edad escolar. Concluyendo así que las competencias parentales protectoras tienen un impacto en la inhibición, sin embargo, se destaca la importancia de considerar otros factores como el desarrollo cognitivo, la edad, el entorno y la adaptación a nuevos contextos al interpretar estos hallazgos.

También, Hurtado et al. (2022), publicaron el artículo: “Competencias parentales para facilitar el desarrollo de funciones ejecutivas en la niñez temprana”. Donde encontraron que un estilo parental positivo, con buena comunicación, autonomía y apego seguro, favorece el desarrollo de funciones ejecutivas como la planificación y la inhibición. En contraste, habilidades parentales negativas como el castigo físico y la falta de apego seguro afectan negativamente el funcionamiento cognitivo y la adaptación del niño. Concluyendo en que las funciones ejecutivas son fundamentales en el comportamiento humano durante la niñez, ya que mejoran los procesos cognitivos y contribuyen al desarrollo y adaptación.

Por otro lado, Bernal-Ruiz et al. (2021), buscaron determinar la influencia de las competencias parentales vinculares, formativas, reflexivas y protectoras en la atención y la flexibilidad cognitiva de escolares de primer grado. Encontrando que las competencias parentales formativas y protectoras tienen una influencia significativa en la atención de los niños, pero no se encontró influencia en la flexibilidad cognitiva.

Concluyendo que, las competencias parentales formativas y protectoras influyen en la atención de los niños.

Finalmente, Bernal-Ruiz et al. (2018) publicaron el artículo: Competencias parentales que favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas en escolares. Obteniendo que los padres con competencias parentales protectoras, reflexivas y formativas tienen hijos con mejor desarrollo de las funciones ejecutivas. Además, encontraron una correlación entre las competencias parentales y el rendimiento académico en matemáticas. Concluyendo en que ciertas competencias parentales están relacionadas con el desarrollo de las funciones ejecutivas y el rendimiento académico, especialmente en matemáticas.

La investigación en neuropsicología infantil ha demostrado un creciente interés en el papel del contexto social y el aprendizaje en el funcionamiento ejecutivo en la niñez (Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014). El contexto familiar ha sido objeto de atención debido a su influencia en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños (Azar et al., 2018). La calidad del vínculo parental, caracterizado por el cuidado sensible, la protección, la estimulación y las relaciones afectivas, juega un papel crucial en el desarrollo cerebral temprano (Barudy & Dantagnan, 2010; Siegel, 2007)

Diversos estudios han mostrado una relación entre las prácticas de crianza y las funciones ejecutivas (FE) de los hijos e hijas. Por ejemplo, Samuelson et al. (2012) encontraron que las prácticas parentales positivas se asocian con un mejor desempeño en tareas de planificación y resolución de problemas. Schroeder y Kelley (2010) hallaron asociaciones significativas entre la estructura familiar, la protección y los límites establecidos por los padres, y el funcionamiento ejecutivo de los niños, especialmente en áreas como la planificación, la organización y la memoria de trabajo.

La estimulación cognitiva y afectiva recibida en el hogar y el entorno social tiene un impacto importante en la organización y el funcionamiento cerebral (Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014). Bernier et al. (2010) descubrieron que las relaciones

parentales influyen en el desarrollo de habilidades de autorregulación y control inhibitorio en los niños. Rhoades et al. (2011) encontraron que los factores de riesgo psicosocial relacionados con la estructura familiar tienen un impacto negativo en la calidad de las relaciones parentales-hijos y en el funcionamiento ejecutivo de los niños.

1.1. Competencias parentales

Las competencias parentales son habilidades prácticas que los padres poseen para cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurando un desarrollo saludable (Barudy & Dantagnan, 2010)

La Escala de Parentalidad, desarrollada por Gómez y Contreras (2019), se basa en tres marcos teóricos interconectados: la teoría ecosistémica del desarrollo humano (Bronfenbrenner & Evans, 2000), la teoría del apego (Ali et al., 2021) y la teoría de la resiliencia humana (Muzzio, 2016). Por lo tanto, fue estructurada, por cuatro áreas de competencias parentales: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas.

Las competencias vinculares se refieren a las prácticas que promueven un apego seguro y un desarrollo socioafectivo adecuado. Las competencias formativas se centran en el desarrollo cognitivo y social de los niños. Las competencias protectoras se enfocan en brindar protección y cuidado físico y emocional. Y las competencias reflexivas implican la autoevaluación del propio estilo parental y la retroalimentación de las otras competencias.

En resumen, las competencias parentales positivas tienen un impacto significativo en el funcionamiento ejecutivo y el rendimiento de los niños en tareas de planificación y resolución de problemas. Es fundamental comprender y promover estas competencias en el entorno familiar para fomentar el desarrollo integral de los niños.

1.1.1. Dimensiones de las Competencias parentales

1.1.1.1. Competencias vinculares.

Se refieren a las prácticas parentales orientadas a promover un apego seguro y un desarrollo socioafectivo adecuado en los hijos e hijas. Estas competencias involucran la capacidad de establecer vínculos emocionales saludables, proporcionar apoyo emocional, estar atentos a las necesidades del niño y mantener una comunicación afectiva y cercana con el mismo (Gómez & Contreras, 2019). Además, las competencias vinculares se refieren a las habilidades y actitudes de los padres para establecer y mantener relaciones afectivas y seguras con sus hijos, promoviendo la formación de un apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional (Granqvist & Duschinsky, 2021)

1.1.1.2. Competencias formativas.

Se centran en las prácticas de crianza que buscan propiciar el desarrollo cognitivo y social de los niños. Estas competencias incluyen estimular la curiosidad y el interés por aprender, fomentar la adquisición de habilidades cognitivas y sociales, ofrecer oportunidades de juego y exploración, así como brindar un entorno educativo enriquecido y estimulante (Gómez & Contreras, 2019). Por otro lado, las competencias formativas se refieren a las habilidades de los padres para proporcionar experiencias estimulantes, oportunidades de aprendizaje y apoyo en el desarrollo cognitivo y social de sus hijos (Sánchez-Domínguez et al., 2021).

1.1.1.3. Competencias protectoras.

Se refieren a las prácticas parentales orientadas a brindar protección y cuidado físico y emocional a los hijos e hijas. Estas competencias incluyen proporcionar un ambiente seguro, establecer límites claros y consistentes, proteger de situaciones de riesgo, promover el bienestar físico y emocional, así como estar

disponibles y receptivos a las necesidades de los niños (Gómez & Contreras, 2019). En la definición de otros autores, las competencias protectoras se refieren a las habilidades de los padres para proteger y cuidar a sus hijos, asegurando su bienestar físico y emocional, y brindando un entorno seguro y afectivo (Luthar et al., 2021; Masten et al., 2021).

1.1.1.4. Competencias reflexivas.

Involucran las prácticas de crianza que se centran en el autoanálisis del propio estilo parental, la revisión sistemática de las prácticas asociadas a este y la evaluación del desarrollo de los hijos e hijas, con el propósito de retroalimentar las otras competencias parentales. Estas competencias implican la capacidad de reflexionar sobre las propias acciones y actitudes parentales, identificar áreas de mejora, adaptarse a las necesidades cambiantes del niño y buscar estrategias para promover un desarrollo óptimo (Gómez & Muñoz, 2014). Del mismo modo, las competencias reflexivas se refieren a la capacidad de los padres para reflexionar sobre sus propias actitudes y comportamientos parentales, adaptarse a las necesidades cambiantes de sus hijos, y tomar decisiones basadas en una comprensión profunda de sus propias experiencias y las necesidades de sus hijos (García Parodi et al., 2023)

1.2. Funciones Ejecutivas:

Las funciones ejecutivas abarcan una serie de funciones que organizan y dirigen las operaciones cognitivas y conductuales. Incluyen habilidades como iniciar una tarea, inhibir conductas, elegir acciones para alcanzar metas, elaborar estrategias para resolver conflictos difíciles, flexibilizar planes, analizar y juzgar el propio comportamiento, y ordenar y dirigir los procesos de memoria (Bishop et al., 2023; Keller et al., 2023)

La definición de las funciones ejecutivas no está claramente establecida debido a que dependen de múltiples procesos cognitivos, lo que dificulta identificar sus componentes básicos y cómo se organizan en el cerebro (Bai et al., 2021).

Para comprender las funciones ejecutivas, se utiliza la perspectiva genético cultural de Luria y el paradigma histórico cultural de Vygotsky, quienes describen el funcionamiento mental desde una perspectiva biológica, social y cultural (Adachi, 2021). Aunque no usan el término "funciones ejecutivas", se refieren a destrezas que involucran iniciativa, interés, formulación de objetivos, planificación de actividades y control conductual (Arunkumar et al., 2021), que se vinculan al funcionamiento ejecutivo en la actualidad (Nikolašević et al., 2020).

Bajo esta perspectiva, las funciones ejecutivas se consideran funciones mentales superiores autorreguladas, esenciales para el desarrollo y mediadas por el aprendizaje. El desarrollo mental de los niños no es simplemente una maduración por instinto natural, sino que ocurre a través de la comunicación con los adultos (Arunkumar et al., 2021).

Otros autores describen las funciones ejecutivas como una familia de procesos mentales top-down necesarios para la concentración, la atención y cuando no se puede confiar en respuestas automáticas (Diamond et al., 2013; Moncada, 2021). Jha y Arora (2020) clasifican las funciones ejecutivas en "frías" y "calientes", relacionadas con tareas que demandan poco control emocional y con tareas que requieren reacciones y control emocional, respectivamente.

Aunque hay múltiples conceptos que definen las funciones ejecutivas, existe consenso en tres puntos centrales basados en el modelo de Miyake et al (2020), citados por Quebradas y Arteaga (2021): la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. La memoria de trabajo se refiere a la manipulación y adaptación de la información entrante, el control inhibitorio implica ignorar estímulos irrelevantes y la flexibilidad cognitiva implica la atención en diferentes demandas de

tareas y juegos mentales. Estos puntos se relacionan con el razonamiento de problemas, la resolución de conflictos y la planificación (Sáenz, 2022).

En el contexto escolar, estas habilidades son necesarias para que los niños puedan concentrarse, seguir instrucciones, relacionarse con otros y regular sus impulsos. Por lo tanto, no es sorprendente que las funciones ejecutivas se relacionen con el éxito escolar y sean consideradas clave para la preparación escolar (Bernal-Ruiz et al., 2018, 2021, 2023; Diamond et al., 2013; Rhoades et al., 2011; Sáenz, 2022)

La teoría que sustenta las funciones ejecutivas en niños es ampliamente respaldada por el modelo de desarrollo de las funciones ejecutivas propuesto por Adele Diamond. Diamond es una destacada psicóloga del desarrollo y neurocientífica que ha investigado extensamente sobre las funciones ejecutivas en la infancia.

Según el modelo de Diamond, las funciones ejecutivas se desarrollan en el cerebro prefrontal y están relacionadas con la autorregulación del pensamiento, la emoción y la conducta. Estas funciones son fundamentales para el control cognitivo y comportamental, incluyendo la capacidad de inhibir respuestas impulsivas, mantener información en la memoria de trabajo, cambiar flexiblemente entre tareas y planificar y organizar el comportamiento.

La teoría de Diamond enfatiza la importancia del desarrollo temprano de las funciones ejecutivas, especialmente durante la infancia y la primera infancia, ya que se considera un período crítico en el que estas habilidades se establecen y se sientan las bases para un desarrollo posterior saludable.

Esta teoría ha sido respaldada por numerosos estudios que han demostrado la relación entre el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia y el rendimiento académico, el control emocional, la toma de decisiones y el éxito en la vida cotidiana. Además, se ha observado que las dificultades en las funciones ejecutivas están

asociadas con trastornos neuropsiquiátricos, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y el trastorno del espectro autista (TEA).

En resumen, el modelo de desarrollo de las funciones ejecutivas propuesto por Adele Diamond es una teoría ampliamente aceptada y respaldada que sustenta la importancia y el papel crucial de estas habilidades cognitivas en el desarrollo y el funcionamiento de los niños.

1.2.1. Dimensiones de las funciones ejecutivas

1.2.1.1. Inhibición

La inhibición es una dimensión de las funciones ejecutivas que se refiere a la capacidad de controlar y suprimir respuestas automáticas o impulsos inapropiados, así como de resistir distracciones o interferencias. Es la habilidad para detener o frenar una respuesta prepotente y seleccionar la respuesta más adecuada para la situación (Diamond et al., 2013). También implica la capacidad de ignorar estímulos irrelevantes y mantener el foco en la tarea relevante (Quebradas & Arteaga, 2021). La inhibición juega un papel crucial en la autorregulación y el autocontrol (Keller et al., 2023).

1.2.1.2. Flexibilidad y control emocional

Esta dimensión de las funciones ejecutivas se relaciona con la capacidad de adaptarse y cambiar de manera flexible la atención y las estrategias cognitivas en respuesta a las demandas del entorno. Implica la capacidad de modificar planes, cambiar de perspectiva y ajustarse a nuevas situaciones o reglas (Diamond et al., 2013). También está asociada al control emocional, que implica regular y manejar adecuadamente las emociones, especialmente en situaciones desafiantes o estresantes. La flexibilidad y el control emocional permiten a los niños adaptarse a cambios, resolver problemas y mantener un comportamiento adecuado (Bernal-Ruiz et al., 2021).

1.2.1.3. Memoria de trabajo.

La memoria de trabajo es una dimensión de las funciones ejecutivas que se refiere a la capacidad de mantener y manipular información en la mente a corto plazo para realizar tareas cognitivas complejas. Implica la capacidad de recordar y utilizar activamente la información relevante mientras se realizan otras operaciones cognitivas, como planificar, razonar o resolver problemas (Quebradas & Arteaga, 2021). La memoria de trabajo está relacionada con la capacidad de mantener el foco y seguir instrucciones, así como con el aprendizaje y la comprensión (Hurtado et al., 2022). El autor Baddeley (2020), ha desarrollado modelos teóricos que describen la memoria de trabajo como un sistema central que coordina y controla la información en diferentes componentes, como el almacenamiento a corto plazo y los mecanismos de control.

Es importante destacar que estas dimensiones de las funciones ejecutivas interactúan entre sí y se complementan en el desempeño de tareas cognitivas y conductuales. Cada una de ellas desempeña un papel clave en el funcionamiento ejecutivo y contribuye al desarrollo de habilidades como la autorregulación, el pensamiento flexible y la capacidad de adaptación en los niños.

2. METODOLOGÍA

Como zona de estudio se ha previsto la ciudad de Tacna que se encuentran ubicada al sur del Perú. La población de estudio estuvo conformada por 111 estudiantes de ambos sexos con sus respectivos padres de familia (padre y madre), que tiene vínculo con la institución educativa 42028 "Mariscal Guillermo Miller" de la provincia de Jorge Basadre del distrito de Ilabaya, departamento de Tacna. Para determinar el tamaño muestra la formula población finita, para su selección se utilizó el método de muestreo probabilístico no probabilístico por conveniencia por las características peculiares y sociodemográficas de la investigación.

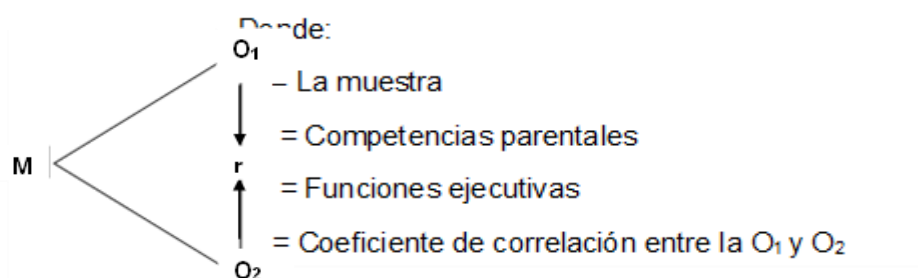
Tabla 1

Distribución de frecuencias de las características sociodemográficas de la muestra

	Gr.	Masculino Frecuencia	Femenino Frecuencia	Frecuencia Total	Porcentaje
Características sociodemográficas	3ro	15	12	27	24%
	4to	20	14	34	31%
	5to	6	14	20	18%
	6to	21	9	30	27%
Total		62	49	111	100%

Nota: Gr : Grados Fr. Frecuencia (varones y mujeres) %= porcentaje . Fuente: Nomina de matrícula de la Institución Educativa “Mariscal Guillermo Miller” de nivel primario, Jorge Basadre y distrito de Ilabaya, Tacna.

Para efectos ilustrativos del estudio de alcance correlacional, las variables se simbolizan como “V1” y “V2”. La denotación esquema que se utilizará:



La investigación fue básica, enfocada en obtener nuevos conocimientos y principios científicos sin aplicación inmediata (Sánchez et al., 2018). El alcance fue relacional, buscando establecer la relación entre dos variables usando medidas cuantitativas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El diseño fue no experimental y transversal, observando eventos sin manipular variables y recolectando información en un solo período (Sánchez et al., 2018). Este diseño permitió puntualizar las variables y estudiar su relación en un contexto específico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de una encuesta basada en un cuestionario con aplicación de la escala Likert. Esta escala contenía

ítems acerca de las dos variables de estudio (incluyendo sus dimensiones), y sobre las cuales los participantes debían expresar su reacción en un rango de 5 posibilidades: nunca (1), casi nunca (2), algunas veces (3), casi siempre (4), y siempre (5). El cuestionario, antes de ser aplicado en campo, fue sometido a una prueba de confiabilidad mediante la prueba por consistencia interna de alfa de Cronbach. Para la escala de Parentalidad Positiva se obtuvo un 0.93; mientras que para la escala del Cuestionario de Evaluación Conductual de las Funciones Ejecutivas en Versión Infantil se obtuvo un alfa de 0.92. En ambos casos se concluye que el instrumento supera la prueba de confiabilidad necesaria.

En la investigación se empleará el instrumento de escala y cuestionario; la escala y el cuestionario en línea elaborado en la plataforma de Microsoft Forms. Donde, a cada participante se les informará sobre los objetivos de la investigación y se les asegurará que su participación será confidencial, anónima y voluntaria a través del consentimiento informado. Así también, se solicitará información sociodemográfica y luego se presentarán las preguntas relacionadas con las variables de estudio. Además se les hará saber que, los participantes podrán finalizar su participación en cualquier momento. No se esperan riesgos físicos ni psicológicos para los participantes al completar el cuestionario, debido a la naturaleza de la investigación. Además, se proporcionará un correo electrónico de contacto para brindarles apoyo académico o psicológico en caso de que sea necesario para su estabilidad emocional y cognitiva.

En la investigación se empleó un cuestionario en línea elaborado en Microsoft Forms. A cada participante se le informó sobre los objetivos de la investigación y se aseguró la confidencialidad, el anonimato y la voluntariedad de su participación mediante el consentimiento informado. Asimismo, se solicitó información sociodemográfica y se presentaron preguntas relacionadas con las variables de estudio. Además, se indicó que los participantes podían finalizar su participación en cualquier momento. No se esperaron riesgos físicos ni psicológicos debido a la

naturaleza de la investigación, y se proporcionó un correo electrónico de contacto para brindar apoyo académico o psicológico en caso de ser necesario.

En el procesamiento y análisis de los datos recolectados se utilizó Excel para tabular los datos y realizar el análisis descriptivo e inferencial. Dado que la prueba de normalidad mostró que los datos no seguían una distribución normal, se aplicó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman. Para el análisis final, se empleó SPSS 26.0, que permitió sistematizar la base de datos del estudio, elaborar tablas, gráficos y calcular las estadísticas descriptivas.

Tabla 2

Variables de estudio y sus dimensiones

	Variable I. Competencias parentales	Variable II. Funciones ejecutivas
Dimensión 1	Competencias vinculares	Índice de control inhibitorio
Dimensión 2	Competencias formativas	Índice de Flexibilidad
Dimensión 3	Competencias protectoras	Índice de metacognición emergente
Dimensión 4	Competencias reflexivas	Funciones ejecutivas

3. RESULTADOS

En la Tabla 3 se presenta un resumen de los datos sociodemográficos de una muestra de 111 participantes. El 75% son mujeres y el 25% hombres. El 51% posee educación superior y el 32% se identifica como amas de casa. El 60% tiene dos dormitorios en su domicilio. El 86% está casado o en unión libre y el 53% vive con tres personas. El 56% son madres y el 36% padres. De los niños encuestados, el 56% son masculinos y el 44% femeninos. El 31% cursa el 4to grado y el 27% el 6to grado. Todos los niños encuestados no presentan discapacidades ni preocupaciones específicas.

Tabla 3*Información sociodemográfica del estudio*

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo:	Femenino	83	75%
	Masculino	28	25%
	Total	111	100%
Escolaridad:	No	18	16%
	Si	93	84%
	Total	111	100%
Ingreso familiar (al mes):	Menos de 1200	23	21%
	1200 a 2500	53	48%
	2500 a 5000	35	32%
	Total	111	100%
Ocupación:	Administrativa	9	8%
	Ama de casa	34	32%
	Auxiliar en inicial	6	5%
	Chófer	7	6%
	Electricista	3	3%
	Empleado publico	8	7%
	Enfermera	1	1%
	Especialista en nutrición	2	2%
	Esterero	4	4%
	Independiente	6	5%
	Ingeniero	1	2%
	Negociante	6	5%
	Obrero	7	6%
	Personal de servicio	7	6%
	Secretaria	8	7%
	Total	111	100%
¿En su domicilio cuantos dormitorios hay?	Uno	6	5%
	Dos	66	60%
	Tres	22	20%
	Cuatro o más	17	15%

		Frecuencia	Porcentaje
	Total	111	100%
Estado civil:	Casado(a)/Unión libre	95	86%
	Separado(a)/ Divorciado(a)	16	14%
	Total	111	100%
¿Cuántas personas en total viven en su casa?	2	7	6%
	3	59	53%
	4	39	35%
	5	6	5%
	Total	111	100%
¿Cuál es la relación con el niño/a?:	Abuela	1	1%
	Abuelo	1	1%
	Madre	62	56%
	Padre	40	36%
	Tía	4	4%
	Tío	3	3%
	Total	111	100%
Sexo niño/a:	Femenino	49	44%
	Masculino	62	56%
	Total	111	100%
Escolaridad actual:	3ro	27	24%
	4to	34	31%
	5to	20	18%
	6to	30	27%
	Total	111	100%
El niño/a, ¿tiene alguna discapacidad diagnóstica?	No	111	100%
El niño/a, ¿tiene algún problema que le preocupa?	No	111	100%

En la Tabla 4 se presentan los resultados descriptivos de las competencias parentales y sus dimensiones. La variable de competencias parentales tiene un promedio de 182.29 y una desviación estándar de 19.016. Las competencias formativas tienen el

promedio más alto (50.14), seguidas por las competencias vinculares (46.36), mientras que la competencia reflexiva muestra el promedio más bajo (43.71). La competencia social presenta una variabilidad más pronunciada (promedio 42.08, desviación estándar 4.126). Los coeficientes de asimetría y curtosis se encuentran dentro del rango de ± 1.5 , indicando una distribución aproximadamente simétrica y una leve forma de campana en los datos.

Tabla 4

Análisis descriptivo de las competencias parentales y sus dimensiones

	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Competencias parentales	182,29	19,016	,246	-1,315
Competencias vinculares	46,36	4,408	,054	-1,794
Competencias formativas	50,14	6,330	,032	-1,745
Competencias protectoras	42,08	4,126	,402	-1,099
Competencias reflexivas	43,71	6,583	,600	-1,035

Nota: DE= Desviación estándar

En la Tabla 5 se presentan los resultados descriptivos de las funciones ejecutivas y sus dimensiones. La variable de funciones ejecutivas tiene un promedio de 100.18 con una desviación estándar de 21.196. Entre las dimensiones, el índice de metacognición emergente registra el promedio más alto (42.49), seguido por el índice de control inhibitorio (41.44), mientras que el índice de flexibilidad tiene el promedio más bajo (32.19). La dimensión con mayor variabilidad es el índice de flexibilidad, con una desviación estándar de 6.331. Además, los coeficientes de asimetría y curtosis están dentro del rango aceptable de ± 1.5 , lo que indica una distribución aproximadamente simétrica de los datos.

Tabla 5*Análisis descriptivo de las funciones ejecutivas y sus dimensiones*

	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Funciones ejecutivas	100,18	21196	,135	-1,103
Índice de control inhibitorio	41,44	9257	,262	-1,483
Índice de Flexibilidad	32,19	6331	,433	-,947
Índice de metacognición emergente	42,49	9,592	-,071	-1,143

Nota: DE= Desviación estándar

Respecto a los resultados de frecuencias y porcentajes de las competencias parentales en los participantes, según se muestra en la tabla 4, se destaca que el 82.9% poseen un nivel medio de competencias vinculares y formativas, mientras que el 17.1% exhiben un nivel alto en estas áreas. No se registraron participantes con niveles bajos en competencias vinculares, formativas, protectoras o reflexivas. Esta tendencia refleja una sólida competencia en las áreas evaluadas, destacando especialmente en las competencias formativas, donde el 34.2% de los participantes muestran un nivel alto. Estos resultados indican que la mayoría de los participantes poseen un nivel medio o alto de competencias vinculares y formativas en el ámbito de las competencias parentales. Esto sugiere que cuentan con habilidades sólidas en áreas como establecer vínculos afectivos con sus hijos y proporcionarles orientación y apoyo en su desarrollo. La ausencia de niveles bajos en estas competencias sugiere que la mayoría de los participantes tienen una base sólida en la crianza y el cuidado de sus hijos, lo que podría contribuir a relaciones familiares más saludables y un mejor desarrollo de los niños.

Tabla 6*Análisis de la variable competencias parentales y sus dimensiones*

	Competencias parentales		Competencias vinculares		Competencias formativas		Competencias protectoras		Competencias reflexivas	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Bajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medio	92	83%	93	84%	73	66%	92	83%	92	83%
Alto	19	17%	18	16%	38	34%	19	17%	19	17%
Total	111	100%	111	100%	111	100%	111	100%	111	100%

Los resultados presentados en la tabla 7, indican que la mayoría de los participantes exhiben un nivel medio o alto en las funciones ejecutivas evaluadas. Específicamente, el 48.6% demuestra un nivel medio y el 51.4% un nivel alto en el índice de control inhibitorio, mientras que el 65.8% muestra un nivel medio y el 34.2% un nivel alto en el índice de flexibilidad. Respecto al índice de metacognición emergente, el 48.6% muestra un nivel medio y el 51.4% un nivel alto. No se observaron participantes con niveles bajos en ninguna de estas áreas. Estos hallazgos sugieren que la mayoría de los participantes tienen competencias sólidas en aspectos como la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación, lo que puede ser beneficioso para su desempeño ejecutivo en diversas situaciones. La ausencia de niveles bajos en estas competencias indica una base sólida en el desarrollo de las funciones ejecutivas, lo que puede contribuir a un mejor rendimiento académico, social y laboral.

Tabla 7*Análisis de la variable funciones ejecutivas y sus dimensiones*

	Funciones ejecutivas		Índice de control inhibitorio		Índice de Flexibilidad		Índice de metacognición emergente	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Bajo	0	0	0	0	0	0	0

Medio	54	48,6	73	65,8	54	48,6	73	65,8
Alto	57	51,4	38	34,2	57	51,4	38	34,2
Total	111	100,0	111	100,0	111	100,0	111	100,0

Respecto al análisis de correlación en base al objetivo general, en la Tabla 8, se muestra la relación de las competencias parentales y las funciones ejecutivas, donde el resultado es de 0.329 que demuestra una correlación positiva, directa y débil pero significativa ($p < 0.01$).

Tabla 8

Análisis de correlación de las dos variables

			Competencias parentales	Funciones ejecutivas
Rho de Spearman	Competencias parentales	Coeficiente de correlación	1,000	,329**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	111	111
	Funciones ejecutivas	Coeficiente de correlación	,329**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	111	111

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Respecto al análisis de correlación entre las dimensiones de las competencias parentales y la variable de funciones ejecutivas, en la tabla 9 se muestra la relación de las competencias vinculares y las funciones ejecutivas, donde el coeficiente de correlación de Spearman es 0.584, lo que indica una correlación positiva, directa y moderada pero significativa ($p < 0.01$).

Tabla 9*Análisis de correlación de las dos variables*

			Competencias vinculares	Funciones ejecutivas
Rho de Spearman	Competencias vinculares	Coeficiente de correlación	1,000	,584**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	111	111
	Funciones ejecutivas	Coeficiente de correlación	,584**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	111	111

Del mismo modo, en la Tabla 10, se muestra la relación entre las competencias formativas y las funciones ejecutivas, donde el coeficiente de correlación de Spearman es 0.273. Este resultado indica una correlación positiva y directa entre estas dos variables, aunque de magnitud baja, lo que significa que a medida que aumentan las competencias formativas, también lo hacen las funciones ejecutivas en cierta medida. La significancia ($p < 0.01$) sugiere que esta relación es estadísticamente significativa, lo que refuerza la validez del hallazgo y sugiere que la probabilidad de que esta correlación haya ocurrido por azar es menor al 1%.

Tabla 10*Análisis de correlación de las dos variables*

			Competencias formativas	Funciones ejecutivas
Rho de Spearman	Competencias formativas	Coeficiente de correlación	1,000	,273**
		Sig. (bilateral)	.	,004
		N	111	111

Funciones ejecutivas	Coefficiente de correlación	,273**	1,000
	Sig. (bilateral)	,004	.
	N	111	111

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 11 se presenta la relación entre competencias protectoras y funciones ejecutivas, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0.309, indicando una correlación positiva de baja magnitud. La significancia estadística ($p < 0.01$) confirma la alta relevancia de esta correlación, con menos del 1% de probabilidad de resultados aleatorios.

Tabla 11

Análisis de correlación de las dos variables

			Competencias protectoras	Funciones ejecutivas
Rho de Spearman	Competencias protectoras	Coefficiente de correlación	1,000	,309**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	111	111
	Funciones ejecutivas	Coefficiente de correlación	,309**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	111	111

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 10, se presenta la relación entre competencias reflexivas y funciones ejecutivas. El coeficiente de correlación de Spearman es de 0.397, señalando una correlación positiva de baja magnitud. La significancia estadística ($p < 0.01$) confirma su relevancia.

Tabla 1*Análisis de correlación de las dos variables*

			Competencias reflexivas	Funciones ejecutivas
Rho de Spearman	Competencias reflexivas	Coeficiente de correlación	1,000	,397**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	111	111
	Funciones ejecutivas	Coeficiente de correlación	,397**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	111	111

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4. DISCUSIÓN

Respecto a los resultados de frecuencias y porcentajes de las competencias parentales en los participantes, se destaca que el 82.9% poseen un nivel medio de competencias vinculares y formativas, mientras que el 17.1% exhiben un nivel alto. No se registraron participantes con niveles bajos en competencias vinculares, formativas, protectoras o reflexivas. Esta tendencia refleja una sólida competencia en las áreas evaluadas, destacando que el 34.2% de los participantes muestran un nivel alto en competencias formativas. Bornstein (2015) encontró resultados similares, señalando que los padres con altos niveles de competencias parentales fomentan un ambiente familiar positivo que beneficia el desarrollo emocional y cognitivo de sus hijos. Van Bakel y Riksen-Walraven (2002) destacaron que las competencias parentales en vínculos afectivos son cruciales para el desarrollo social y emocional del niño. Skar et al. (2015) corroboraron estos hallazgos en Noruega, subrayando que las competencias parentales son predictoras del éxito académico y bienestar emocional de los niños.

Powell et al. (2010) encontraron que padres con altos niveles de competencias formativas proporcionan mejor orientación y apoyo educativo, resultando en mejores resultados académicos y conductuales. Investigaciones como la de Eisenberg et al. (2001) mostraron que las competencias protectoras y reflexivas son esenciales para la resiliencia y regulación emocional en los niños. La ausencia de niveles bajos en estas competencias sugiere un entorno familiar que favorece el desarrollo positivo y el bienestar psicológico de los niños. En línea con los resultados obtenidos, estudios recientes han indicado que, a pesar del impacto de la pandemia de COVID-19, los niños han demostrado resiliencia en el desarrollo de sus funciones ejecutivas. Además, Korzeniowski (2023) encontraron que los niños en edad escolar mantuvieron niveles adecuados de control inhibitorio y flexibilidad cognitiva durante la pandemia, sugiriendo que la estructura familiar y el apoyo parental jugaron roles cruciales en este mantenimiento.

Del mismo modo, respecto a los resultados descriptivos de las funciones ejecutivas, se encontró que la mayoría de los participantes exhiben un nivel medio o alto. Específicamente, el 48.6% demuestra un nivel medio y el 51.4% un nivel alto en el índice de control inhibitorio, mientras que el 65.8% muestra un nivel medio y el 34.2% un nivel alto en el índice de flexibilidad. Respecto al índice de metacognición emergente, el 48.6% muestra un nivel medio y el 51.4% un nivel alto. No se observaron participantes con niveles bajos en ninguna de estas áreas. En línea con estos resultados, estudios recientes han indicado que, a pesar del impacto de la pandemia de COVID-19, los niños han demostrado resiliencia en el desarrollo de sus funciones ejecutivas. Por ejemplo Korzeniowski (2023) encontraron que los niños en edad escolar mantuvieron niveles adecuados de control inhibitorio y flexibilidad cognitiva durante la pandemia, sugiriendo que la estructura familiar y el apoyo parental jugaron roles cruciales en este mantenimiento. Además, la investigación de Holmes et al. (2020) también apoya estos hallazgos, destacando que el apoyo emocional y las

estrategias de crianza adaptativas durante la pandemia ayudaron a los niños a mantener un desempeño sólido en funciones ejecutivas como la metacognición y el control inhibitorio. Por otro lado, un estudio comparativo realizado por Perry et al. (2023) en diversos entornos educativos mostró resultados similares en cuanto a la fortaleza en funciones ejecutivas, aunque subrayó que los niños en entornos con mayores recursos demostraron niveles más altos de flexibilidad cognitiva y metacognición.

Referente a la correlación entre las competencias parentales y las funciones ejecutivas. La correlación positiva y significativa encontrada ($r = 0.329$, $p < 0.01$) coincide con estudios anteriores que han destacado la influencia positiva de las competencias parentales en el desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños (Bernier et al., 2010; Blair & Raver, 2012). Sin embargo, es importante considerar que la magnitud de esta correlación, aunque significativa, podría sugerir la presencia de otros factores que podrían influir en esta relación. Estos resultados respaldan la importancia de las prácticas parentales en el desarrollo de habilidades cognitivas en la infancia, aunque también señalan la necesidad de investigaciones adicionales para comprender mejor los mecanismos subyacentes a esta asociación.

En cuanto a las competencias vinculares y las funciones ejecutivas, se halló una correlación positiva y moderada ($r = 0.584$, $p < 0.01$), sugiriendo que vínculos afectivos sólidos entre padres e hijos mejoran las funciones ejecutivas. Investigaciones de Bernier et al. (2010) y Blair y Raver (2012) respaldan que la calidad de la interacción madre-hijo y el apoyo emocional son cruciales para el desarrollo de estas funciones en la infancia.

Respecto a las competencias formativas y las funciones ejecutivas, se observó una correlación positiva y significativa de baja magnitud ($r = 0.273$, $p < 0.01$). Esto sugiere que el apoyo educativo de los padres impacta positivamente en el desarrollo

de las funciones ejecutivas, como lo indica Landry et al. (2006) y Pino-Pasternak y Whitebread (2010).

Para las competencias protectoras y las funciones ejecutivas, se encontró una correlación positiva y significativa de baja magnitud ($r = 0.309$, $p < 0.01$), indicando que prácticas protectoras adecuadas mejoran las funciones ejecutivas en los niños.

Estudios de Eisenberg et al. (2001) y Belsky et al. (2007) apoyan que la supervisión y protección adecuadas favorecen la regulación emocional y la autonomía.

Finalmente, respecto a las competencias reflexivas y las funciones ejecutivas, se halló una correlación positiva de baja magnitud entre las competencias reflexivas y las funciones ejecutivas ($r = 0.397$, $p < 0.01$), indicando una asociación estadísticamente significativa entre ambas. Investigaciones previas respaldan esta relación (Martins et al., 2016; Perry et al., 2023), destacando la influencia positiva de las habilidades reflexivas en el rendimiento ejecutivo. Estos hallazgos sugieren que fortalecer las competencias reflexivas puede ser beneficioso para mejorar el rendimiento en diversos contextos cognitivos y conductuales.

5. CONCLUSIONES

En cuanto al objetivo general, en primer lugar, se demostró una correlación positiva y significativa entre las competencias parentales y las funciones ejecutivas ($r = 0.329$, $p < 0.01$), indicando que la mejora en competencias parentales está asociadas al desarrollo de las funciones ejecutivas, aunque de manera débil.

Referente al primer objetivo específico, se demostró las competencias vinculares y las funciones ejecutivas, tienen una correlación positiva y moderada ($r = 0.584$, $p < 0.01$), sugiriendo que vínculos afectivos sólidos entre padres e hijos mejoran las funciones ejecutivas.

Respecto al segundo objetivo específico, se demostró que las competencias formativas y las funciones ejecutivas, mantienen una correlación positiva y significativa

de baja magnitud ($r = 0.273$, $p < 0.01$). Este resultado sugiere que el apoyo educativo de los padres impacta positivamente en el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Referente al tercer objetivo específico, se demostró que las competencias protectoras y las funciones ejecutivas, tienen una correlación positiva y significativa de baja magnitud ($r = 0.309$, $p < 0.01$), indicando que prácticas protectoras adecuadas mejoran las funciones ejecutivas en los niños.

Y finalmente, en cuanto al cuarto objetivo específico, se demostró que las competencias reflexivas y las funciones ejecutivas, presentan una correlación positiva y significativa de baja magnitud ($r = 0.397$, $p < 0.01$), sugiriendo que hay una relación clara entre estas variables.

6. Referencias

- Adachi, M. (2021). The Role Of The Adult In The Child's Early Music Socialization: A Vygotskian Perspective. *Visions of Research in Music Education*, 16(25), 1-12.
- Ali, E., Letourneau, N., & Benzies, K. (2021). Parent-Child Attachment: A Principle-Based Concept Analysis. *SAGE Open Nursing*, 7, 23779608211009000. <https://doi.org/10.1177/23779608211009000>
- Arunkumar, M., van Paridon, J., Ostarek, M., & Huettig, F. (2021). Do illiterates have illusions? A conceptual (non)replication of Luria (1976). *Journal of Cultural Cognitive Science*, 5(2), 143-158. <https://doi.org/10.1007/s41809-021-00080-x>
- Azar, E. E., Rubilar, J. V., & Filippetti, V. A. (2018). *Adaptación de la escala de competencia parental percibida a una población de padres argentinos*. 15, 393-407.
- Azar, E. E., Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2023). Parental Competences and Academic Competences in School Children: The Mediator Role of Executive Functions. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(1), 11-27. <https://doi.org/10.15446/rcp.v32n1.94808>
- Baddeley, A. (2020). Short-term memory. En *Memory* (3.^a ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429449642-3/short-term-memory-alan-baddeley>
- Bai, H., Leseman, P. P. M., Moerbeek, M., Kroesbergen, E. H., & Mulder, H. (2021). Serial Order Effect in Divergent Thinking in Five- to Six-Year-Olds: Individual Differences as Related to Executive Functions. *Journal of Intelligence*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9020020>
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Gedisa Editorial. <https://rehueong.com.ar/sites/default/files/2023-06/Los%20desaf%C3%ADos%20invisibles%20de%20ser%20madre%20o%20padre%20%28Jorge%20Barudy%20%E2%80%93%20Maryorie%20Dantagnan%29.pdf>
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 300-304. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00525.x>
- Bernal-Ruiz, F., Cucumides, P., Mauna, F., Candia, B., Díaz de Alda, M., Casas-Cordero, B., & Aguilera, C. (2023). Competencias parentales y su influencia en

- la inhibición y planificación de escolares. *Revista ProPulsión*, 6(2), 8-24.
<https://doi.org/10.53645/revprop.v6i1.104>
- Bernal-Ruiz, F., Rodríguez-Vera, M., González-Campos, J., & Torres-Álvarez, A. (2018). Competencias parentales que favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas en escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 163-176. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16109>
- Bernal-Ruiz, F., Torres Pérez, C. P., Cárdenas Tapia, D. M., Riveros Farías, D. A., Vilches Carvajal, C., Farías Hurtubia, M. P., & Quintana López, L. K. (2021). Influencia de las competencias parentales en la atención y la flexibilidad cognitiva de escolares. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 27(2), e471. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.06>
- Bernier, A., Carlson, S., & Whipple, N. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. *Child development*, 81(1), 326-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Bishop, K. I., Isquith, P. K., Gioia, G. A., Knupp, K. G., Scheffer, I. E., Nabbout, R., Specchio, N., Sullivan, J., Auvin, S., Helen Cross, J., Guerrini, R., Farfel, G., Galer, B. S., & Gammaitoni, A. R. (2023). Fenfluramine treatment is associated with improvement in everyday executive function in preschool-aged children (<5 years) with Dravet syndrome: A critical period for early neurodevelopment. *Epilepsy & Behavior*, 138, 108994. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2022.108994>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *The American Psychologist*, 67(4), 309-318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- CEPAL-UNESCO. (2021). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. En https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.
- Diamond, K. E., Justice, L. M., Siegler, R. S., & Snyder, P. A. (2013). Synthesis of IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education. NCSER 2013-3001. *National Center for Special Education Research*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED544212>

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (2001). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, *66*(5), 1360-1384.
- García Parodi, M. P., Romero Parada, C., Chesta Saffirio, S., García Parodi, M. P., Romero Parada, C., & Chesta Saffirio, S. (2023). Diseño y evaluación del Programa de intervención en competencias parentales Aprender a Crecer. *Límite (Arica)*, *18*(3). <https://doi.org/10.4067/s0718-50652023000100203>
- Gómez, E., & Contreras, L. (2019). *Manual de Escala de parentalidad positiva—E2P v.2*. <https://txiribuelta.es/wp-content/uploads/2021/05/Manual-Escala-de-parentalidad-positiva.pdf>
- Gómez, E., & Muñoz, M. M. (2014). *Escala de Parentalidad Positiva e2p*.
- Granqvist, P., & Duschinsky, R. (2021). Attachment Theory and Research. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*, *1*(4), 11-21. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.51>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. En *Mc Graw Hill* (Vol. 1, Número Mexico).
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Cohen Silver, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A. K., Shafran, R., Sweeney, A., ... Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *The Lancet. Psychiatry*, *7*(6), 547-560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)
- Hurtado, M., Fierro, M. P., Duque, C. A., Puerta, D. X., & Cupajita-Rodríguez, L. (2022). Competencias parentales para facilitar el desarrollo de funciones ejecutivas en la niñez temprana. *Indagare*, *10*, 1-11. <https://doi.org/10.35707/indagare/1011>
- Jha, A. K., & Arora, A. (2020). The neuropsychological impact of E-learning on children. *Asian Journal of Psychiatry*, *54*, 102306. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102306>
- Keller, K. L., Pearce, A. L., Fuchs, B., Hallisky, K., Rolls, B. J., Wilson, S. J., Geier, C., & Rose, E. J. (2023). Children with lower ratings of executive functions have a greater response to the portion size effect. *Appetite*, *186*, 106569. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2023.106569>

- Korzeniowski, C. (2023). Impact of COVID-19 Pandemic on the Development of Childrens Executive Functions Implications for School-Based Interventions. *Journal of Biomedical Research & Environmental Sciences*, 4(6), 1120-1135. <https://doi.org/10.37871/jbres1776>
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>
- Luthar, S. S., Ebbert, A. M., & Kumar, N. L. (2021). Risk and resilience during COVID-19: A new study in the Zigler paradigm of developmental science. *Development and Psychopathology*, 33(2), 565-580. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001388>
- Martins, G. L. L., León, C. B. R., & Seabra, A. G. (2016). Parenting styles and development of executive functions: Study with 3-6-year-old children. *Periódicos de Psicología*, 47(3), 216-227. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.3.22480>
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Moncada, C. E. (2021). *Funciones ejecutivas y rasgos de personalidad como predictores de conductas de riesgo por Internet en adolescentes* [Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca]. <https://doi.org/10.14201/gredos.149617>
- Muzzio, E. (2016). El modelo ODISEA: diez años de aprendizajes en la intervención parental y familiar. *El desafío de la intervención en contextos adversos*, 37. <https://psiucv.cl/wp-content/uploads/2023/07/Parentalidad-cuidados-y-bienestar-infantil.pdf#page=37>
- Nikolašević, Ž., Smederevac, S., Bugarski Ignjatović, V., Kodžopeljić, J., Milovanović, I., Prinz, M., & Budimlija, Z. (2020). Executive functions and intelligence- are there genetic difference? *Intelligence*, 82, 101480. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101480>
- Perry, K. J., Perhamus, G. R., Lent, M. C., Murray-Close, D., & Ostrov, J. M. (2023). The COVID-19 pandemic and measurement of preschoolers' executive

- functions. *Psychological Assessment*, 35(11), 986-999.
<https://doi.org/10.1037/pas0001250>
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220-242.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.001>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489-497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Powell, D. R., Son, S.-H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>
- Quebradas, D., & Arteaga, G. (2021). Unidad y Diversidad de las Funciones Ejecutivas: El modelo de variables latentes de Miyake, Emerson y Friedman (2000) y Friedman y Miyake (2017). *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 15(2), Article 2.
<https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/474>
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T., & Blair, C. (2011). Demographic and Familial Predictors of Early Executive Function Development: Contribution of a person-centered perspective. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 638-662. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.004>
- Sáenz, L. V. (2022). *Gestión de recursos cognitivos como factor modulador en la expresión de la alta capacidad intelectual* [Tesis de Doctorado, Universidad de la Rioja]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/76074>
- Samuelson, K. W., Krueger, C., & Wilson, C. (2012). Relationships Between Maternal Emotion Regulation, Parenting, and Children's Executive Functioning in Families Exposed to Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(17). <https://doi.org/10.1177/0886260512445385>
- Sánchez, H., Reyer, C., & Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. En *Mycological Research*.
<http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>
- Sánchez-Domínguez, J. P., Ortega, S. E. C., & Dios, P. Y. C. de. (2021). Capacidad docente para la construcción de andamios cognitivos en educación primaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 25, e226229. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226229>

- Schroeder, V. M., & Kelley, M. L. (2010). Family environment and parent-child relationships as related to executive functioning in children. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1285-1298.
<https://doi.org/10.1080/03004430902981512>
- Siegel, D. J. (2007). La mente en desarrollo. En *Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser* (p. 533). BIBLIOTECA DE PSICOLOGÍA DESCLÉE DE BROUWER. https://www.psicoterapiabilbao.es/wp-content/uploads/2015/11/La_mente_en_desarrollo_Siegel.pdf
- Skar, A.-M. S., Von Tetzchner, S., Clucas, C., & Sherr, L. (2015). The long-term effectiveness of the International Child Development Programme (ICDP) implemented as a community-wide parenting programme. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(1), 54-68.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2014.950219>
- Valencia, Y. (2017). *Funciones ejecutivas, procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes de secundaria* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12988/VALENCIA_CHAC%c3%93N_YANNET.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Van Bakel, H. J. A., & Riksen-Walraven, J. M. (2002). Parenting and Development of One-Year-Olds: Links with Parental, Contextual, and Child Characteristics. *Child Development*, 73(1), 256-273. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00404>
- Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). The importance of parenthood for the child's cognitive development: A theoretical revision. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1219110813>

7. Anexos

Anexo 1. Evidencia de sumisión de artículo en una revista de prestigio.



Revista: Apuntes Universitarios (AU).

Fecha de Sumisión: 29 de setiembre de 2024.

Link: <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes>

ISSN: 2304-0335

Anexo 2. Copia de resolución del perfil de proyecto de tesis en formato artículo aprobado por el Consejo de facultad correspondiente.



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

RESOLUCIÓN N° 421-2024/UPeU/FACHED-CF

Lima, Ñaña, 12 de agosto de 2024

VISTO:

El expediente de la bachiller **MARY LUZ MARIN CUTI**, identificado con código universitario N° 200611095 de la Carrera Profesional de Educación, Especialidad Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, de la Universidad Peruana Unión;

CONSIDERANDO:

Que la Universidad Peruana Unión tiene autonomía académica, administrativa y normativa, dentro del ámbito establecido por la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad;

Que la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, mediante sus reglamentos académicos y administrativos, ha establecido las formas y procedimientos para la declaratoria de expedito para la sustentación de la tesis en formato artículo;

Que el Comité Dictaminador ha emitido su dictamen aprobando la tesis en formato artículo, titulada: "**Competencias parentales y desarrollo de funciones ejecutivas post pandemia en niños de la Institución Educativa Primaria, Tacna, 2024**", presentado por la bachiller **MARY LUZ MARIN CUTI**, reuniendo de esta manera las condiciones previas para la sustentación;

Estando a lo acordado en la sesión del Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, celebrada el 12 de agosto del 2024, y en aplicación del Estatuto y el Reglamento General de Investigación de la Universidad;

SE RESUELVE:

1. Declarar expedito a la bachiller **MARY LUZ MARIN CUTI**, para que sustente la tesis titulada: "**Competencias parentales y desarrollo de funciones ejecutivas post pandemia en niños de la Institución Educativa Primaria, Tacna, 2024**", conducente al Título Profesional de Licenciada en Educación, Especialidad Primaria, el 02 de octubre a las 11:00 horas en la modalidad presencial.
2. Designar el Jurado de sustentación, encargado de gestionar la sustentación respectiva, el mismo que queda constituido por los siguientes miembros:

Presidente: Mg. Germán Mamani Cuchicatari
Secretario: Mg. María Minella Contreras Baca
Vocal: Mg. Ana Hazel Apaza Flores
Asesora: Dr. Victor Manuel Lima Condori

Regístrese, comuníquese y archívese.



Dr. Jorge Platon Maquera Sosa
DECANO

cc: - Informante
- Expediente
- Secretaría General
- Archivo



Mg. Néstor Roger Apaza Apaza
SECRETARIO ACADÉMICO

Anexo 3. Instrumentos.



Escala de Parentalidad Positiva (E2P)

PROPÓSITO: Estimado encuestado(a), la siguiente encuesta tiene como objetivo recoger información sobre su punto de vista de las funciones ejecutivas de su menor hijo/a.

INSTRUCCIONES: A continuación, se describen experiencias o conductas que los niños pueden tener en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia observa usted estos comportamientos en su niño/a? Deberá marcar con una (x) la respuesta que considere adecuado acorde con la escala Valorativa.

Datos de quien contesta:

Nombre y apellidos: _____ Edad: _____
 Años _____
 Sexo: Masculino: Femenino: Escolaridad: _____
 Ingreso familiar (al mes): S/____ Ocupación: _____ ¿En su domicilio cuantos dormitorios hay? _____
 Estado civil: Soltero(a) Casado(a)/Unión libre Separado(a)/ Divorciado(a) Viudo(a)
 ¿Cuántas personas viven en su casa? Total: _____ Personas menores de 18 años: _____
 Dirección: _____ Lugar de residencia: _____

Sobre el niño/a: respecto al niño conteste el cuestionario, por favor señale.

¿Cuál es la relación con el niño/a?: Padre Madre Abuela/o Otro familiar Cuidado no familiar

Nombre de la niña/o: _____ Edad: ____ años y ____ meses

Sexo niño/a: Masculino () Femenino () Escolaridad actual: _____

El niño /a, ¿tiene alguna discapacidad diagnostica? Si No ¿Cuál? _____

El niño /a, ¿tiene alguna problema que le preocupa? Si No ¿Cuál? _____

Nº	Enunciado del ítem: Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
	D1: Competencias vinculares	1	2	3	4	5
1	Logro reconocer cuándo mi hijo/a necesita conversar conmigo (ej., de algo que le preocupa, de cómo estuvo su día, de una compañera/o que le gusta, etc.)					
2	Logro entender, en poco tiempo, qué necesita mi hijo/a (ej., que quiere que lo abrace si está triste pasar un tiempo solo, jugar con sus amigos, etc.)					
3	Intento comprender las emociones y pensamientos que mi hijo/a vivencia (ej., si está enamorado/a, si le frustra no ser considerado para jugar en un equipo, etc.)					
4	Sé reconocer las situaciones que angustian o abruman a mi hijo/a (ej., sé cuándo mi hijo/a se siente incómodo con una persona; cuando no la está pasando bien en un cumpleaños, etc.)					
5	Cuando mi hijo se niega a hacer lo que pido me pregunto por los motivos detrás de su conducta (ej., si tendrá pena, estará cansado o no le gusta lo que le pido)					
6	Cuando mi hijo/a necesita ser calmado lo ayudo a sentirse mejor (ej. si tiene pena lo abrazo, le pregunto qué le pasa, le ayudo a respirar, le doy espacio para que exprese su enojo)					
7	Cuando mi hijo/a llora o se enoja, logro que se calme en poco tiempo (ej., menos de 15 min.)					

N°	Enunciado del ítem: Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
8	Cuando mi hijo/a se siente inseguro de sus capacidades, logro que recupere su confianza en sí mismo /a (ej., cuando no se siente preparado para una prueba, o para una competencia deportiva)					
9	Mantengo una comunicación afectuosa y cariñosa con mi hijo/a (ej., le digo "te quiero mucho", ocupo palabras positivas hacia él/ella, uso un tono de voz cálido, etc.)					
10	Con mi hijo/a, la pasamos bien y nos reímos juntos					
11	A mi hijo/a, le demuestro mi cariño de forma explícita y respetuosa (ej., nos miramos con cariño o nos abrazamos, le sonrío, etc.)					
12	Me hago el tiempo para hacer actividades y hacer cosas que a mi hijo/a le interesan (ej., salimos de paseo, vamos al cine, a la casa de amigos, etc.)					
13	Reservo un momento del día para compartir de forma exclusiva con mi hijo/a (ej., conversamos sobre su día, leemos juntos, vamos a comprar el pan juntos)					
14	Al estar con mi hijo/a me mantengo involucrado con él o ella (ej., sigo sus propuestas, dejo de ver el celular, le hago preguntas de lo que está haciendo, etc.)					
	D2: Competencias formativas	1	2	3	4	5
15	Al levantarse para ir al colegio, facilito una secuencia de pasos para que mi hijo/a inicie bien el día (ej., despertarlo de a poco, que se vista y desayune)					
16	Cuando mi hijo/a llega del colegio, facilito una secuencia de pasos para que pueda recrearse y estudiar (ej., que almuerce y se cambie de ropa, que descanse y prepare su espacio de estudio)					
17	Cuando es hora de dormir, facilito una secuencia de pasos para que mi hijo/a pueda descansar (ej., disminuyo gradualmente el ruido, apago la televisión)					
18	Lo acompaño y oriento en las decisiones sobre su apariencia (ej., qué ropa o corte de pelo usar)					
19	Lo acompaño y oriento en las decisiones sobre el uso de su tiempo libre (ej., qué actividad extra escolar hacer, si leer, descansar o hacer deporte)					
20	Lo acompaño y oriento sobre cómo manejar sus conflictos (ej., con un profesor o un compañero del colegio)					
21	Ofrezco a mi hijo/a experiencias de aprendizaje distintas de lo que realiza en la escuela (ej., vamos al museo, plazas, campamentos, teatro, actividades deportivas, etc.)					
22	Cuando mi hijo/a no entiende una idea o concepto, encuentro otra manera de explicársela para que comprenda (ej., le doy ejemplos de cosas o lugares que conoce)					
23	Comparto con mi hijo algunas de mis experiencias y aprendizajes positivos para orientar los suyos (ej., "yo a tu edad también me sentía así", "a mí me pasó lo mismo", etc.)					
24	Quando discutimos o tenemos un conflicto con mi hijo/a, logro mantener la calma y hablo sin gritar					
25	Quando establezco normas y/o límites le explico las razones a mi hijo/a (ej., por qué es importante y cuáles son las consecuencias de no hacerlo)					
26	Quando tenemos un conflicto, mi hijo/a y yo buscamos formas positivas de reparar el error (ej., pedir disculpas o ayudar a ordenar)					
27	Procuro que mi hijo/a dé un buen trato a las personas (ej., le explico que debe agradecer, disculparse, respetar turnos, resolver conflictos sin golpes ni gritos)					
28	Me he preocupado de ser un modelo positivo para mi hijo/a, dando buen ejemplo con mis acciones (ej., no botar basura en la calle, cuando voy de compras agradezco al vendedor)					
29	Le explico cómo comportarse cuando salimos juntos o con otras personas (ej., tener cuidado al cruzar la calle, cómo comportarse en reuniones familiares, cumpleaños)					
	D3: Competencias protectoras	1	2	3	4	5
30	Monitoreo el comportamiento de mi hijo/a en redes sociales (ej., conozco a sus amigos en Facebook, los videos que ve en YouTube, los temas que habla por chats como WhatsApp u otros, etc.)					
31	Monitoreo la relación de mi hijo/a con su escuela (ej., asisto a reuniones escolares y me informo de su asistencia y rendimiento, me informo de la relación con sus compañeros de curso)					
32	Le enseño a mi hijo cómo protegerse y cuidarse a sí mismo (ej., reconocer en qué personas confiar, que nadie puede tocar sus partes íntimas)					
33	Uso un tono de voz cálido y respetuoso para relacionarme con mi hijo/a y explicarle las cosas					
34	Respeto y cuido los espacios y objetos personales de mi hijo (ej., le pido si puedo usar algo que es suyo, entro a su pieza de forma cuidadosa)					
35	Quando no estoy con mi hijo/a, estoy seguro/a que el adulto o los adultos que lo cuidan lo tratan bien					
36	Me preocupo de monitorear el desarrollo de hábitos en su aseo y cuidado personal (ej., rutina de higiene, cepillado de dientes)					
37	Me preocupo de monitorear el desarrollo de hábitos de alimentación saludable de mi hijo					
38	Me preocupo de llevar a mi hijo/a a controles preventivos de salud (ej., sus vacunas, control pediátrico, dentista, etc.)					
39	Si sufro un imprevisto (ej., laboral, de salud) logro reorganizar la rutina cotidiana de mi hijo/a					

Nº	Enunciado del ítem: Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
40	Motivo a mi hijo a participar de las tareas que son parte de la rutina familiar (ej., le pido ayuda en las tareas domésticas, cocinamos juntos, le animo a hacer su cama)					
41	Dedicamos tiempo a celebrar costumbres y rituales familiares (ej., comer juntos como familia, celebrar los cumpleaños y fechas importantes, etc.)					
42	Me relaciono con los apoderados del curso de mi hijo/a (ej., asisto a ceremonias y actividades extraprogramáticas, participo en celebraciones de las familias del curso)					
	D4: Competencias reflexivas	1	2	3	4	5
43	Reflexiono sobre lo que me gustaría para el futuro de mi hijo/a (ej., en sus estudios, en sus amistades, en su desarrollo personal)					
44	Reviso mis prioridades para asegurarme de proteger el desarrollo de mi hijo/a (ej., en qué gastar el dinero, el tiempo destinado al trabajo versus la familia, etc.)					
45	Reflexiono sobre las expectativas que tengo de mi hijo/a (ej., sobre su rendimiento escolar, sobre nuestra relación, sobre sus logros personales)					
46	Anticipo situaciones conflictivas que podrían dificultar mi vida familiar y la crianza (ej., la época de gripes o alergias, la visita de un familiar conflictivo, un periodo de muchas pruebas y trabajos en el colegio, una etapa especialmente exigente en mi trabajo, etc.)					
47	Me preparo para los momentos difíciles que vendrán en esta etapa de crianza (ej., me informo sobre los cambios que se producen en la pre - adolescencia)					
48	Planifico con tiempo las actividades de la semana o del mes que involucran o se relacionan con mi hijo/a (ej., reuniones de apoderados, trabajos del colegio, eventos deportivos o artísticos, cumpleaños o fiestas familiares, etc.)					
49	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a (ej., si habla de acuerdo a su edad, si su estatura y peso está normal, si tiene buenos amigos/as, etc.)					
50	Me he asegurado de que mi vida personal no dañe a mi hijo/a (ej., las peleas con mi pareja o familiares son en privado, no delante de mi hijo)					
51	Antes de relacionarme con mi hijo/a, me limpio de rabias, penas o frustraciones (ej., respiro hondo antes de entrar a casa)					
52	Logro reconocer aspectos del legado positivo que me dejaron mis padres (o cuidadores) para la crianza de mi hijo/a					
53	Me doy tiempo para pensar cómo fue mi relación con mis padres, y cómo esta historia influye en la forma que hoy tengo de criar a mi hijo/a					
54	Logro pensar en aspectos de mi propia historia que no me gustaría repetir como padre o madre					
55	He logrado mantener una buena salud mental (ej., me siento contenta/o, me gusta cómo me veo)					
56	Me doy espacios para mí mismo/a, distintos de la crianza (ej., salir a caminar, descansar, clases de baile, jugar fútbol, etc.)					