



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela de Educación Especial

**Trabajo de Grado para optar por el Título de
Licenciada en Educación Especial**

Trabajo de grado

Tesis

**Competencia parental para el aprendizaje de los niños con
discapacidad intelectual del Centro Educativo La Soledad**

Presentado por:

Yulissa Esther, Concepción Mendoza 9-756-1613

Asesor:

Profesor: Alonso Navarro

Panamá, 2023

DEDICATORIA

Dedico mi trabajo de grado primeramente a Dios, gracias a él he logrado finalizar mi carrera; a mi hijo Jesús Adames, quien es mi motor de vida; a mi mamá Patrocinia Mendoza y a mi papá Elías Concepción, porque siempre estuvieron presentes brindándome su apoyo y quienes son un gran pilar en mi vida; a mis hermanos, a mis sobrinas, a mi madrina y a mi prima por sus palabras y compañía; a mi sobrino David (mi ángel), desde el cielo siempre me proteges, me guías para que todo salga bien; a toda mi familia; a mis amigos y compañeros por no permitir que me rindiera en momentos difíciles, cuando sentía que no podía más Gracias a todos por apoyarme de manera desinteresada, por cada consejo que me ofrecieron, por nunca dejarme sola y por repetirme siempre que lo iba a lograr y que alcanzaría cada meta propuesta.

Yulissa Concepción

AGRADECIMIENTO

Primeramente, quiero agradecerle a Dios por permitirme cumplir con éxitos esta licenciatura. A la Universidad Especializada de las Américas por haberme aceptado y permitirme estudiar y culminar esta hermosa carrera, la cual me llena de gran satisfacción por haber alcanzado una meta más en mi vida.

A mis padres Patrocinia Mendoza y Elías Concepción quienes me han motivado a seguir adelante a pesar de las dificultades, impulsándome desde el inicio de mi carrera para poder superarme profesionalmente.

A mi hijo y esposo por sus palabras y confianza.

A mis amigos, compañeros y todas aquellas personas que han contribuido para lograr mis objetivos en esta fase educativa.

A los profesores que me impartieron clases durante estos cuatro años, por permitirme adquirir nuevos conocimientos y por su apoyo para seguir adelante; de manera especial al profesor Alonso Navarro, mi asesor de tesis; por orientarme y tenerme paciencia por guiarme durante todo el desarrollo de esta investigación.

Yulissa Concepción

RESUMEN

El nivel educativo de los padres es un predictor importante de los resultados educativos y conductuales de los niños. La educación ha sido un aspecto vital de los seres humanos, ya que enseña a las personas cómo adquirir habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes, normas y culturas. La educación puede ser formal (en un entorno escolar), informal (iglesias, calles, compañeros) y no formal (centros vocacionales). La educación es un sistema holístico que incorpora a todos los grupos de edad.

La idea de que la participación de los padres estimula el rendimiento académico de los estudiantes era, intuitivamente, atractiva hasta el punto de que la sociedad en general, y los educadores en particular, habían considerado la participación de los padres como un ingrediente importante para el remedio de muchos males en la educación actual. Considerando estos aspectos, este estudio realiza un análisis de las competencias que tienen los padres para apoyar en el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual.

Se adoptó un diseño de investigación no experimental, transeccional y descriptivo; con el cual se encuestó a 20 padres de niños con discapacidad intelectual del C.E.B.G La Soledad. Entre algunos de los hallazgos, se confirman acertadamente las hipótesis planteadas de que, las competencias de los padres influyen positivamente en el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad.

Palabras claves: Competencia parental, discapacidad intelectual, educación primaria, inclusión

ABSTRACT

Parents' educational attainment is an important predictor of children's educational and behavioral outcomes. Education has been a vital aspect of human beings, as it teaches people how to acquire skills, knowledge, aptitudes, attitudes, norms and cultures. Education can be formal (in a school setting), informal (churches, streets, peers) and non-formal (vocational centres). Education is a holistic system that incorporates all age groups.

The idea that parental involvement stimulates students' academic performance was intuitively appealing to the point that society at large, and educators in general, and educators in particular, had regarded parental involvement as an important ingredient for remedying many ills in education today. Considering these aspects, this study analyzes the skills that parents have to support the learning of their children with intellectual disabilities.

A non-experimental, transitional and descriptive research design was adopted; with which 20 parents of children with intellectual disabilities of the C.E.B.G La Soledad were surveyed. Among some of the findings, it is aptly confirmed the hypotheses raised that the competences of parents positively influence the learning of their children with intellectual disabilities of the C. E. B. G. La Soledad.

Key words: Parental competence, intellectual disability, primary education, inclusion

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.1 Planteamiento del problema	10
1.1.1 Problema de investigación.....	17
1.2 Justificación	18
1.3 Hipótesis.....	23
1.4 Objetivos.....	24
1.4.1 Objetivo general.....	24
1.4.2 Objetivos específicos.....	24
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	26
2.1. COMPETENCIA PARENTAL.....	26
2.1.1. Parentalidad.....	26
2.1.2. Experiencia parental	27
2.1.3. Sobre las competencia parentales.....	30
2.1.3.1. Factores de riesgo y protección	30
2.1.3.2. Perspectivas transaccionales y ecológicas.....	32
2.1.4. Habilidades parentales en la crianza de sus hijos	35
2.1.4.1 Amor, cuidado y compromiso	35
2.1.4.2 Control y límites consistentes	36
2.1.4.3 Facilitación del desarrollo	37
2.1.5. Componentes de una buena paternidad.....	38
2.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL	40

2.2.1. Definición de discapacidad intelectual	40
2.2.1.1. Discapacidad intelectual limítrofe	42
2.2.2. Prevalencia de la discapacidad intelectual	43
2.2.4.1. Factores de riesgo de la discapacidad intelectual	46
2.2.5. Comorbilidad en la discapacidad intelectual.....	47
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	51
3.1 Diseño de la investigación y tipo de estudio	51
3.2 Población, sujetos y tipo de muestra estadísticas	51
3.2.1 Población.....	51
3.2.2 Muestra.....	52
3.3 Variables.....	52
3.3.1. Variable 1: Competencia parental.....	52
3.4. Instrumento de recolección de datos	53
3.5 Procedimiento.....	54
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	56
CONCLUSIONES	
RECOMENDACIONES	
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	
ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS	

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes con un desarrollo normal cognitivo requieren muchas veces el apoyo de sus padres para mejorar o mantener su rendimiento académico, ya que promoverse educativamente es necesario en esta sociedad contemporánea para alcanzar una calidad de vida aceptable en las personas. Siendo así, entonces, es totalmente necesario que los padres acompañen a sus hijos con discapacidad intelectual en su formación educativa, para lo cual los padres necesitan desarrollar determinadas competencias que ayuden a sus hijos en este propósito.

El bienestar de los niños está estrechamente relacionado con el bienestar de los padres, y la mayoría de los estudios demuestran que la calidad del cuidado parental, que determina en gran medida el ajuste del niño, está influenciada por el sentido de competencia de los padres en su papel como padres. En esta investigación se busca “Analizar las competencias de los padres en el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad, corregimiento Rodrigo Luque”,

Este estudio se desarrolla en cuatro capítulos: el capítulo primero trata los antecedentes generales de la investigación; aquí se plantea el problema, los objetivos, la justificación y la hipótesis. El capítulo segundo presenta la base teórica sobre la que se sustenta el estudio o marco teórico; donde se tratan las variables: competencia parental y discapacidad intelectual.

En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico; aquí se expone el diseño de investigación, los instrumentos, las variables, la población y el procedimiento. El capítulo cuatro desarrolla el análisis de resultados los cuales presentan datos en cuadros y gráficas que permitirán extraer las conclusiones de la investigación y hacer las recomendaciones pertinentes.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Convertirse en padre a menudo se presenta como una transición en la vida y una etapa de desarrollo que involucra crecimiento y cambio; ser padre también significa que se está obligado a ciertas responsabilidades como cuidar a su hijo y asegurar que las necesidades de ese hijo sean satisfechas adecuadamente. En ese sentido, convertirse en padre conlleva responsabilidades tales como tomar decisiones necesarias para asegurar que el bienestar del niño esté asegurado.

En Panamá, los derechos y responsabilidades de los padres están establecidos legalmente en la Constitución Política Nacional. El artículo N°59 de la Constitución señala las obligaciones de los padres con sus hijos. Los padres deben garantizar que se satisfagan las necesidades de su hijo, considerar el interés superior de su hijo en relación a sus decisiones y tener en cuenta los deseos del niño según su edad y madurez.

El rol del padre está relacionado con las experiencias individuales y con el entorno en el que se encuentra actualmente la persona. Esto significa que la experiencia de la paternidad es dinámica y compleja, pero adaptable; además está relacionada con el contexto social en el que se encuentran los padres. El artículo N°56 de la Constitución apunta que el Estado protegerá a los menores y garantizará sus derechos. Este artículo, también establece la protección de personas ancianas y personas enfermas desvalidas.

En la mayoría de los casos los padres no saben que su hijo tiene una discapacidad antes de que el niño nazca; se ha informado que la experiencia de los padres se ve afectada cuando se dan cuenta de que su hijo tiene

discapacidades, entonces; estas, no sólo afectan al niño; sino también a sus padres.

Al respecto, anota Norwak (2017) que “A pesar de la situación extraordinaria, se informa que la mayoría de los padres se adaptan bien a los desafíos de vivir y criar a un niño con discapacidades” (pág. 3). La mayoría de los padres son capaces de hacer frente y redirigir el enfoque de los impedimentos de su hijo para abordar las necesidades particulares de su hijo; también desarrollan y emplean una variedad de estrategias de afrontamiento para manejar las demandas que vienen con la discapacidad de su hijo. Criar a un hijo con discapacidad implica muchos desafíos, pero también experiencias de gran amor y alegría; tener un hijo con discapacidad fortalece las relaciones y conexiones familiares.

Se señala que los padres al tener un hijo con discapacidad aumentan su tolerancia, autocomprensión, crecimiento personal y fortaleza. Además, la mayoría de las madres expresan su experiencia al cuidar a su hijo con discapacidad como algo emocionalmente gratificante; estos procesos afectan a también a todo el grupo familiar.

En las últimas cuatro décadas han surgido investigaciones sobre diferentes formas de describir y comprender la discapacidad. Se ha identificado diferentes visiones que se suelen denominar modelos de discapacidad. Una visión o discurso sobre la discapacidad, de acuerdo a Norwak (2017) “tiene un impacto importante en nuestra visión de las personas con discapacidad, sus necesidades de apoyo y las necesidades de las familias, así como las implicaciones para las políticas y leyes dentro de la sociedad” (pág. 4).

Tres modelos han dominado la discusión. Tradicionalmente, el término discapacidad se ha utilizado para describir impedimentos, limitaciones y restricciones de un individuo; este enfoque de considerar las discapacidades

como algo intrínseco a la persona se describe como el modelo médico. Considera este modelo, según Velarde (2012) que “las causas de la discapacidad ya no son religiosas sino científicas” (pág. 123).

Desde este punto de vista, las intervenciones deben centrarse principalmente en proporcionar tratamiento e intervenciones con el propósito de limitar las deficiencias y normalizar el funcionamiento del niño. Sin embargo, las discapacidades también pueden verse desde una perspectiva social. En el modelo social las personas con discapacidad lo son como consecuencia de la sociedad que no atiende sus necesidades.

El modelo social reconoce que, si bien las personas tienen variaciones físicas, psicológicas o intelectuales, sus discapacidades son el resultado de la falta de responsabilidad de la sociedad e incluyen a las personas independientemente de sus diferencias individuales y se enfoca en las barreras de la sociedad más que en la condición de un individuo. Desde este punto de vista, la necesidad de apoyo de los padres se ha centrado en la disponibilidad y adecuación del apoyo, así como en las actitudes que tiene una sociedad hacia los niños con discapacidad. Por último, las discapacidades pueden verse como un desajuste entre la persona y su entorno, y se puede definir observando el entorno. Por ello la relación e interacción entre la discapacidad individual y un entorno inaccesible, por lo tanto, se enfatiza.

El entorno circundante incluye los aspectos físicos, las relaciones sociales y la situación en la que se encuentra un individuo. Así, desde esta perspectiva, la necesidad de apoyo de los padres está relacionada con los desafíos debidos a las deficiencias del niño y a las propias necesidades de los padres como mejorar las habilidades para manejar el estrés diario y tener la oportunidad de socializar con otros padres.

Aunque las tres formas diferentes de ver y entender la discapacidad se revisan originalmente en relación con las personas con discapacidad, es útil entender los desafíos diarios que enfrentan los padres de estos niños con discapacidades, ya que estos desafíos pueden estar relacionados tanto con las deficiencias que tiene su hijo, como con el apoyo existente que se da en el sistema.

Se sabe que criar a un niño con discapacidad es una experiencia que afecta el día a día de quien lo cuida. A lo largo del desarrollo del niño, muchos padres de niños con discapacidades tienen que manejar conductas disruptivas o un temperamento infantil difícil; lo que representa una gran responsabilidad, por lo que presentan niveles más altos de estrés en comparación con los padres de niños sin discapacidades.

Factores como el funcionamiento familiar, los recursos familiares y el apoyo social también juegan un papel vital en la predicción del estrés de los padres. Las familias de niños con discapacidades, por ejemplo, tienen más probabilidades de enfrentarse con desventajas sociales y problemas económicos generalizados que las familias sin niños con discapacidades. Señala Fantova (2020) que “toda intervención habrá de partir del análisis de lo familiar” (pág. 9).

En la mayoría de los análisis de la competencia de los padres, las suposiciones sobre lo que constituye una crianza buena y mala por lo general, se dejan implícitas. Salles (2011) señala la competencia parental como “generar y coordinar respuestas flexibles y adaptativas” (pág. 29). La crianza competente se define como el estilo de crianza de los hijos que permite que la persona en desarrollo adquiera las capacidades requeridas para tratar efectivamente con los nichos ecológicos que habitará durante niñez, adolescencia y adultez.

En ese sentido, un determinante crucial del bienestar infantil es el cuidado compasivo y competente de los padres. Si bien aún no se ha establecido

estándares de competencia para la crianza de los hijos, grupos profesionales que atienden en estas disciplinas han ampliado el uso de modelos de competencia para definir y evaluar el logro de habilidades y el desempeño. Las competencias específicas de la profesión motivan y dirigen el aprendizaje y constituyen un medio para juzgar la adecuación de los programas de formación.

Al respecto, señala Johnson (2014) que “La competencia puede definirse como una habilidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, deber o rol” (pág. 2). Las competencias se conceptualizan como los componentes básicos del funcionamiento eficaz y de capacidades demostrables: conocimientos, destrezas o habilidades, características personales, actitudes o un grupo de estos atributos, necesarios para el desempeño efectivo de las tareas laborales que se pueden observar y evaluar frente a estándares.

Las competencias profesionales tienen un gran atractivo ya que establecen estándares de práctica en todos los entornos, y proporcionan indicadores directamente observables para evaluar la actuación. Señala Johnson (2014) que en “las complejidades inherentes en el campo, muchas voces prominentes en la crianza de los hijos en investigaciones han indicado la presencia de un cuerpo de conocimiento adecuado para formar un consenso sobre las dimensiones de la crianza efectiva” (pág. 93).

La investigación se ha centrado en una taxonomía amplia de actividades parentales universales, y existe una consistencia sustancial en cómo los desarrollistas contemporáneos caracterizan dimensiones fundamentales de la crianza que facilita el crecimiento de bebés, niños y adolescentes. De acuerdo con Senese, Bornstein, Haynes, Rossi y Venuti (2012), “La investigación en ciencias sociales ha identificado numerosas cualidades de crianza y comportamientos adaptativos versus comportamientos inadaptados” (pág. 479).

Décadas de investigación desde múltiples perspectivas (por ejemplo, psicología infantil, desarrollo infantil, sistemas familiares, psicología forense, educación para padres y pediatría) han identificado y etiquetado tareas y dimensiones de crianza asociadas con resultados emocionales, de desarrollo, cognitivos y conductuales óptimos en los niños.

Se ha descrito tres grupos de comportamiento de los padres conocidos como estilos: democrático, permisivo y autoritario, basados en niveles y patrones combinados de comportamientos de aliento-calidez y control-exigencia. La crianza democrática se caracteriza por altos niveles de calidez y niveles de moderados a altos de control que sigue siendo el estilo generalmente asociado con los mejores resultados a lo largo de la infancia en los americanos europeos.

Este estilo parece reflejar de manera óptima las prácticas y los atributos utilizados por los padres competentes porque están relacionados con los mejores resultados para los niños. Además, el principal constituyente de la paternidad autoritaria (calidez, estructura y apoyo a la autonomía) se han asociado con los mejores resultados académicos, conductuales y psicosociales.

Se ha propuesto otros dos estilos: indulgente y negligente. A diferencia de la paternidad democrática, tanto el estilo permisivo como el estilo autoritario están asociados con resultados infantiles subóptimos y, por lo tanto, no parecen apoyar la crianza competente en todas las etnias. El estilo democrático con interacciones positivas de apoyo entre padres e hijos modera las prácticas de crianza. Por lo tanto, es más probable que los padres democráticos tengan niños que están abiertos a la dirección y el consejo, logrando así mejores resultados que padres que utilizan otros estilos y las mismas prácticas.

La competencia de los padres parece ser una función de lo que hacen los padres y el estilo utilizado para hacerlo. Las dimensiones de apoyo y control están

estrechamente asociadas con los resultados del niño y, por lo tanto; parecen justificar la inclusión en una competencia de crianza modelo. Los padres de niños con discapacidades también corren el riesgo de estar expuesto al estigma y marginación de la sociedad.

La actitud negativa hacia la discapacidad en la sociedad, la dificultad de obtener apoyo y las interacciones negativas entre padres y profesionales pueden contribuir al estrés. Sin embargo, la mayoría de los padres se adaptan bien a pesar de estos desafíos. Las personas interpretan, responden y se enfrentan activamente a situaciones estresantes. Por lo tanto, los individuos difieren en su interpretación y respuesta a eventos similares, como la crianza de un niño con discapacidades.

Existen factores de riesgo y resiliencia que influyen en el ajuste de los padres en la crianza de un niño con discapacidad. Los factores de riesgo incluyen factores relacionados a las deficiencias del niño (por ejemplo, tipo de diagnóstico y tensiones relacionadas con el cuidado de un niño con discapacidad) y factores de estrés relacionados directa e indirectamente con el niño.

Los factores de resiliencia incluyen factores relacionados con las propias habilidades de los padres para procesar el estrés, factores interpersonales propios de los padres y factores socio ecológicos. Además de los factores internos relacionados con los padres individualmente, los factores externos, como la relación de pareja y la disponibilidad de apoyo, se han considerado factores que influyen en la capacidad de los padres para adaptarse a la crianza del niño.

El ajuste de los padres está relacionado con las estrategias de afrontamiento emocional, así como con niveles más altos de apoyo social. Algunos padres, por ejemplo; se centran en buscar apoyo e intervenciones para su hijo, para hacer frente con los desafíos diarios y las demandas de cuidado, mientras que otros utilizan el apoyo informal para intercambiar información y construir redes sociales;

señala Norwak (2017) que “El apoyo informal, como el apoyo que los padres reciben de los miembros de su familia extendida y amigos mejoran la adaptación de los padres de niños con discapacidades” (pág. 8).

Además del apoyo informal, el apoyo formal tiene un impacto positivo en las familias. El apoyo formal ha estado tradicionalmente orientado al tratamiento, es decir, dirigido hacia el funcionamiento del niño. Sin embargo, diferentes modelos de apoyo también han surgido en la necesidad de los padres. Un ejemplo de esto es el cuidado de relevo, que tiene como objetivo apoyar a las familias brindando alivio de cuidado a los padres, o apoyo centrándose en la colaboración y la asociación.

El apoyo centrado en la asociación entre el proveedor de apoyo y los padres aumenta la confianza de los padres; mejora la calidad de la interacción entre padres e hijos, mejora la comunicación entre padres y profesionales, y la satisfacción con los proveedores de servicios y programas. Otro tipo de apoyo destinado a reducir el estrés de los padres, son las terapias cognitivas conductuales o programas de consejería para padres, cuyo objetivo es ayudar a los padres a identificar problemas y luego establecer metas y planes; en consecuencia, el apoyo emocional para los padres de niños con discapacidades Afectan, positivamente, el bienestar de los padres.

A pesar de la creciente tendencia en adoptar un principio centrado en la familia, muchos programas todavía se enfocan en intervenciones dirigidas al niño de manera individual o a las personas con discapacidad, en lugar de centrarse en toda la familia.

1.1.1 Problema de investigación

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las competencias de los padres para el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad?

1.2 Justificación

Es importante este trabajo porque se identifica las acciones que realizan las familias para que sus hijos con discapacidad intelectual adquieran adecuada y oportunamente competencias académicas. El aporte del estudio es la detección de los problemas en las familias y la promoción del apoyo que requieren sus hijos con discapacidad intelectual; y constituye una propuesta para que las familias se impliquen más, desde el hogar, en el desarrollo de integral de sus hijos.

La competencia parental se define como un fenómeno sociopedagógico, que contiene una combinación de cualidades integradoras de la personalidad de un padre, así como los componentes y propiedades (cognitivas e informativas, de valor y motivacionales, emocionales y conductuales, comunicativas y reflexivas, tecnológicas), dirigidas a su hijo y las necesarias para la implementación exitosa del proceso de crianza. El paradigma especial de guiar a una familia en la crianza de un niño con discapacidad tiene como objetivo normalizar las condiciones del niño y configurar un enfoque de desarrollo de competencias para los padres.

En el examen de los aspectos sociopedagógico de la formación de la competencia de los padres, se descubren ciertas características que conducen a una deformación de la competencia, que incluye: el rechazo al niño con discapacidad; la hiper protección; la mal interpretación de los patrones y singularidad del desarrollo personal del niño con discapacidad; la estrechez de los métodos de influencia aplicados; disposición afectiva, el autoritarismo e intimidaciones.

Los niños, cuyas necesidades especiales no son atendidas, y cuya interacción con los miembros de la familia se lleva a cabo solo a nivel de satisfacción de las necesidades físicas, llegan a trastornos relacionados en la esfera de la vida social, comunicación y cooperación, como también con aumento o disminución

de las reacciones emocionales y un bajo nivel de adaptación social en las instituciones educativas.

Se reconoce que la discapacidad intelectual afecta a toda la familia. La presencia de un niño pequeño con esta discapacidad afecta los mecanismos de adaptación de la familia. Como los padres tienen una gran influencia en la salud y seguridad de los niños, el bienestar de estos es esencial para mantener un clima familiar positivo. Por todas estas razones, una clara tendencia reciente es mover el enfoque en la investigación de la discapacidad del individuo a toda la familia, especialmente en términos de niveles de estrés y el sentido de competencia de los padres.

Criar a un hijo siempre es estresante, pero criar un niño con discapacidades intelectuales representa un enorme desafío para los padres. Se ha señalado que los niveles de estrés de los padres cuyos hijos tienen déficits cognitivos son significativamente más altos, que los de los padres con hijos con un desarrollo normal. Estos padres también tienen más problemas de salud y están a menudo más deprimidos que los padres de niños con un desarrollo típico normal.

Las características de las personas con discapacidad intelectual involucran limitaciones en tres o más de las siguientes categorías: autocuidado, lenguaje receptivo y lenguaje expresivo, aprendizaje, movilidad, autodirección, capacidad de vida independiente y autosuficiencia económica. Los niños con discapacidad intelectual tienen síntomas que pueden ser difíciles de enfrentar para los miembros de la familia. Además, los comportamientos de los miembros de la familia pueden influir negativamente en los comportamientos, a veces difíciles, de los niños con esta discapacidad.

Este estudio es relevante por el rol fundamental que representa la familia en la sociedad. La familia es una parte esencial de la educación de un niño;

proporciona un entorno de crecimiento feliz y positivo que ha demostrado ser extremadamente beneficioso para mejorar la mentalidad y la cognición del niño. Una de las funciones principales de los padres es garantizar que se brinde un ambiente de aprendizaje adecuado a un niño en crecimiento.

En ese sentido, señala Wahi (2022) que “Los estudios muestran que los niños a menudo eligen sus modelos a seguir en función del tipo de comportamiento de los tutores que se representan frente a ellos” (párr. 7). Al crecer, los padres son la ventana al mundo de sus hijos y sus primeros maestros. El niño a menudo ve a sus padres como modelos a seguir o “superhéroes”, y desea ser exactamente como ellos cuando crezcan.

Al ser modelos a seguir para su hijo, puede enseñarle todas las cosas importantes de la vida, como la importancia de la educación, ser un aprendiz curioso y el esfuerzo. Si su hijo lo admira, será más fácil para el padre impartirle conocimientos y valores, y ayudarlo a aprender mejor. Los padres pueden alentar e inspirar a sus hijos a aprender y observar el mundo desde la vida dentro y fuera de los límites de la escuela.

Un papel de los padres en la educación de sus hijos es participar en las actividades de ellos para darles la sensación de que están siendo apoyados; esto los hace sentir más seguros de sí mismos. La participación de los padres también mejora el vínculo entre padres e hijos y genera confianza y amistad entre los dos. Un padre competente promueve en sus hijos actividades como leer, jugar, resolver acertijos para mejorar el aprendizaje del niño, además de las habilidades para resolver problemas. Ayudar a sus hijos con las obligaciones escolares y su preparación para exámenes resulta, también, una excelente manera de vincularse con ellos.

El padre de familia debe manejar con mucho cuidado el aprendizaje y la conducta de su hijo con discapacidad. A menudo, los padres evitan señalar a sus hijos lo que están haciendo mal porque se cree que los niños tienden a distanciarse de sus padres si sienten que están siendo criticados. Eso puede ser cierto porque la crítica hace que los niños (y los adultos) se sientan acorralados y, por lo tanto, terminen sintiéndose solos.

La clave de una crítica sana es hacer que la persona se sienta segura, a pesar del error y ayudarla a corregir el error sin sentirse “excluido”, o como si hubiera fallado. Algunas críticas constructivas amistosas nunca hacen daño a nadie. El papel de los padres en esta situación es sentarse con sus hijos y resolver el problema juntos, en lugar de decirles a los niños lo que están haciendo mal y dejar que corrijan sus errores. Esto ayudará a los niños a sentirse más seguros y desarrollarán una buena aptitud para resolver problemas en el futuro.

El padre competente de un hijo con discapacidad intelectual, aunque tienda a sobre protegerlo, debe darle libertad de elección. Desde el momento en que nace el niño, los padres (a pesar de vivir con el temor de la condición de su hijo) comienzan a trabajar, visualizar su futuro y se preocupan por su futuro profesional y objetivos para su vida.

Los padres tienen que observar las capacidades de sus hijos, ser realistas, buscar orientación, conversar con ellos y ayudarlos para que descubran su profesión. De esta manera, sus hijos también se interesarán en su educación y trabajaran más duro en las áreas en las que muestran más afinidad y en que más disfrutan.

Como adultos, los padres han desarrollado muchas experiencias en sus vidas, pero los niños no. Para ellos obtener buenos resultados en las pruebas de clase, hacer nuevos amigos o ser reconocidos representan un gran problema. No debe

olvidarse que todo esto es parte de la educación de los niños, y cualquier logro por pequeño que sea es señal de crecimiento. Celebrar los logros de sus hijos y recompensarlos es un papel importante de los padres en la educación de estos. Los motiva a realizar las cosas mejor y desarrollar su capacidad para retener el conocimiento y aprender mejor.

Esta investigación es significativa en la medida que atañe a otro aspecto fundamental en la vida social de las personas, la educación. Parte del desarrollo cognitivo más importante de un niño ocurre durante sus años preescolares. Se ha demostrado que, al asumir un papel activo en el proceso de educación en la primera infancia, los padres de los niños con discapacidad intelectual pueden ayudarlos a garantizar que tenga el apoyo que necesitan para que alcancen todo su potencial.

Es muy importante que los padres apoyen el aprendizaje que ocurre en el entorno preescolar también desde el hogar. Esta conexión es un componente clave del desarrollo de un niño y apoya el aprendizaje posterior. Apunta Spreeuwenberg (2022) que “La participación de los padres en la educación de la primera infancia puede extender las experiencias que un niño tiene en el salón de clases a las actividades del mundo real que ocurren en el hogar” (pág. 5).

Un padre que entiende en qué está trabajando su hijo en el aula de clases tiene una mejor idea de la competencia de su hijo y en cuales áreas necesita trabajar para mejorar su confianza y capacidad. Uno de los retos más difíciles para los docentes es descubrir cómo involucrar mejor a los padres en el aprendizaje de sus hijos. Al establecerse buenas líneas de comunicación entre la escuela y los padres, además de hacer un gran esfuerzo para involucrar a los padres como un socio importante en la educación de sus hijos, puede tener un impacto positivo en la capacidad de aprendizaje del niño.

Cuando los padres participan activamente en la educación de sus hijos tempranamente, es más probable que permanezcan involucrados cuando sus hijos ingresen a la escuela primaria. Al alentar la participación de los padres en el nivel preescolar, puede ayudar a apoyar a los niños más allá de sus primeros años y hacer que sus familias sean una parte importante de su educación.

La participación de los padres, y de la familia en la educación en el nivel preescolar ayudará a mejorar los resultados de aprendizaje de los niños al garantizar que tengan todo el apoyo que necesitan para tener éxito. Parte de este proceso implica documentación detallada para que los docentes y los padres tengan una imagen completa de cómo está progresando un niño y puedan actuar en consecuencia.

La competencia parental en la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual es un elemento clave para potenciar las capacidades de estos estudiantes, he allí también el aporte del estudio; pueden desarrollarse mejores estrategias para que los padres se involucren, de manera efectiva y oportuna, en el desarrollo educativo y profesional de sus hijos.

1.3 Hipótesis

Las competencias de los padres influyen positivamente en el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad, corregimiento Rodrigo Luque, 2022.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Analizar las competencias de los padres en el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad, corregimiento Rodrigo Luque.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las acciones que los padres realizan para el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad, corregimiento Rodrigo Luque.
- Caracterizar el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad, corregimiento Rodrigo Luque.
- Describir las competencias de los padres en el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad, corregimiento Rodrigo Luque.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. COMPETENCIA PARENTAL

2.1.1. Parentalidad

No es nada fácil hoy en día, ser padres o madres existen muchos factores que tienen que ver con la vinculación entre padres e hijos, así como la forma de satisfacer sus necesidades y su educación. Indica Salles (2011) que “En muchos hogares hay situaciones que no permiten ejercer una parentalidad adecuada” (pág. 27).

El concepto de parentalidad hace referencia a la educación y cuidado de los hijos; esta parentalidad no está ligada a la composición, sino con las actitudes y la interacción padres e hijos. Dentro de las funciones que tienen los padres para con sus hijos.

Cuadro 1: Funciones de los padres para con sus hijos

A	Asegurar su supervivencia y su crecimiento sano
B	Aportarles el clima afectivo y de apoyo emocional necesarios para desarrollarse psicológicamente de forma sana
C	Aportarles la estimulación que les dote de capacidad para relacionarse de forma competente con su entorno físico y social.
D	Tomar decisiones respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que compartirán con la familia la tarea educativa y socializadora del niño. Entre todos estos contextos destaca especialmente la escuela

Fuente: Contreras (2013)

2.1.2. Experiencia parental

Para la mayoría de los adultos, tener un hijo es una experiencia intensa. El parto, especialmente si se trata del primer hijo, es un rito de iniciación que marca una transición dramática en la vida del adulto. Además del compromiso emocional y la nueva relación que emergen con su hijo, el padre del recién nacido también tiene que adaptarse a una serie de cambios que afectan, prácticamente, todos los ámbitos de la vida, como la autoimagen, la relación de pareja, la familia extensa, la carrera profesional y la vida social. No se garantiza que la adaptación sea tranquila y sin esfuerzo. Las madres y los padres experimentan con frecuencia cambios de humor, dudas, ansiedad y conflicto interpersonal durante el proceso.

La transición a la paternidad puede ser estresante independientemente de las características del niño. Entre la pareja, ambos individuos deben funcionar como parejas románticas y como un equipo de padres, esta reorganización exige mucha flexibilidad y acuerdos; y eso puede ser un desafío para muchos nuevos padres. Incluso en ausencia de discapacidad en un niño, convertirse en padre implica un riesgo de depresión alrededor y después del parto, tanto para mujeres como para hombres, y para una pareja, a menudo, se asocia con conflictos, restricción de la libertad y una disminución de la satisfacción en la relación. Ser padres, en opinión de Contreras (2013) “contribuye a la madurez personal de quienes la llevan a cabo” (pág. 51).

A pesar de que las cosas nunca volverán a ser como antes, los futuros padres no están en un territorio desconocido, esperan que la llegada del niño siga una trayectoria común y bastante conocida. La mayoría de las personas conocen esas experiencias de sus familiares o a través de relatos de paternidad a los que recurren, involucrando, por ejemplo, a sus propios padres, amigos y parientes, o a algunas representaciones culturales de las relaciones entre padres e hijos.

Las expectativas de los futuros padres de familia están moldeadas también por las instituciones sociales. En los países industrializados, durante el embarazo, el parto y la primera infancia se brindan servicios de salud materno-infantil para apoyar la transición a la paternidad. Cuando el niño se ve afectado por una discapacidad o enfermedad, esto a menudo va en contra de las expectativas de los padres con sus hijos por lo que requieren de estos apoyos y servicios.

Convertirse en padre de un niño con necesidades especiales es un evento que, a la mayoría de los padres, los encuentran completamente desprevenidos, y para muchos precipitará una crisis personal de cierta magnitud, así como una experiencia de angustia emocional. A pesar de estas reacciones iniciales, una gran mayoría de los padres de niños con discapacidades aprenden a adaptarse a su situación y son capaces de satisfacer las necesidades de sus hijos, permitiendo un desarrollo positivo dentro de las limitaciones impuestas por la discapacidad.

Además, Flaherty y Masters Glidden (2000, citado por Norlin, 2017) apuntan que “al comparar los padres que tienen hijos que nacen con discapacidad con aquellos que tienen un hijo con una discapacidad a través de la adopción, a pesar de las puntuaciones más altas de depresión [...] la adaptación es muy similar” (pág. 10); los padres siguen adelante y pueden adaptarse a la vida diaria con sus hijos, a pesar de la discapacidad.

Muchas de las deficiencias y enfermedades raras que conducen a la discapacidad en un niño son detectables durante el embarazo o en la primera infancia. Sin embargo, la discapacidad puede ser también diagnosticada, más tarde, durante la niñez o la adolescencia. Estima Norlin (2017) que “Los padres de niños con discapacidades a menudo experimentan desafíos de crianza más pronunciados en el día a día, que los padres de niños con un desarrollo típico” (pág. 11).

Las limitaciones de tiempo, las tareas de cuidado difíciles o físicamente exigentes y el comportamiento desafiante o insensible del niño son factores que pueden aumentar la experiencia de estrés de los padres. Otras fuentes de estrés no están directamente relacionadas con la discapacidad del niño, sino con el contexto social de la familia. Nuestras sociedades occidentales valoran cualidades como la inteligencia, la productividad y la independencia.

Dentro de este sistema de valores, el nacimiento de un niño con una deficiencia se considera, a menudo, como un evento muy negativo. Tener que hacer frente a las actitudes negativas de uno mismo y de otras personas hacia la discapacidad o mantener el contacto dentro de un sistema de prestación de servicios mal coordinado son obligaciones que pueden causar malestar en los padres. Cuando los cuidadores experimentan estrés crónico y agotamiento, afectan no solo su bienestar psicológico, sino también su salud física.

El niño con discapacidad puede tener dificultades en las áreas de comportamiento social, comunicación, cognición y regulación emocional, lo que hace que la interacción sea más desafiante o menos gratificante para los padres, y esto puede tener efectos limitantes en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo del niño; estos desafíos también vienen con la implicación de que el niño tiene necesidades mayores que un niño con un desarrollo típico o convencional para un entorno de apoyo al desarrollo.

Resulta evidente que, para desarrollar óptimamente las funciones de ser padres, es necesario contar con habilidades para cuidar a los menores a su cargo y promover su desarrollo, para lo cual dichos papeles deben abrirse en diferentes grados de actuación. Rodrigo, Márquez, Martín y Byrne (2008, citado por Contreras, 2013) definen ciertos factores que tratan de explicar las causas que dificultan el desempeño como padres, como se señala el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Causas de las dificultades de ser padres

A	<p>Es una tarea sometida a profundos cambios sociales.</p> <p>Aquí se clasifican los hechos como la diversificación de los grupos familiares y, por tanto, de las formas de llevar a cabo el rol de padres. La redefinición de los roles de género que afectan a padres y madres e hijos e hijas y la fuerte irrupción de otros medios como entidades educativas, dejando de ser los padres los únicos y muchas veces los más importantes.</p>
B	<p>Es una tarea que se configura y lleva a cabo en escenarios socioculturales.</p> <p>Esto implica que los padres aprenden y transmiten experiencias significativas a los hijos estando insertos en un entramado de relaciones interpersonales diversas, y no en ambientes formales o exentos de cambios y desafíos.</p>
C	<p>Se despliega en distintos niveles de actuación.</p> <p>Los padres se desempeñan como tales actuando en distintos escenarios para la toma de decisiones; las actuaciones concretas con respecto a los hijos; la organización de los distintos ámbitos en los que se desenvuelven, etc. Esto les exige no sólo flexibilidad, sino un alto nivel de capacidad adaptativa.</p>
D	<p>Es una tarea que requiere de apoyos sociales.</p> <p>En función de las características y necesidades, tanto de los padres como de los hijos, se darán los apoyos, redes o servicios que requieran; sin embargo, sin importar la cantidad o tipología de los mismos, siempre son requeridos.</p>

Fuente: Contreras (2013)

2.1.3. Sobre las competencias parentales

2.1.3.1. Factores de riesgo y protección

La adaptación de los padres en su rol de cuidadores es el resultado de una interacción compleja entre el entorno y el individuo a lo largo del tiempo. Esto no es menos cierto para padres de niños con discapacidades, que para los padres de niños con un desarrollo normal.

El bienestar de los padres no es simplemente producto de ciertas características del niño, como un diagnóstico o nivel de funcionalidad. Los padres de niños con discapacidad enfrentan desafíos de varios tipos y también recurren a una variedad de recursos para manejar estos desafíos.

Existe un modelo conceptual para organizar una gama de diferentes riesgos y factores de resiliencia para el ajuste parental en familias de niños con discapacidad. Se identifican dos áreas amplias de factores de riesgo:

- Parámetros de la enfermedad y tensión de atención funcional.

Esta área representa factores directamente relacionados con la discapacidad del niño y la atención asociada. Incluye el tipo de diagnóstico, la gravedad y el pronóstico, y la cantidad de cuidado que los padres tienen que proporcionar más allá de las necesidades típicas de la edad del niño.

- Estrés psicosocial.

Esta área incluye eventos relacionados con la discapacidad que pueden causar estrés a los padres. Algunos ejemplos son cuestiones médicas o legales, los problemas relacionados con la escuela del niño y la pérdida de oportunidades de carrera para el padre.

También, se ha identificado tres áreas de factores de resiliencia:

- Procesamiento del estrés de los padres.

Esto se relaciona con la forma en que los padres evalúan y afrontan los eventos estresantes, ya sea un centrado en la emoción o el problema.

- Factores intrapersonales.

Los padres muestran diferentes patrones conductuales cognitivos y afectivos generales, como confianza en sí mismos, optimismo disposicional y capacidad para resolver problemas.

- Factores socioecológicos.

Recursos prácticos, satisfacción conyugal, lo social, red de apoyo, utilización de servicios y características de los servicios de salud.

Es difícil trazar una línea clara entre los factores de riesgo y los de resiliencia. Por ejemplo, el nivel de recursos socioeconómicos puede representar ambos. La pobreza, obviamente, es un factor de riesgo, mientras que la riqueza puede mitigar los efectos de la discapacidad del niño cuando asegura el acceso a una atención médica y social costosa.

2.1.3.2. Perspectivas transaccionales y ecológicas

Para conceptualizar los factores que se cree que afectan el bienestar de los padres, es importante tener en cuenta que la adaptación de los padres es un proceso complejo que está influenciado por la interacción con los procesos en el contexto del individuo en tiempo extraordinario.

El desarrollo infantil para el modelo transaccional, según Gratacós (2022) “tiene lugar, no en términos de un niño maleable interactuando y adaptándose a un determinado entorno estático, sino que el niño y el entorno ejercen una influencia mutua entre sí y se reorganizan en patrones cada vez más complejos” (pág. 14).

Para ejemplificar, en una situación ideal; las ganancias de un niño en habilidades cognitivas y lingüísticas impulsan al adulto a emplear estrategias comunicativas correspondientemente más elaboradas, que a su vez proporcionan nuevas experiencias de aprendizaje para el niño. En el caso de niños con deficiencias, el establecimiento de tales virtudes en los círculos a veces puede estar en peligro.

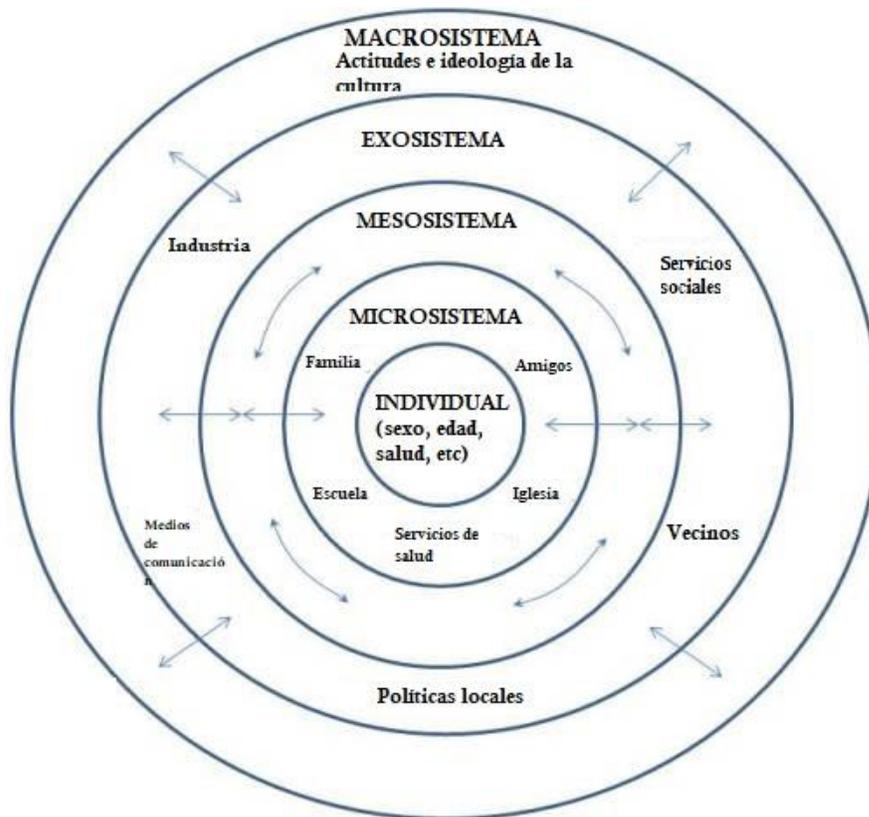
La perspectiva transaccional sugiere que la adaptación de los padres no es la suma de una serie de factores de riesgo y de protección. Más bien, podría verse como un proceso que tiene lugar a lo largo del tiempo, y lo hace en el marco de una serie de relaciones significativas que evolucionan y se moldean por su historia única.

La situación de las familias con niños con discapacidad también depende, en gran medida, de factores contextuales como los sistemas de apoyo formales, las redes sociales y actitudes y valores sociales. La Teoría de los sistemas ecológicos describe el desarrollo individual como incrustado dentro de una jerarquía multicapas de sistemas que van desde las influencias interpersonales más directas hasta los factores más distantes a nivel social o cultural.

El microsistema incluye la familia, la escuela, los servicios de salud y otras instituciones que inciden directamente en el desarrollo del niño. El mesosistema se describe como las interconexiones entre diferentes factores en el microsistema, por ejemplo, la relación entre escuela y familia. El exosistema implica vínculos entre los micro y mesosistemas del individuo y el sistema social más amplio en el que el niño no funciona directamente.

El macrosistema describe la sociedad y la cultura en la que viven los individuos, su condición socioeconómica y etnicidad. También abarca valores y actitudes sociales, por ejemplo, aquellos relativos a la crianza, la normalidad y la discapacidad.

Figura 1: Modelo Ecológico de Bronfenbrenner



Fuente: Gratacós (2022)

En muchos entornos, las personas con discapacidad son percibidas como diferentes de la mayoría dominante. No se ajustan a las expectativas construidas socialmente sobre cómo deben verse y comportarse, y a menudo encuentran estigmas y prejuicios. Estar estrechamente relacionado con una persona con discapacidad también puede ser estigmatizante.

En situaciones en las que se etiqueta a un niño con un diagnóstico médico, el comportamiento o apariencia atípicos se atribuye menos a las deficiencias de los padres en crianza de los hijos. Sin embargo, los padres, y las madres en particular, todavía se enfrentan al estigma de tener un cuerpo que ha producido un niño visto como "deficiente" y pueden experimentar sentimientos de culpa.

2.1.4. Habilidades parentales en la crianza de sus hijos

Se conoce que las habilidades de crianza influyen en el progreso del desarrollo de los niños pequeños, los padres regularmente se preocupan por sus hijos en el aspecto físico, social, emocional e intelectual desde los primeros días de la vida del niño. Apunta Reynolds (2019) que “Las habilidades de crianza son necesarias para brindar una atención adecuada a los niños de acuerdo a su edad” (pág. 45)

El término habilidades de crianza está ligado a los términos habilidades y competencias parentales. Los tres términos no tienen el mismo significado, pero están relacionados. Habilidad significa ser capaz de realizar una tarea, por lo que crianza es la habilidad es ser capaz de realizar la tarea de padre.

La competencia está relacionada con lo que una persona sabe y puede hacer, y cuando se usa en relación con la crianza de los hijos, significa lo que el padre sabe acerca de la crianza de los hijos y es capaz de hacer. La competencia incluye el concepto de un estándar medible. Las habilidades generalmente aprendidas significan la capacidad de realizar, por lo que las habilidades de crianza significan la capacidad de realizar acciones aprendidas que logran el resultado deseado.

2.1.4.1 Amor, cuidado y compromiso

Los niños necesitan sentirse amados incondicional y consistentemente, una consecuencia de lo cual es visto en su comportamiento de apego al padre.

Si el niño está privado emocionalmente en la primera infancia, corre el riesgo de convertirse en una persona emocionalmente inestable y sin afecto, lo que resulta en una desventaja social de por vida para el niño y para la sociedad a medida que el niño se convierte en un adulto socialmente disfuncional. La privación emocional resulta de, según Jaramillo y García (2017) “la incapacidad de los padres para ofrecer un apoyo paternal primario” (pág. 53).

La privación significa que el niño corre el riesgo de desarrollar vínculos inseguros que resulten en perturbaciones sociales y emocionales. El daño de la privación emocional debida al mal apego en la primera infancia es irreversible, por eso, colocar a los niños en hogares de guarda y en adopción que implique un cambio de cuidador no tiene sentido, ya que no permitirá que el niño forme un apego seguro en el futuro para permitir el normal progreso de su desarrollo.

En niños adoptados el apego exitoso puede tener lugar durante un período más largo en tiempo, y no implica un límite de edad para la formación de apego seguro o que la privación anterior no puede ser invertida. Es importante que el componente de amor, cuidado y compromiso de la paternidad buena, se cumpla en lo posible para permitir que el niño madure hacia una vida física y emocionalmente estable

2.1.4.2 Control y límites consistentes

El establecimiento de límites y la aplicación de estos límites son necesarios para ayudar al niño a lidiar con el mundo exterior, teniendo en cuenta su etapa de desarrollo, para que aprenda un comportamiento aceptable. El control debe ser lo suficientemente bueno para proteger a los niños del peligro, con el cumplimiento de los límites establecidos de una manera consistente, pero de manera amorosa. No obstante, señala Moreno (2016) que “aunque madres, padres y cuidadores desempeñan funciones importantes en la crianza, reconociendo los roles de autoridad que encierra su papel, no es viable atribuirles supremacía dentro del desarrollo de la misma” (pág. 14). Generalmente, un niño que aprende a vivir dentro de los límites socialmente aceptados logra socializarse.

Controles inconsistente o establecimiento de límites irrazonables, es decir, límites muy restrictivos, puede resultar en daños para el desarrollo del niño. Poca

disciplina, con episodios espasmódicos impredecibles de dura disciplina, han sido la experiencia habitual de muchos delincuentes. Esto refuerza el argumento del suficiente buen control amoroso consistente en el desarrollo de un comportamiento socialmente aceptable. Los niños criados sin este elemento de crianza corren el riesgo de convertirse en delincuentes.

Superficialmente, la idea del control o establecimiento de límites consistentes como componente de una paternidad buena parece implicar cierta rigidez en la crianza de los hijos y lo contrario de amar a su hijo. Sin embargo, cuando este control es administrado de manera amorosa, puede aceptarse como que se ama al niño, ya que protege al niño de los peligros y les ayuda a aprender y a lidiar con el mundo exterior dentro de límites que son socialmente aceptables.

2.1.4.3 Facilitación del desarrollo

La buena atención del padre a su hijo en todas las áreas, incluyendo la áreas física, intelectual, moral y espiritual; se requiere para permitirle al niño alcanzar todo su potencial. El niño requiere una base segura desde la cual puede explorar su entorno, incluida la provisión de estimulación variada en la primera infancia y la participación y apoyos continuos a medida que el niño se desarrollaba hasta llegar a la edad adulta. Cuando un niño, en su primera infancia; experimenta negligencia y falta de estimulación, corre el riesgo de fracasar educativamente.

Es muy importante la intervención temprana para optimizarla relación padre-hijo; Selwyn (2004, citado por Reynolds, 2019), apunta que “aunque el niño enfrenta dificultades debido a un trato negligente en sus primeros años de vida, es posible mejorar sus oportunidades de vida” (pág. 56).

2.1.5. Componentes de una buena paternidad

Sobre los componentes de una buena paternidad y las necesidades de los niños, pueden darse diferentes puntos de vista entre psicólogos y pediatras; los psicólogos lo perciben más, desde la perspectiva de los padres; y los pediatras tiene una percepción mayor desde la visión de los niños. El siguiente cuadro presenta los componentes de una buena paternidad, desde ambas visiones.

Cuadro 3. Componentes de una buena paternidad

Habilidades de crianza necesarias para permitir al niño para lograr el progreso en su desarrollo, desde la perspectiva del psicólogo	Las necesidades del niño en sus padres para lograr el progreso en su desarrollo, desde la perspectiva del pediatra
Amor, cuidado y compromiso	Facilitación del progreso en su desarrollo
Control y límites consistentes	Facilitación del bien general para su salud (incluyendo alimentación, vivienda y ropa adecuada)
Facilitación del desarrollo	Garantía del amor y la seguridad. (incluido la gestión del comportamiento y el establecimiento de rutinas)
	Provisión de un ambiente adecuado de aprendizaje (oportunidades para jugar, socialización y salidas a lugares de interés por el niño)

Fuente: Reynolds (2019)

Cuando se menciona el concepto de crianza inadecuada, se trata de la falta de uno o más de los componentes de una crianza suficientemente buena. La crianza inadecuada puede llevar a un trastorno del desarrollo en el niño; por otra parte, la paternidad lo suficientemente buena es aquella que los padres ofrecen los tres

componentes del constructo en montos apropiados para satisfacer las necesidades del niño en cualquier etapa de su desarrollo particular.

Los componentes de la paternidad lo suficientemente buena son: amor, cuidado y compromiso; control y el establecimiento de límites consistente; y la facilitación de desarrollo. No implica perfección, no se trata de una crianza perfecta, sino la suficiente para permitir que un niño logre un desarrollo satisfactorio.

2.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

2.2.1. Definición de discapacidad intelectual

Barrios, Millán y Sarmiento (2014) define la discapacidad Intelectual como un trastorno que se “caracteriza por limitaciones en la función intelectual y el comportamiento adaptativo” (pág. 18). Esta discapacidad implica, según Ke y Liu (2017) “la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo” (pág. 2).

El CIE-10 en su décima revisión define el retraso mental (nomenclatura de la actual de discapacidad intelectual) como una condición de desarrollo detenido o incompleto de la mente, especialmente caracterizado por el deterioro de las habilidades manifestadas durante el período de desarrollo.

Por otro lado, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, en su quinta edición (DSM-5) define la discapacidad intelectual como un trastorno que comienza durante el período de desarrollo. Para realizar un diagnóstico de discapacidad intelectual se deben cumplir tres criterios: deficiencias en el funcionamiento intelectual; deficiencias en uno o más de los dominios adaptativos, y la aparición de deficiencias, tanto intelectuales como adaptativas, en el período del desarrollo.

Para que se cumplan estos presupuestos, la AAIDD define el deterioro significativo tanto del funcionamiento intelectual como de la conducta adaptativa en dos o más desviaciones estándar por debajo de la media de la población en pruebas o medidas estandarizadas y restringe los criterios de inicio a los síntomas que aparecen antes de los 18 años.

De acuerdo con Schalock, (2009) debe considerarse el error estándar de la medida” (pág. 26). Los diagnósticos se basan tanto en la evaluación clínica como en las pruebas estandarizadas. Ambos aspectos del CIE-10 y el DSM-5 diagnostican cuatro niveles de discapacidad intelectual: ligero, moderado, severo y profundo.

En el DSM-5, estos niveles se definen sobre la base del funcionamiento adaptativo y no puntajes en base al cociente intelectual porque el nivel de funcionamiento adaptativo determina el nivel de apoyo requerido. En el CIE-10 se tiene una noción más vaga de deterioro adaptativo (el comportamiento adaptativo siempre está deteriorado) y le da más peso al coeficiente intelectual para determinar el nivel de identificación.

En cuanto al diagnóstico de discapacidad intelectual en adultos, la Sociedad Británica de Psicología (2015) establece que, en los casos en que no se pueda obtener evidencia directa del criterio de la edad de inicio encontrado, entonces, según Braatveit (2018) “si una evaluación identifica la presencia de impedimentos tanto de funcionamiento intelectual y el comportamiento adaptativo, por lo general será razonable concluir que esas deficiencias son de larga data y, por lo tanto, que el criterio se ha cumplido” (pág. 19).

Sin embargo, las excepciones a esto incluyen situaciones donde hay evidencia de eventos que podrían haber comprometido el funcionamiento del cerebro (por ejemplo, un accidente de tráfico, un ictus o una enfermedad mental grave) solo después de los 18 años. A continuación, se presenta los criterios diagnósticos de la discapacidad intelectual, según el DSM-5.

Cuadro 4. Criterios diagnósticos de la discapacidad intelectual

Criterios diagnósticos de la discapacidad intelectual según en DSM-V	
A	Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
B	Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.
C	Inicio de las deficiencia intelectuales y adaptativas durante el período del desarrollo.

Fuente: (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, pág. 17)

2.2.1.1. Discapacidad intelectual limítrofe

En las primeras versiones del DSM, el término discapacidad intelectual limítrofe se incluyó en los capítulos de trastornos y se reconoció como un trastorno tanto intelectual (cociente intelectual rango aproximadamente entre uno y dos desviaciones estándar por debajo de la media poblacional), como deterioro funcional; más tarde, fue retirado de los capítulos del trastorno y ahora está codificado en la sección V como una condición en la que puede haber implicaciones clínicas. Las personas con discapacidad intelectual limítrofe pueden experimentar problemas para hacer frente a la vida cotidiana (actividades de la vida diaria) y pueden requerir apoyo debido a esta condición.

De acuerdo con la noción de deterioro funcional, el término discapacidad intelectual limítrofe se utiliza para reconocer a las personas que cumplen con los tres criterios para la discapacidad intelectual; pero tienen estas habilidades tanto intelectuales, como adaptativas con un deterioro entre uno y dos desviaciones estándar por debajo de la media poblacional.

2.2.2. Prevalencia de la discapacidad intelectual

La prevalencia estimada de la discapacidad intelectual, según Braatveit (2018) “es de aproximadamente el 1% de la población general” (pág. 20). La prevalencia es mayor entre niños y adolescentes en los países de ingresos medios. Por otra parte, De La Casa (2019) apunta sobre la discapacidad intelectual que tiene “una prevalencia aproximada de 1 a 4 %” (pág. 28).

2.2.3. Clasificación de la discapacidad intelectual

Según la Clasificación Internacional de Enfermedades, versión 11 (CIE-11), los trastornos del desarrollo intelectual son un grupo de trastornos del neurodesarrollo de diversa etiología que se originan durante el período de desarrollo.

Un individuo con un deterioro significativo en el funcionamiento intelectual, pero ningún deterioro significativo en el funcionamiento adaptativo no calificará para un diagnóstico de trastorno del desarrollo intelectual, ni al revés; el diagnóstico requiere que ambos, el funcionamiento intelectual y el funcionamiento, adaptativo están significativamente deteriorados. A pesar de que el funcionamiento intelectual, generalmente, se evalúa por medio de pruebas de inteligencia estandarizadas, se refiere a habilidades intelectuales más complejas que las que tales pruebas pueden medir.

Para Schalock (2009) “La inteligencia es una capacidad mental general” (pág. 26). Las habilidades intelectuales también se refieren al funcionamiento ejecutivo, es decir, los procesos que controlan regulan el pensamiento y la acción, como: la respuesta, tareas de iniciación, inhibición de la respuesta, planificación, autocontrol y resolución de problemas. Los niños con discapacidad intelectual tienen habilidades de funcionamiento ejecutivo más bajas que sus compañeros con esta discapacidad.

Los desafíos en el desarrollo de diferentes tipos del funcionamiento ejecutivo pueden estar relacionado con la experiencia y la edad mental. Estas limitaciones en el funcionamiento ejecutivo pueden causar dificultades entre ellas, el que las personas se distraigan en el control de su conducta e inhibir respuestas. Los trastornos del desarrollo intelectual se caracterizan por deficiencias significativas en el comportamiento adaptativo.

Las personas con discapacidad intelectual además pueden mostrar un perfil adaptativo complejo, con fortalezas en algunas áreas y limitaciones en otras. Señala Garrels (2019) que “La investigación ha demostrado una correlación entre funcionamiento intelectual y el comportamiento adaptativo, pero una relación causal entre estos constructos no ha sido establecida” (pág. 6).

Con su enfoque en los déficits en el funcionamiento intelectual y adaptativo, el CIE-11 presenta una definición médica, orientada a la persona con discapacidad intelectual. Sin embargo, la definición constitutiva que subyace a esta operacionalización se origina en un contexto socio-ecológico comprendido de la discapacidad, lo que sugiere que en la discapacidad intelectual existe en la discrepancia entre capacidades y limitaciones de la persona en función del deterioro neurobiológico y el contexto en el que la persona funciona.

Esto implica que se da la discapacidad intelectual cuando hay un desajuste entre el funcionamiento intelectual y adaptativo de la persona, por un lado, y las demandas contextuales por el otro. Sin embargo, se puede cuestionar si el proceso de diagnóstico toma en consideración la no adecuación que pueda existir entre la persona y medio ambiente.

A pesar de una comprensión socio ecológica subyacente de la discapacidad intelectual en el CIE-11, el proceso de diagnóstico puede continuar apoyando una comprensión altamente orientada a la persona de deterioro intelectual y adaptativo, ya que los apoyos ambientales o la falta de ellos, rara vez son juzgado.

La CIE-11 clasifica los trastornos del desarrollo intelectual según la gravedad del deterioro del funcionamiento intelectual y adaptativo, y los distingue entre leve, moderado, severo y profundo. En un trastorno del desarrollo leve, las personas con esta condición a menudo exhibirán dificultades en la adquisición de habilidades lingüísticas y académicas complejas, pero con el apoyo adecuado, pueden auto cuidarse, tener vida independiente y empleo.

Las personas con desarrollo intelectual moderado a menudo lograrán habilidades lingüísticas y académicas básicas; pero la mayoría de las personas afectadas requerirán un apoyo considerable y continuo para su vida diaria. Los trastornos del desarrollo intelectual severos y profundos, con frecuencia, tendrán habilidades de lenguaje y comunicación muy limitadas, pueden tener deficiencias motoras concurrentes, y por lo general, necesitarán un amplio apoyo en todas las situaciones de la vida.

2.2.4. Etiología de la discapacidad intelectual

Los trastornos del desarrollo intelectual comprenden un grupo de trastornos con diversa etiología.

Tradicionalmente, las causas de la discapacidad intelectual, según Schalock (2009) “se han categorizado en factores biomédicos y factores psicosociales (pág. 28). Los factores biomédicos incluyen factores genéticos o cromosómicos, como los síndromes de Down, Rett, X frágil, etc.

También se incluyen condiciones genéticas idiopáticas (es decir, sin causa conocida) y daño cerebral, por ejemplo, como consecuencia de prematuridad, ataques epilépticos, enfermedades infecciosas o asfixia perinatal. Los factores psicosociales pueden incluir abuso de sustancias por parte de los padres, exposición a teratógenos, pobreza, negligencia o abuso, y falta de estimulación.

Las causas de los trastornos del desarrollo intelectual pueden clasificarse, además según el momento de aparición. En ese sentido, se pueden distinguir entre factores prenatales, perinatales y postnatales. Los factores de riesgo prenatales ocurren durante el desarrollo fetal, como en enfermedades infecciosas (por ejemplo, rubéola) o ingesta materna de alcohol. Los factores de riesgo perinatales ocurren en el período alrededor del nacimiento. Los factores de riesgo postnatal ocurren después del nacimiento, y puede incluir desnutrición, infecciones o lesión cerebral.

2.2.4.1. Factores de riesgo de la discapacidad intelectual

La Asociación Estadounidense de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo promueve un abordaje multifactorial de los factores de riesgo y causa de la discapacidad intelectual, alegando que varios factores de riesgo interactúan con el tiempo para causar el trastorno. El enfoque multifactorial se refiere tanto a la categoría de factores de riesgo como al momento. Las categorías de factores de

riesgo son las siguientes: biomédica, social, conductual y educativa y puede haber diferentes factores de riesgo en cada categoría para los períodos prenatal, perinatal y posnatal.

Por ejemplo, la enfermedad materna puede ser un factor importante de riesgo biomédico durante el período prenatal; mientras que la prematuridad puede ser un importante factor de riesgo biomédico durante el período perinatal. Además, los mismos factores de riesgo pueden estar presentes en dos o los tres de los diferentes períodos, como la familia o la pobreza, que están en la categoría social. No todas las personas que están en riesgo lo desarrollan son identificados. Los factores de protección nutricional, ambiental, educativa y social pueden dificultar el desarrollo de la discapacidad intelectual, incluso cuando están presentes varios factores de riesgo.

2.2.5. Comorbilidad en la discapacidad intelectual

Los individuos con discapacidad intelectual experimentan una gama completa de trastornos mentales, tienen problemas de salud y mueren más jóvenes que la población en general. A nivel de grupo, las personas con esta discapacidad tienen una mayor tasa de trastornos mentales que las personas con un funcionamiento intelectual promedio.

Según menciona Garrels (2019): “Estudios previos han encontrado disparidades en la salud e inequidades asociadas en las personas con discapacidad intelectual” (pág. 7). Se destacan varios factores que pueden explicar algunas de las limitaciones de estas personas, por ejemplo, analfabetismo, comunicación, higiene personal o capacidad para reconocer la necesidad de cuidados.

Se incluyen factores sociales (pobreza y acceso a alimentos nutritivos), factores de apoyo (condiciones de vida en instituciones con alta exposición a

enfermedades infecciosas) y factores biológicos (mayor frecuencia de síndromes). La persona con discapacidad intelectual se caracteriza por un retraso en su desarrollo en comparación con sus pares de la misma edad.

Las fortalezas y debilidades, así como las necesidades relacionadas con el apoyo, difieren entre las personas con este trastorno. Generalmente, se entiende que el funcionamiento y la calidad de vida de una persona con esta discapacidad mejorará con apoyo adecuado en un período sostenido de tiempo.

Desde un punto de vista socioecológico, la discapacidad es vista como el funcionamiento humano en relación con las demandas ambientales. El apoyo está destinado a reducir el espacio entre el funcionamiento del individuo y las demandas ambientales. El apoyo se puede dar de muchas formas, a través de las tecnologías de la comunicación, asistencia en vivienda y el trabajo.

2.2.6. Comportamientos desadaptados en la discapacidad intelectual

El comportamiento desadaptado de las personas con discapacidad intelectual es un problema complejo, pero que puede presentar desafíos para el diagnóstico y manejo de los profesionales de la salud. Todo comportamiento tiene un propósito, un origen y un significado, por lo tanto, es producido de una interacción entre la persona y su entorno. El comportamiento desadaptado es un concepto dinámico construido socialmente en el sentido de que, para que un comportamiento mostrado se considere desadaptado, otra persona lo habrá interpretado como molesto, raro o angustioso.

Clínicamente, el comportamiento desadaptado se refiere a conductas no típicas, persistentes y generalizadas que tienen un efecto adverso significativo en la calidad de vida o la salud y la seguridad de la persona o de los demás. El término puede incluir una variedad de comportamientos, por ejemplo, agresión física

hacia objetos o personas, autolesiones, comportamiento sexualmente inapropiado, comportamiento ofensivo.

Si el comportamiento amenaza la calidad de vida o la seguridad física de los demás, puede resultar en la exclusión de las personas de los servicios o actividades comunitarias o provocar respuestas restrictivas y aversivas que pueden ser social o moralmente inaceptables. Por lo tanto, reducir la aparición de estos comportamientos es importante.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la investigación y tipo de estudio

El diseño de investigación es de tipo no experimental, y el estudio es transeccional descriptivo. Se considera no experimental la investigación porque no se manipulan las variables competencia parental ni discapacidad intelectual; según Carlessi, Reyes y Mejía (2018), se conceptúa este tipo de investigación como: “de carácter descriptivo y emplea la metodología de observación descriptiva” (pág. 81).

Sobre el tipo de estudio descriptivo, anota Maya (2014) que “Su objetivo es describir el estado, las características, factores y procedimientos presentes en el hecho” (pág. 33). Este estudio busca caracterizar como los cuales son las competencias de los padres y su influencia en el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad.

En referencia al momento en que se realiza el estudio, este estudio es transeccional; el cual Carlessi, Reyes y Mejía (2018) lo definen como: “Diseño que recolecta datos de diferentes grupos muestrales a un mismo tiempo para compararlos” (pág. 81).

3.2 Población, sujetos y tipo de muestra estadísticas

3.2.1 Población

La población son los estudiantes con discapacidad intelectual del Centro de Educación Básica General La Soledad, y los padres de familia.

Sobre el concepto de población, cita Gallardo (2017) que “incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno” (pág. 63).

3.2.2 Muestra

La muestra son los estudiantes con discapacidad intelectual del Centro de Educación Básica General La Soledad, y los padres de familia, que acepten participar del estudio. La muestra es no probabilística, intencional se toma en cuenta que son aquellos sujetos que están más disponibles al seleccionarse.

3.3 Variables

3.3.1. Variable 1: Competencia parental

- Definición conceptual de competencial parental:

Para Contreras (2013), se trata de “las actividades y conductas básicas primarias necesarias de los padres para alcanzar el objetivo de hacer a los hijos autónomos” (pág. 55).

- Definición operacional de competencial parental:

Para Contreras (2013) involucra: “Cuidar, conocer las necesidades físicas, sociales, emocionales de los hijos, protegerles de enfermedades evitables, daños, accidentes y abusos; controlar, fijando y haciendo cumplir límites adecuados; y desarrollar, preocupándose de qué deben adquirir sus hijos en varias esferas y dominios de su vida” (pág. 55)

3.3.2. Variable 2: Discapacidad intelectual

- Definición conceptual de discapacidad intelectual:

Barrios, Millán y Sarmiento (2014) define la discapacidad Intelectual como un trastorno que “está caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (pág. 18).

- Definición operacional de discapacidad intelectual:

Según la Fundación Descúbreme (2022), son personas que “experimentan más dificultades para comunicarse, aprender y resolver problemas” (pág. 1)

3.4. Instrumento de recolección de datos

El instrumento desarrollado para esta investigación es la encuesta, que nos permite obtener datos cuantitativos. Esta es una técnica de recolección de datos que Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) caracterizan como “Un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (pág. 145). La encuesta nos permite obtener datos cuantitativos.

El instrumento en mención tiene dos partes: la primera parte contienen los datos generales del encuestado; entre estos sexo, edad y escolaridad; y la parte segunda tiene el objetivo; según lo descrito por Contreras (2013) “evaluar conductas, habilidades y aptitudes parentales” (pág. 67).

3.5 Procedimiento

El procedimiento para realizar esta investigación es abreviado, se describe a través de fases:

- Fase 1:

Se identifica el sujeto y el objeto de estudio (las competencias parentales); se establece la metodología a utilizar (descriptiva) y se consulta la población (padres de familia). Luego se elabora el anteproyecto de investigación.

- Fase 2:

Se construye el instrumento para recolectar los datos; encuesta sobre competencias de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos.

- Fase 3:

Se revisa el instrumento y se valida a través de docentes especializados.

- Fase 4:

Se aplica el instrumento a la población descrita; se analizan y discuten los resultados de la investigación; se extraen las conclusiones y recomendaciones.

- Fase 5:

Se elabora el informe de investigación, se somete a revisión del documento para la formalidad, se sustenta el informe; y luego se envían las copias digitales e impresas a la universidad.

CAPÍTULO IV

**ANÁLISIS DE RESULTADOS
DE LA ENCUESTA APLICADA
A PADRES DE FAMILIA**

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

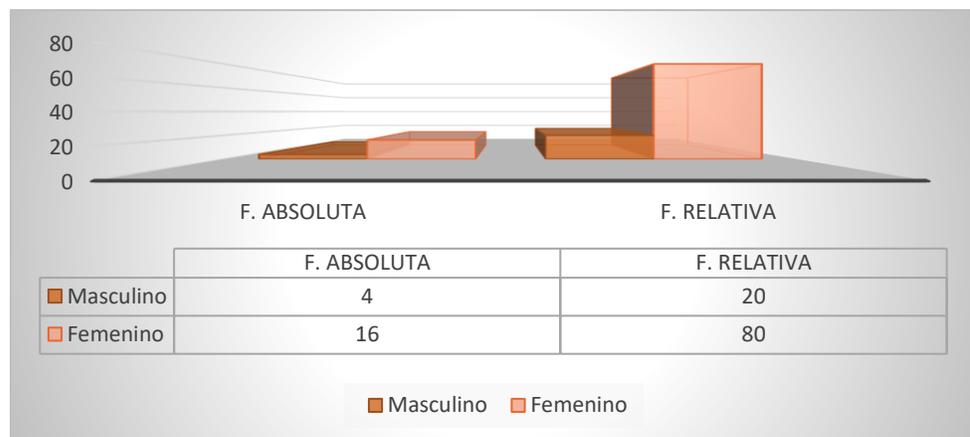
De acuerdo con los datos recabados en la encuesta aplicada a 20 padres de niños con discapacidad intelectual matriculados en el C. E. B. G. La Soledad, se elaboran los siguientes cuadros y gráficas.

Tabla 1. Género de los encuestados

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Masculino	4	20 %
Femenino	16	80 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 1. Género de los encuestados



Fuente: Tabla 1

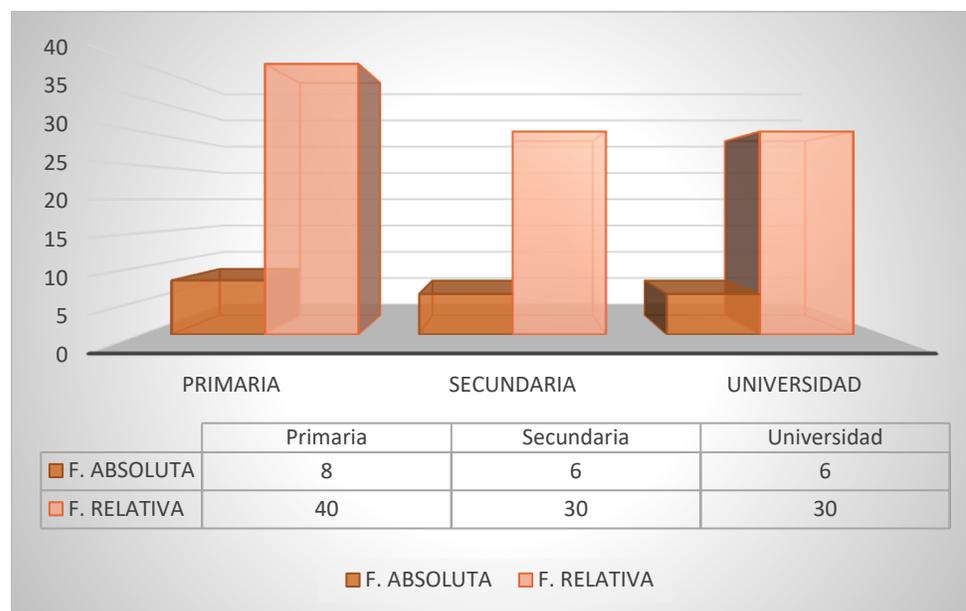
En el análisis de datos de la investigación, en el cuadro N°1; se define la composición de los encuestados, de acuerdo con al género del mismo: el 20 % de los encuestados señalaron pertenecer al género masculino; y el 80 % manifestaron pertenecer al género femenino. El papel de madre de familia es mucho más asociado al cuidado y atención de niños, por lo que tradicionalmente como acudiente del estudiante predominan las personas del género femenino.

Tabla 2. Escolaridad de los encuestados

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Primaria	8	40 %
Secundaria	6	30 %
Universidad	6	30 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 2. Escolaridad de los encuestados



Fuente: Tabla 2

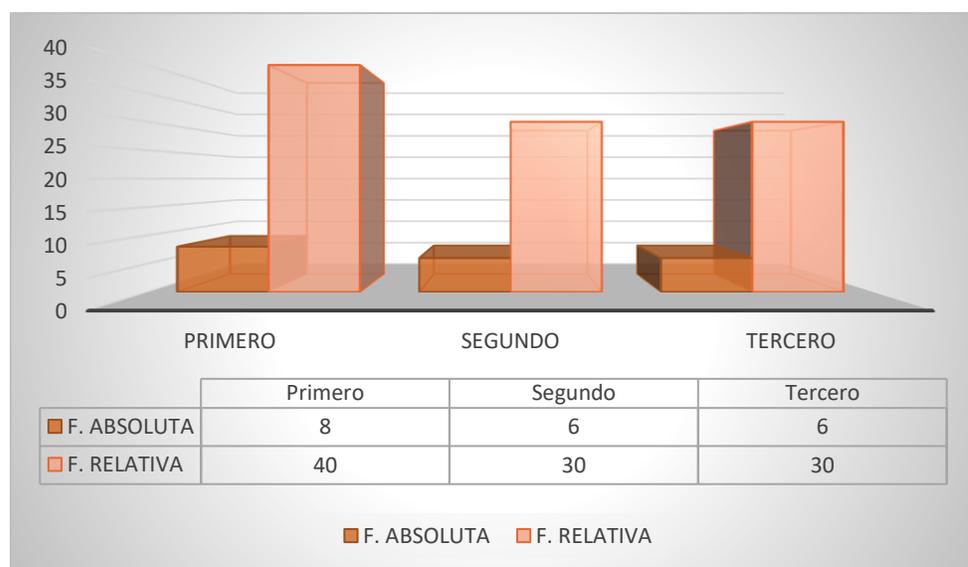
En el cuadro N° 2; se establece la composición de los encuestados, de acuerdo con la escolaridad de los mismos: el 40 % de los encuestados señalaron haber cursado hasta la educación primaria; el 30 % manifestaron haber cursado la educación secundaria; y el 30 % expresaron haber cursado la universidad. Al estar ubicada el C. E. B. G. La Soledad en un área donde existen muchas familias que migraron de áreas rurales y apartadas de la provincia, los problemas conexos afectan su proceso educativo.

Tabla 3. Grado que cursa su hijo

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Primero	8	40 %
Segundo	6	30 %
Tercero	6	30 %
Cuarto	0	0 %
Quinto	0	0 %
Sexto	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 3. Grado que cursa su hijo



Fuente: Tabla 3

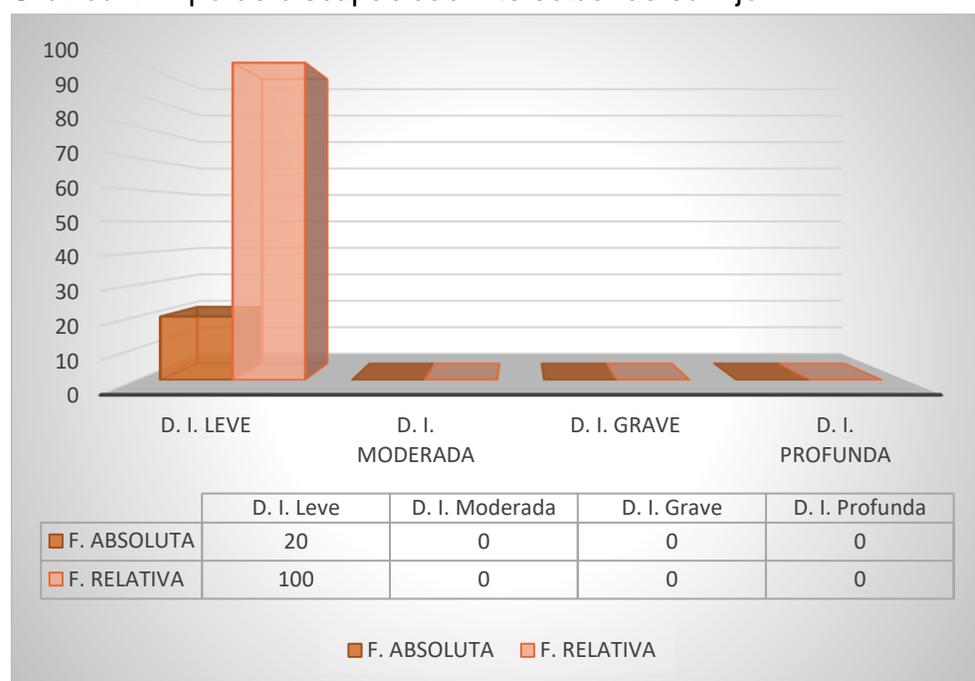
En el cuadro N°3; se define la composición de los encuestados, de acuerdo con el grado cursado por sus acudidos: el 40 % de los encuestados señalaron tener su acudido en primer grado; el 30 % señalaron tener su acudido en segundo grado; y el 30 % expresaron tener sus acudido en tercer grado. Lo anterior refleja que los padres con hijos en el C. E. B. G. La Soledad son jóvenes, por lo cual sus hijos apenas inician su proceso de escolarización.

Tabla 4. Tipo de discapacidad intelectual de su hijo

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Discapacidad intelectual leve	20	100 %
Discapacidad intelectual	0	0 %
Discapacidad intelectual	0	0 %
Discapacidad intelectual	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 4. Tipo de discapacidad intelectual de su hijo



Fuente: Tabla 4

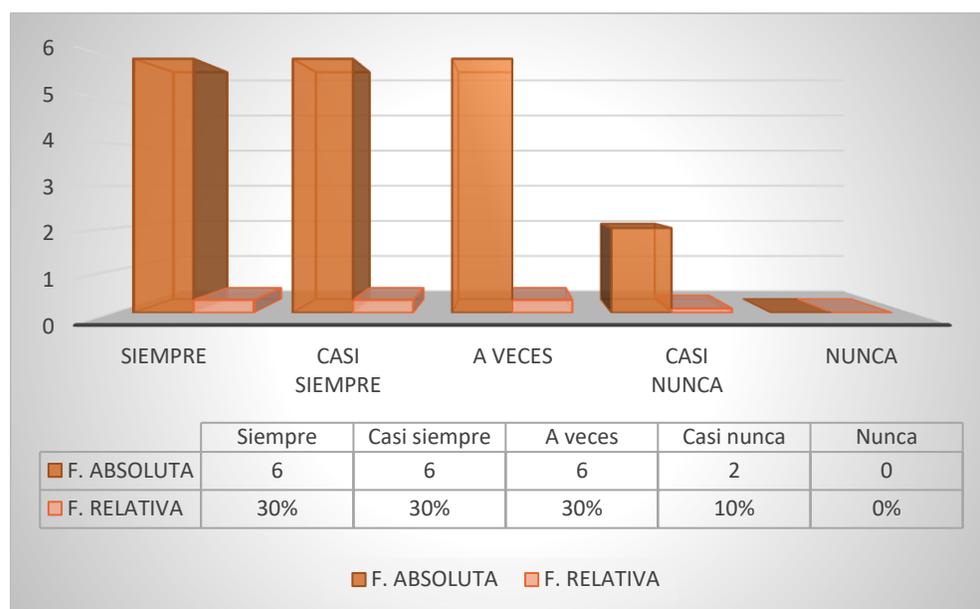
En el cuadro 4; se establece la composición de los encuestados, de acuerdo con la discapacidad que presentan sus acudidos: el 100 % de los encuestados señalaron que su hijo tiene un nivel de discapacidad intelectual leve; considerando los variados tipos de discapacidad intelectual, la de tipo leve conlleva un registro de cociente intelectual de 50 a 70 puntos, y estaría representando el 85 por ciento de los casos.

Tabla 5. ¿Felicitó a mi hijo cada vez que hace algo bien?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	6	30 %
Casi siempre	6	30 %
A veces	6	30 %
Casi nunca	2	10 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 5. ¿Felicitó a mi hijo cada vez que hace algo bien?



Fuente: Tabla 5

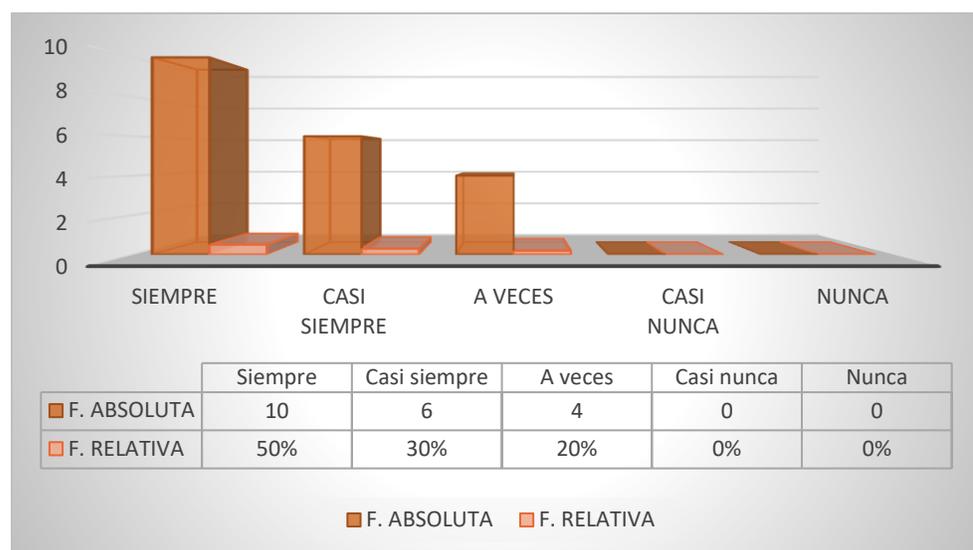
En la encuesta sobre las “Competencias parentales para el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad”, el análisis nos indica en el cuadro 10 que, el 60 % (opciones de siempre y casi siempre) de los padres felicitan a sus hijos cada vez que hacen algo bien. Los padres deben estar atento a las necesidades de sus hijos en el ámbito social, emocional y físico.

Tabla 6. ¿Apoyo en casa las reglas de conducta de la escuela?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	10	50 %
Casi siempre	6	30 %
A veces	4	20 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 6. ¿Apoyo en casa las reglas de conducta de la escuela?



Fuente: Tabla 6

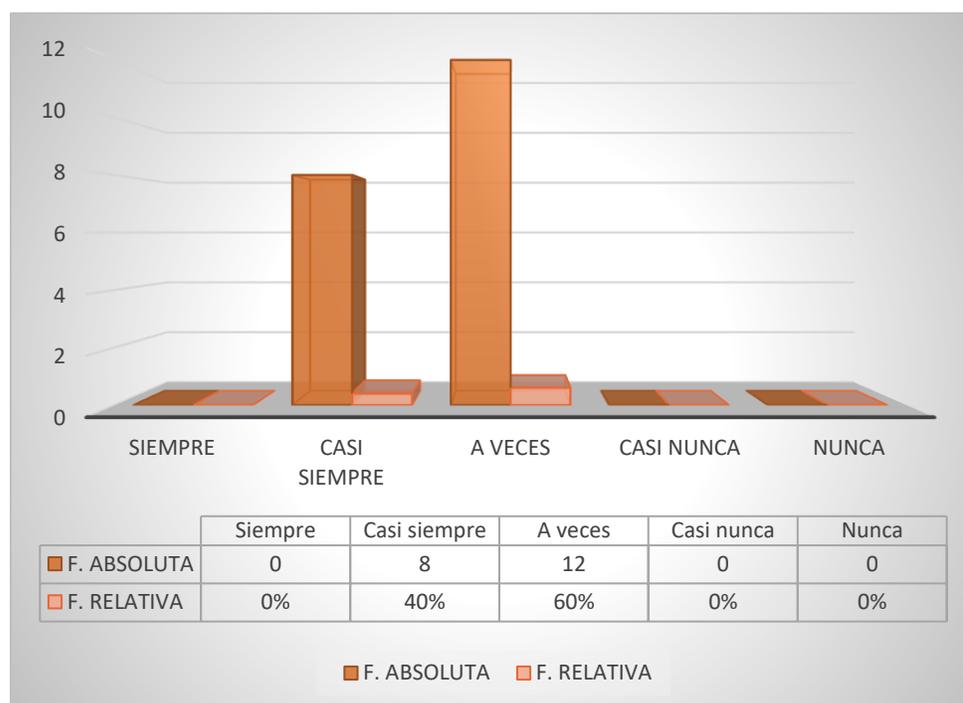
según el análisis del cuadro N° 6, de la encuesta sobre la “Competencias parentales para el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad”, el 80 % (opciones de siempre y casi siempre) de los padres apoyan en casa las reglas de conducta de la escuela. Los padres deben educar en valores a sus hijos, disciplinarlos de tal manera que adquiera cualidades de hombre respetuoso de las normas sociales.

Tabla 7. ¿En casa permito que mi hijo exprese sus opiniones?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	0	0 %
Casi siempre	8	40 %
A veces	12	60 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 7. ¿En casa permito que mi hijo exprese sus opiniones?



Fuente: Tabla 7

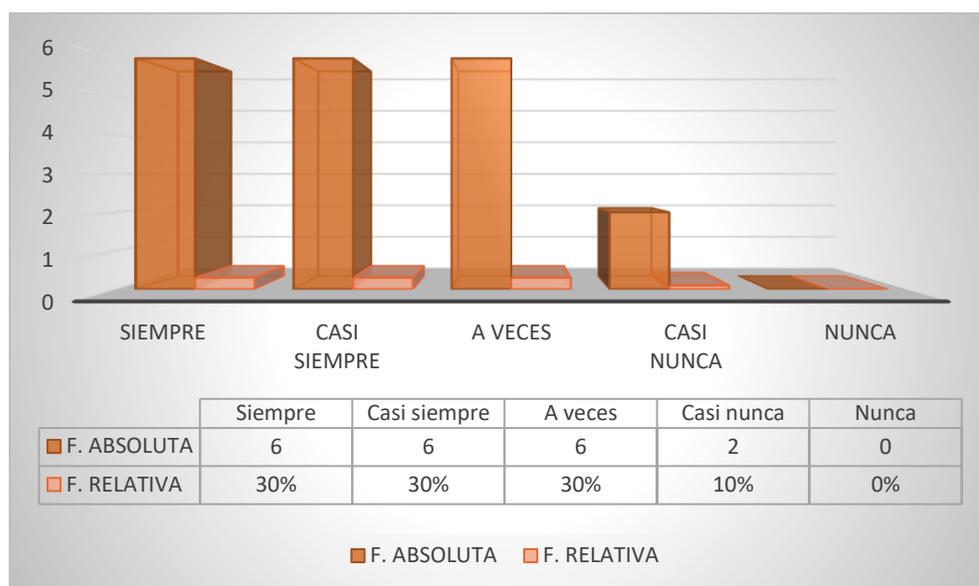
En la encuesta sobre la “Competencias parentales para el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad”, en el análisis del cuadro 12; el 60 % (opción a veces) de los padres permiten, en casa, que su hijo exprese sus opiniones. Estas respuestas revelan un estilo de crianza autoritaria, en la cual la opinión de los padres domina sobre las expresiones de sus hijos.

Tabla 8. ¿Consulta con maestros el avance de mi hijo en la escuela?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	6	30 %
Casi siempre	6	30 %
A veces	6	30 %
Casi nunca	2	10 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica8. ¿Consulta con maestros el avance de mi hijo en la escuela?



Fuente: Tabla 8

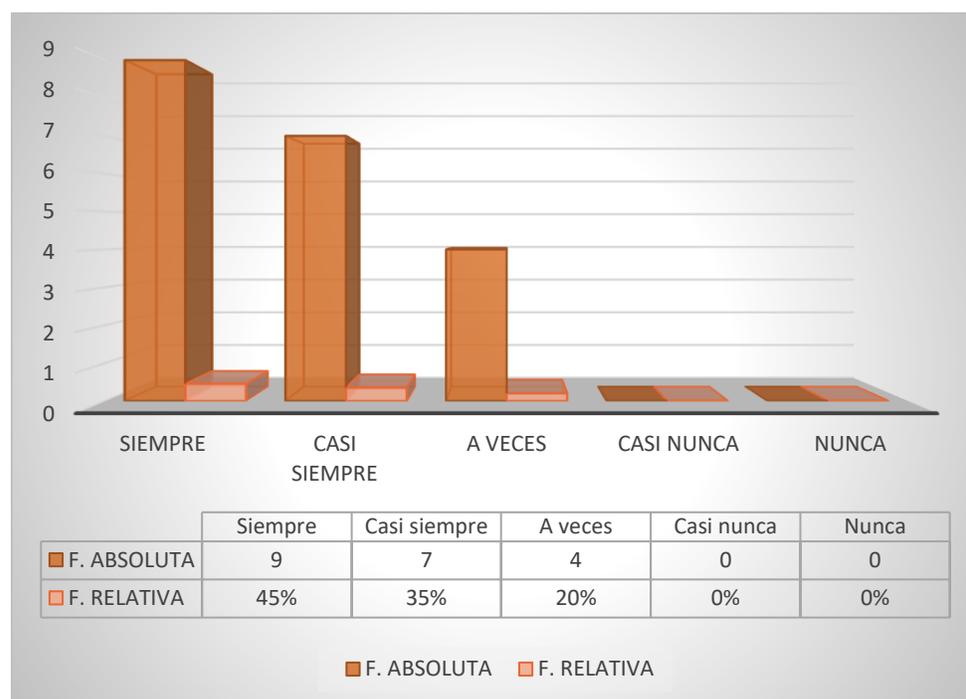
En el análisis del cuadro N° 8, en la encuesta sobre las “Competencias parentales para el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad”: el 60 % (opciones de siempre y casi siempre) de los padres consultan con maestros el avance de su hijo en la escuela. Estas respuestas están asociadas al concepto de parentalidad, que se refiere a todas las acciones puestas en marcha por los padres para educar, atender y cuidar a sus hijos, promoviendo su socialización.

Tabla 9. ¿Conozco los deberes que le asignan a mi hijo en la escuela?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	9	45 %
Casi siempre	7	35 %
A veces	4	20 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 9. ¿Conozco los deberes que le asignan a mi hijo en la escuela?



Fuente: Tabla 9

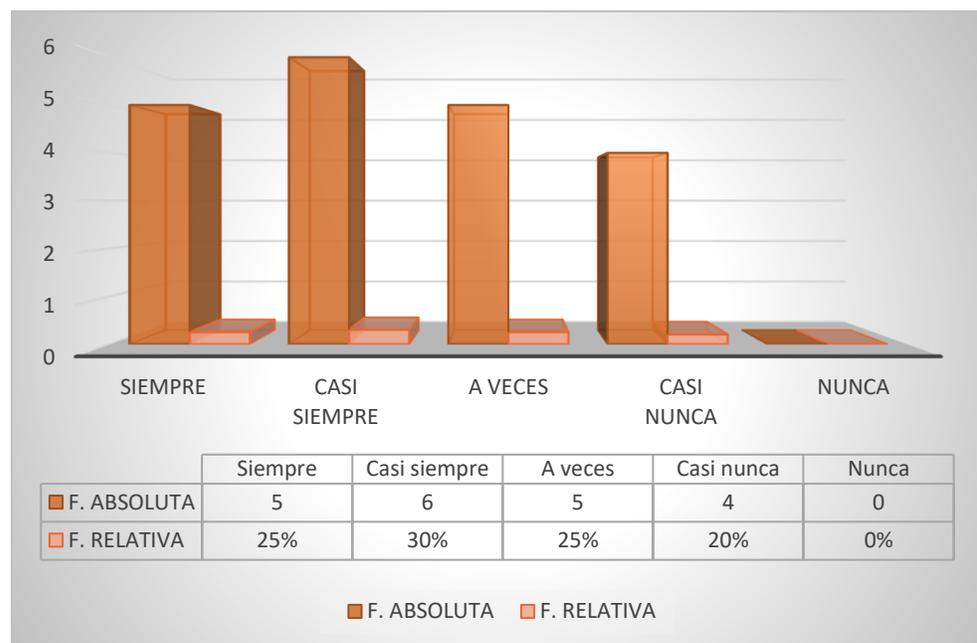
El cuadro N°9 sintetiza las respuestas de los encuestados sobre el conocimiento de los deberes que le asignan a su hijo en la escuela. El 80 % de los padres de familia señalaron las alternativas siempre y casi siempre, lo que evidencia una implicación seria de los padres con la formación de sus hijos.

Tabla 10. ¿Asisto a lugares para que mi hijo se relacione?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	5	25 %
Casi siempre	6	30 %
A veces	5	25 %
Casi nunca	4	20 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 10. ¿Asisto a lugares para que mi hijo se relacione?



Fuente: Tabla 10

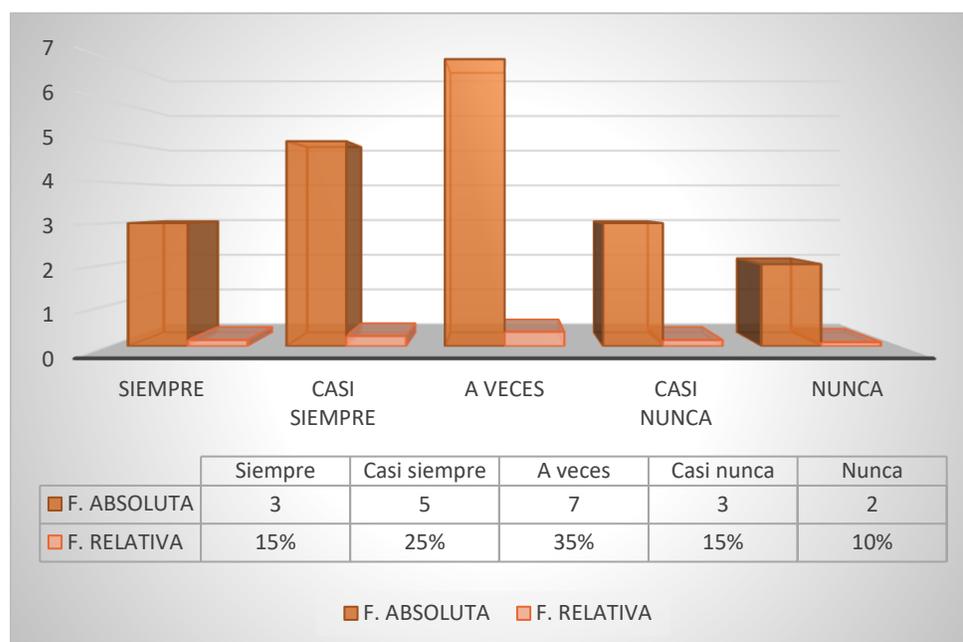
El cuadro N°10 resume las respuestas de los encuestados sobre, si asisten a lugares para que su hijo se relacione. Las opiniones de los padres de familia se repartieron casi igual entre las opciones siempre, casi siempre, a veces y casi nunca; con lo que no hay una opinión concreta al respecto; que puede deberse a patrones culturales tradicionales de las familias.

Tabla 11. ¿Ve con mi hijo la televisión y lo comentamos después?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	3	15 %
Casi siempre	5	25 %
A veces	7	35 %
Casi nunca	3	15 %
Nunca	2	10 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Cuadro 11. ¿Ve con mi hijo la televisión y lo comentamos después?



Fuente: Tabla 11

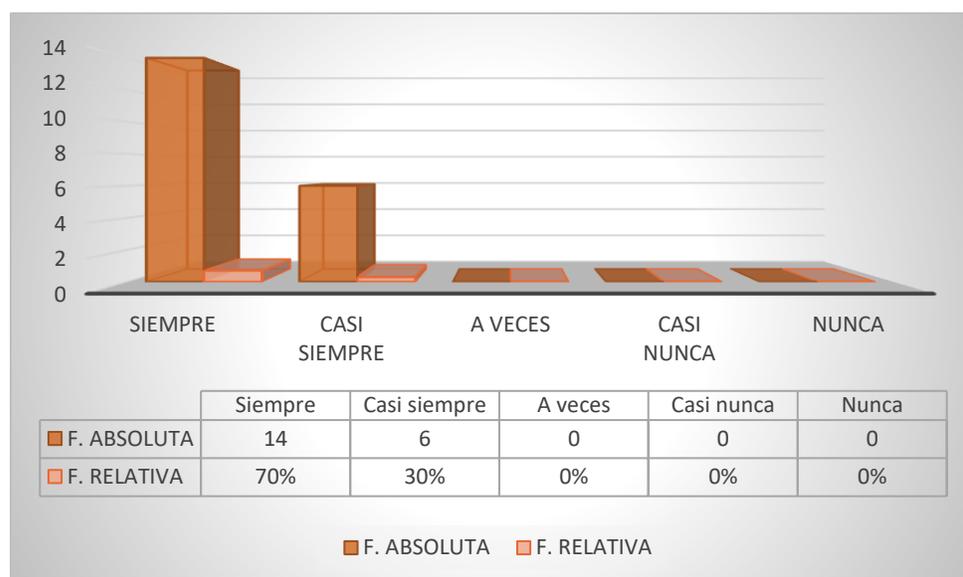
La encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, arroja los siguientes resultados a la pregunta sobre si el padre ve y comenta la televisión con sus hijos: más de la mitad manifestó que a veces o casi siempre; por lo que se deduce que no es una práctica generalizada de los padres de familia, pero debería darse con más frecuencia.

Tabla 12. ¿Me preocupo por incluir a mi hijo en actividades?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	0	0 %
Casi siempre	8	40 %
A veces	6	30 %
Casi nunca	4	20 %
Nunca	2	10 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 12. ¿Me preocupo por incluir a mi hijo en actividades?



Fuente: Tabla 12

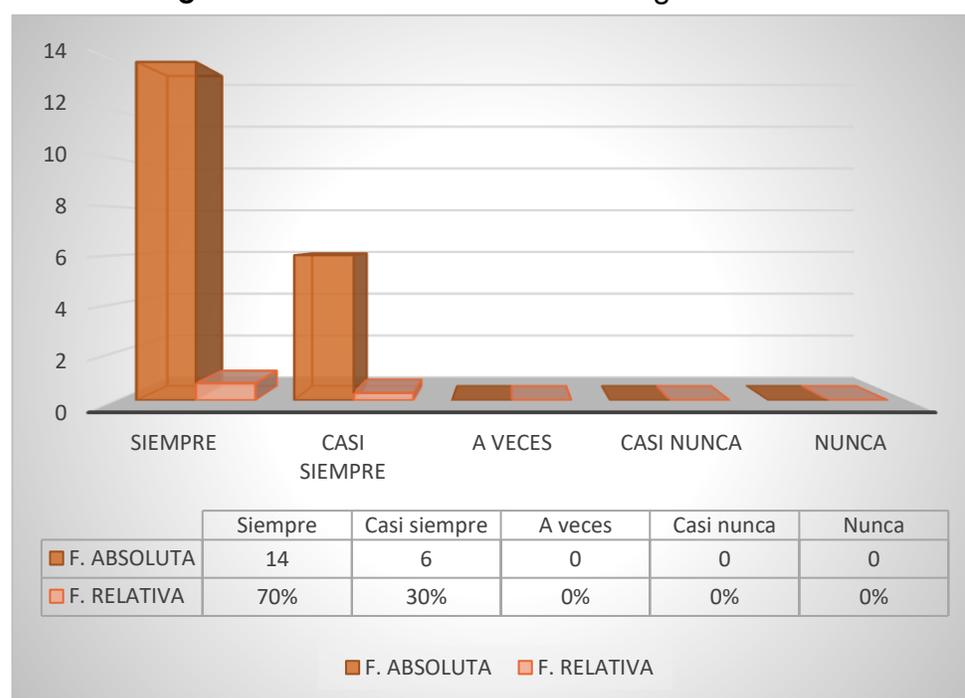
Referente a la pregunta “Me preocupo por incluir a mi hijo en actividades”, dentro de la encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, casi todos los padres de familia expresan su voluntad por implicar a sus hijos en diversos tipos de actividades. Los niños muestran disposición a practicar actividades de tipo deportivas, folclóricas y recreativas.

Tabla 13. ¿Yo colaboro en las tareas del hogar?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	14	70 %
Casi siempre	6	30 %
A veces	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 13. ¿Yo colaboro en las tareas del hogar?



Fuente: Tabla 13

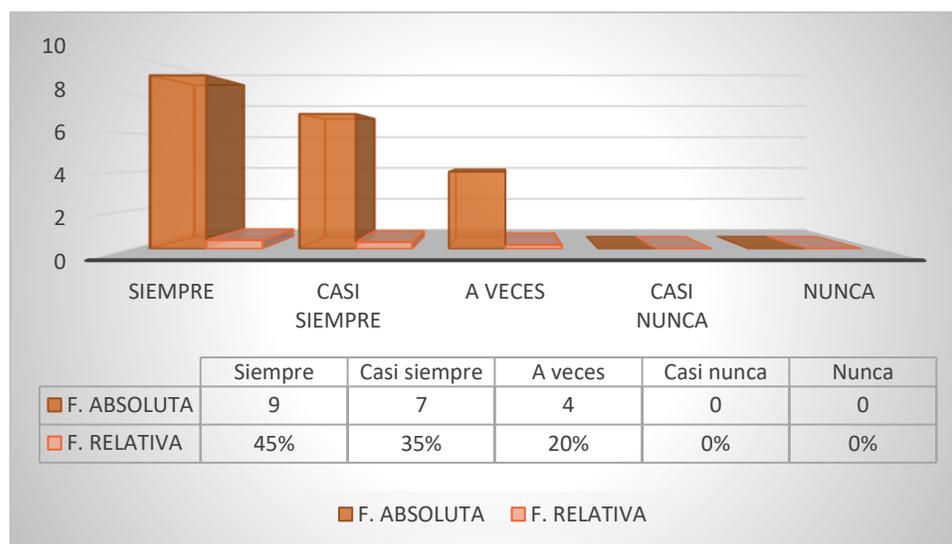
La encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, arroja los siguientes resultados a la pregunta sobre, si colabora en las tareas del hogar: casi todos los padres de familia señalan colaborar activamente en las actividades del hogar.

Tabla 14. ¿Ayudo a mi hijo establecer una rutina de higiene?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	9	45 %
Casi siempre	7	35 %
A veces	4	20 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 14. ¿Ayudo a mi hijo establecer una rutina de higiene?



Fuente: Tabla 14

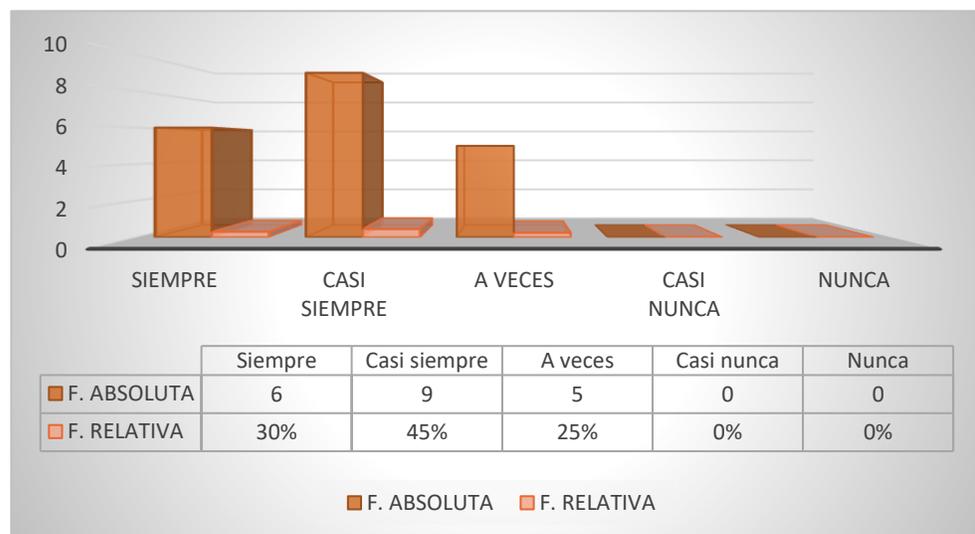
La encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, arroja los siguientes resultados a la pregunta sobre, si ayuda a su hijo a establecer una rutina de higiene: la mayoría manifestó que sí ayuda en la enseñanza de normas de higiene. En los niños con discapacidad intelectual es importante estar atento al desarrollo normal de las actividades de la vida diaria, ya que esto lo hace ser menos dependiente de los demás.

Tabla 15. ¿Mantengo contacto frecuente con la escuela para cualquier información de programas de ayuda para las familias?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	6	30 %
Casi siempre	9	45 %
A veces	5	25 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 15. ¿Mantengo contacto frecuente con la escuela para cualquier información de programas de ayuda para las familias?



Fuente: Tabla 15

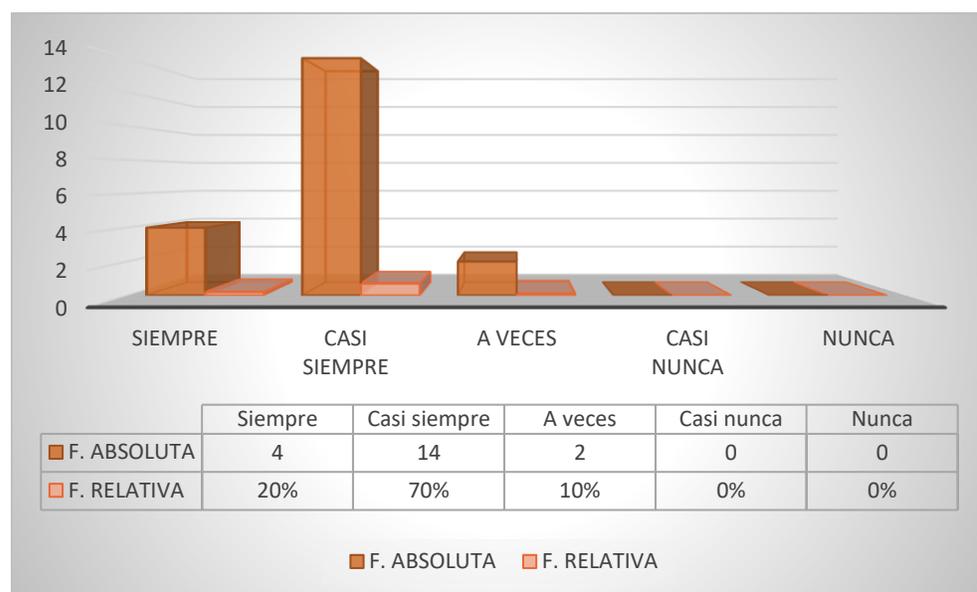
Referente a la pregunta “Mantengo contacto frecuente con la escuela para cualquier información de programas de ayuda para las familias”, dentro de la encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, la mayoría de los encuestados manifiestan estar informados de estos programas de ayuda, lo que indica que es una actitud de responsabilidad.

Tabla 16. ¿Mantengo los documentos de mi hijo organizados?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	4	20 %
Casi siempre	14	70 %
A veces	2	10 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 16. ¿Mantengo los documentos de mi hijo organizados?



Fuente: Tabla 16

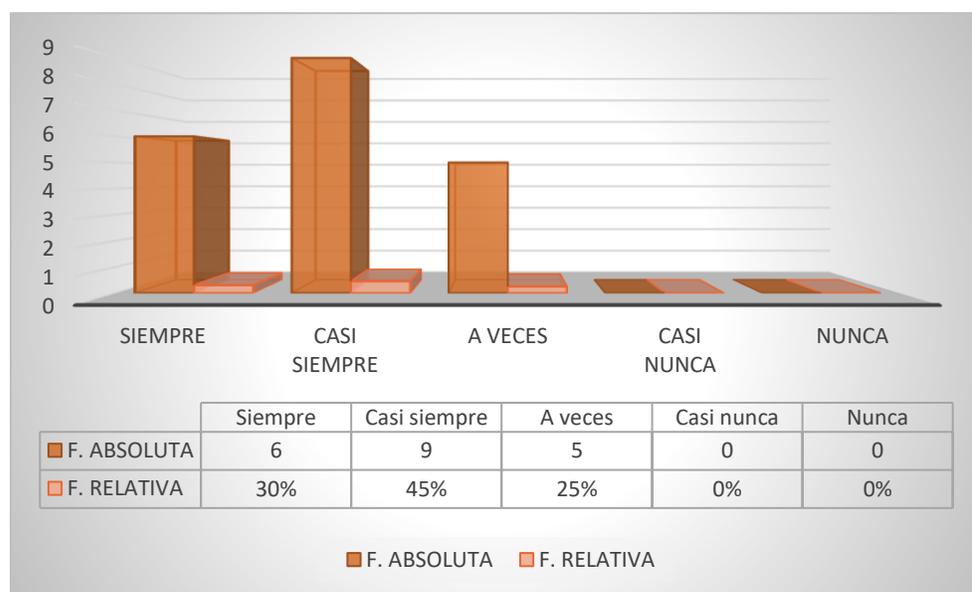
La encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, arroja los siguientes resultados a la pregunta sobre si mantiene los documentos de su hijo organizados: la mayoría manifestó que casi siempre tienen organizados los documentos de su hijo. Esta iniciativa es importante porque la información médica, psicológica y pedagógica del niño debe estar disponible para educadores, técnicos y médicos, esto facilitará una intervención adecuada y oportuna.

Tabla 17. ¿Tengo la mente positiva cuando converso con docentes?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	6	30 %
Casi siempre	9	45 %
A veces	5	25 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 17. ¿Tengo la mente positiva cuando converso con docentes?



Fuente: Tabla 17

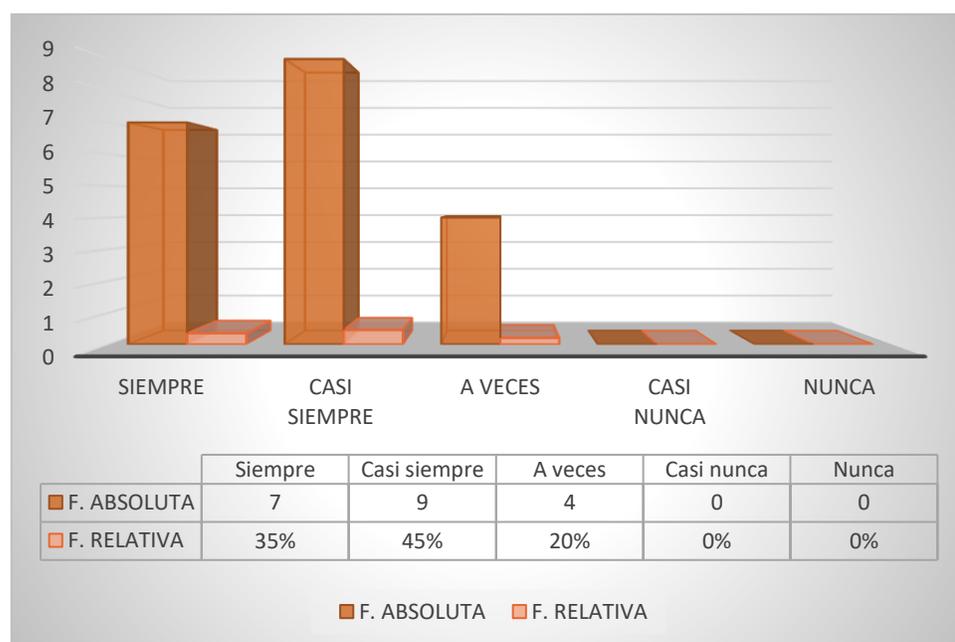
Referente a la pregunta “Tengo la mente positiva cuando converso con docentes”, dentro de la encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, la mayoría de los padres de familia expresan sentirse abiertos y positivos para el abordaje de los temas que deben involucrar la formación de su hijo; siempre resultará positivo intercambiar información relativa a la atención educativa, sanitaria y afectiva de los niños con personal especializado.

Tabla 18. ¿Respondo a las encuestas sobre los intereses de mi hijo?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	7	35 %
Casi siempre	9	45 %
A veces	4	20 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 18. ¿Respondo a las encuestas sobre los intereses de mi hijo?



Fuente: Tabla 18

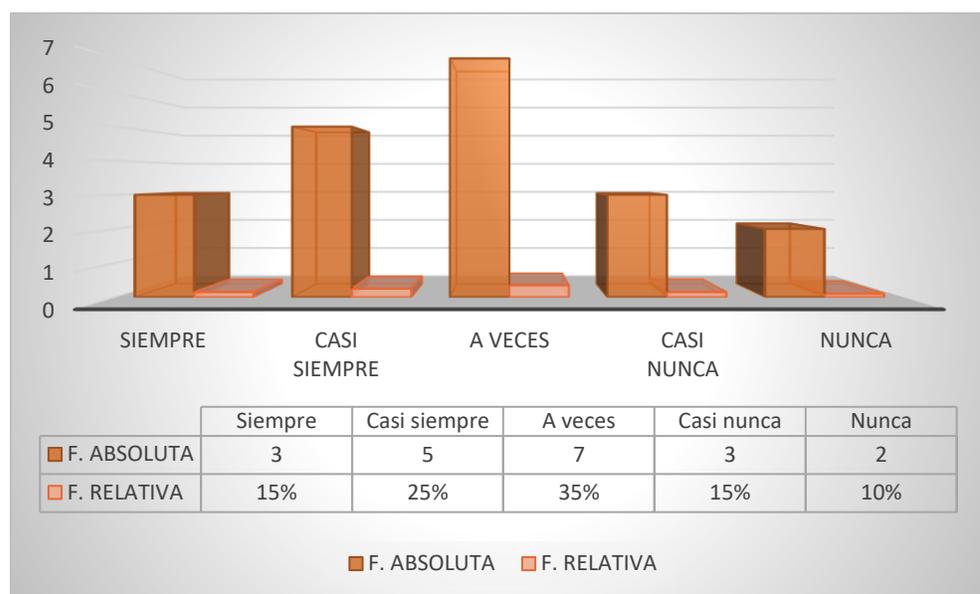
La encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, arroja los siguientes resultados a la pregunta sobre si responde a las encuestas sobre los intereses de su hijo; la mayor parte de ellos señalan que responden a las encuestas que indaga sobre sus hijos. Es una actitud ayuda para que las personas especializadas puedan encontrar formas para mejorar la vida de estos estudiantes.

Tabla 19. ¿Me pongo de acuerdo con docentes en las metas de mi hijo?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	3	15 %
Casi siempre	5	25 %
A veces	7	35 %
Casi nunca	3	15 %
Nunca	2	10 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Tabla 19. ¿Me pongo de acuerdo con docentes en las metas de mi hijo?



Fuente: Tabla 19

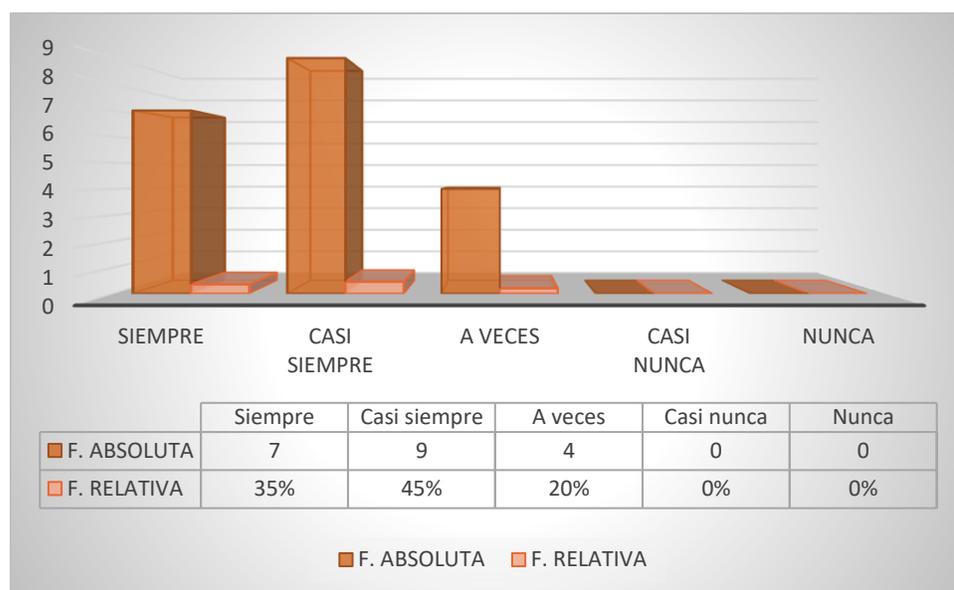
Referente a la pregunta “Me pongo de acuerdo con docentes en las metas de mi hijo”, dentro de la encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo, La Soledad; al menos la mitad están conformes con esta afirmación, lo que deja en evidencia de que una parte de los padres no coordina, plenamente, con los docentes las expectativas que tienen con sus hijos.

Tabla 20. ¿Existe una hora para que mi hijo esté acostado en la cama?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	7	35 %
Casi siempre	9	45 %
A veces	4	20 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 20. ¿Existe una hora para que mi hijo esté acostado en la cama?



Fuente: Cuadro 20

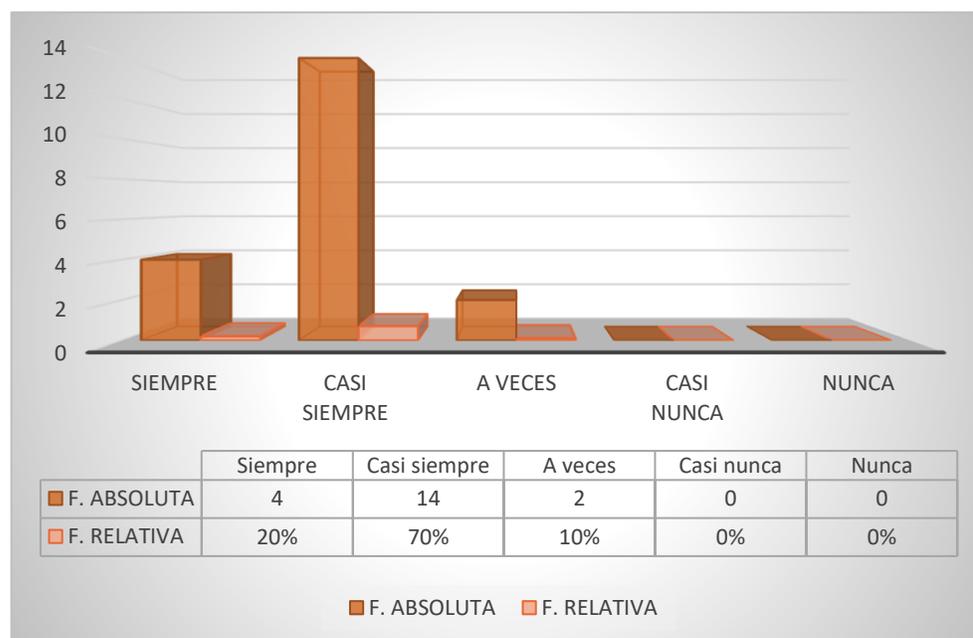
La encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, arroja los siguientes resultados a la pregunta sobre si existe una hora para que su hijo esté acostado en la cama; la mayor parte de ellos sí señalaron tener esta costumbre, lo que deja entrever el establecimiento de rutinas, horarios y maneras diversas de organizarse para la formación académica de sus hijos.

Cuadro 21. ¿Dedico un tiempo en el día para hablar con mi hijo?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	4	20 %
Casi siempre	14	70 %
A veces	2	10 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 21. ¿Dedico un tiempo en el día para hablar con mi hijo?



Fuente: Cuadro 21

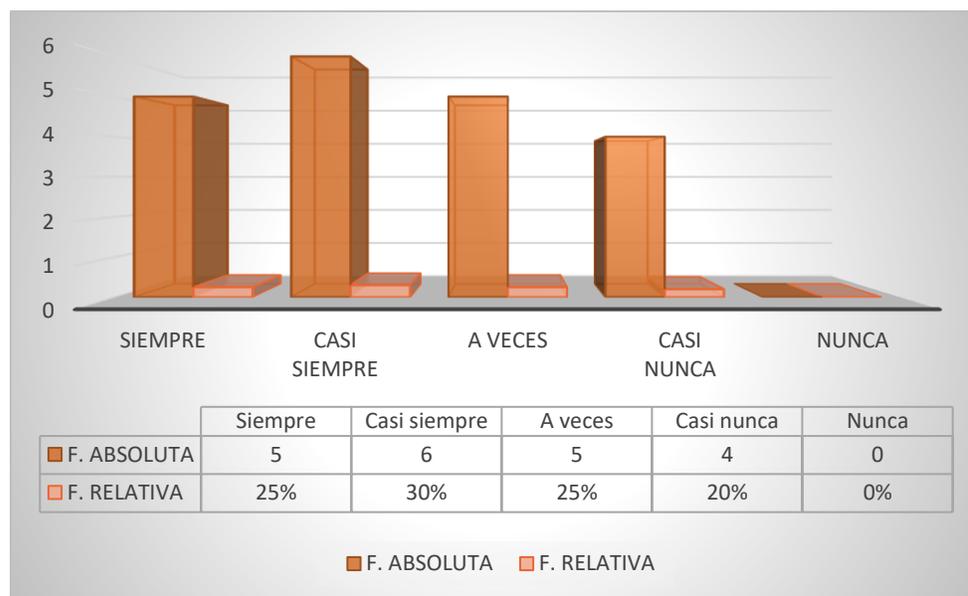
Referente a la pregunta “Dedico un tiempo en el día para hablar con mi hijo”, dentro de la encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, la mayoría contestó que se comunica frecuentemente con su hijo. La comunicación es una parte básica en la educación de las personas, es a través de ella que conocemos los deseos, aspiraciones y necesidades de los demás.

Tabla 22. ¿Ayudo a mi hijo en mantener una hora para el estudio?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	5	25 %
Casi siempre	6	30 %
A veces	5	25 %
Casi nunca	4	20 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 22. ¿Ayudo a mi hijo en mantener una hora para el estudio?



Fuente: Tabla 22

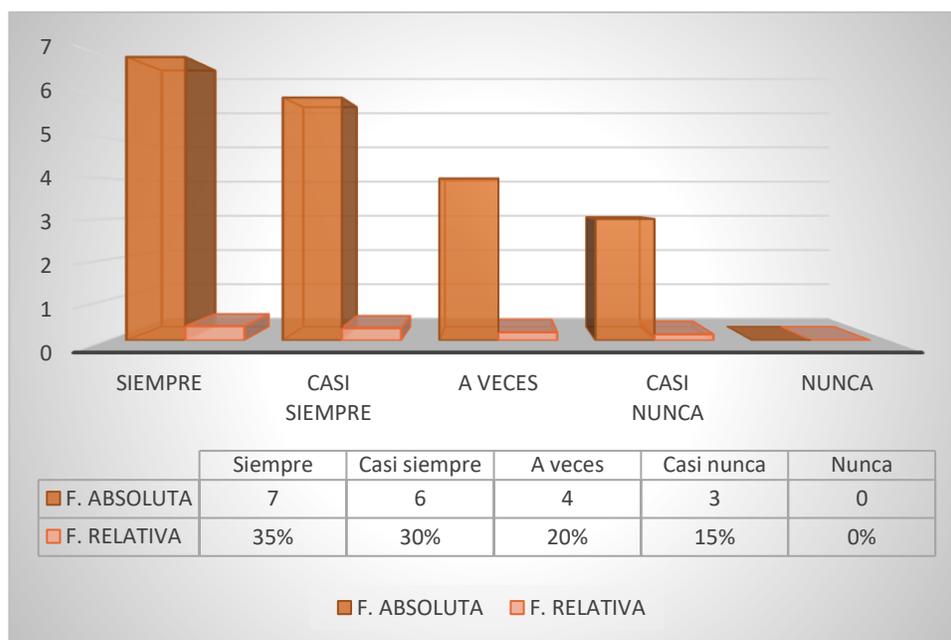
La encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, arroja los siguientes resultados a la pregunta sobre, si ayuda a su hijo para mantener una hora para el estudio: al menos la mitad respondió de manera positiva. La implicación de los padres en el estudio predice mucho el rendimiento académico de los hijos, estos observan implícita y expresamente el apoyo a su formación académica, lo que refuerza su interés en progreso de los niños.

Tabla 23. ¿Realizó visitas cortas con mi hijo a parques, cines, mall?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	7	35 %
Casi siempre	6	30 %
A veces	4	20 %
Casi nunca	3	15 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 23. ¿Realizó visitas cortas con mi hijo a parques, cines, mall?



Fuente: Tabla 23

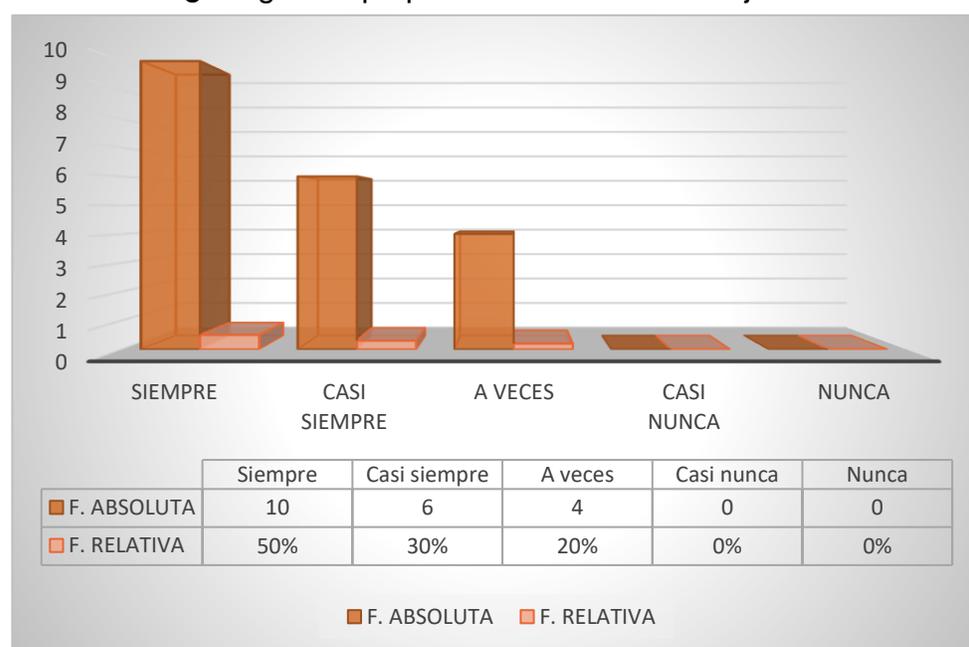
Referente a la pregunta “Realizó visitas cortas con mi hijo a parques, cines, mall”, dentro de la encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, la mayoría están de acuerdo con esta opción. El acompañamiento de los padres refuerza los lazos afectivos, lo que resulta en una motivación extra para el desarrollo general del niño.

Tabla 24. ¿Tengo tiempo para dedicárselo a mi hijo?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	10	50 %
Casi siempre	6	30 %
A veces	4	20 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 24. ¿Tengo tiempo para dedicárselo a mi hijo?



Fuente: Cuadro 24

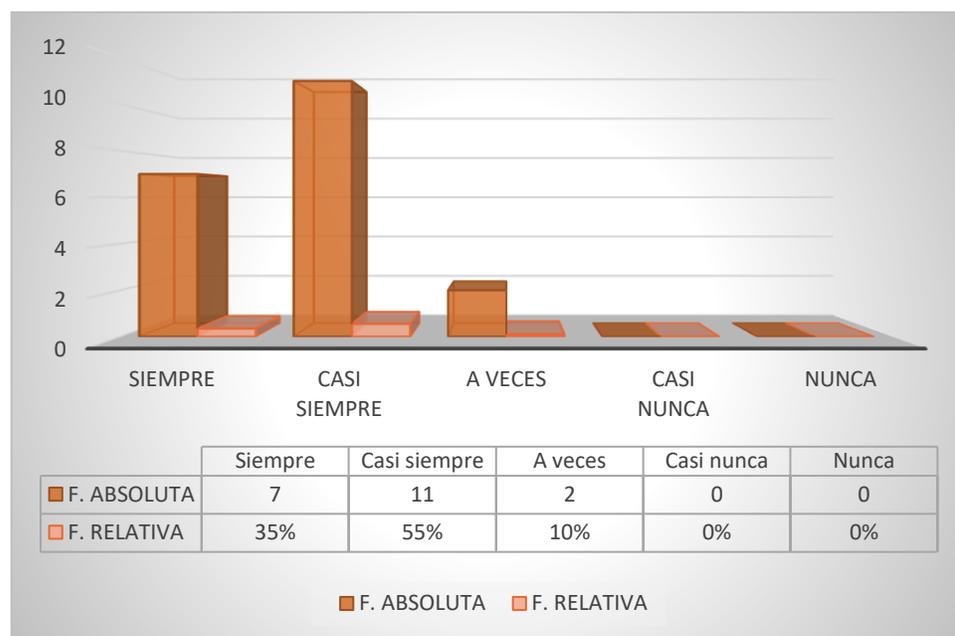
La encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, arroja los siguientes resultados a la pregunta sobre, si tiene tiempo para dedicárselo a su hijo; la mayoría respondió de manera positiva. El tiempo dedicado a los hijos no solo debe medirse en términos de cantidad, sino también en términos de calidad.

Tabla 25. ¿Asisto a las reuniones en la escuela para padres?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	7	35 %
Casi siempre	11	55 %
A veces	2	10 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 25. ¿Asisto a las reuniones en la escuela para padres?



Fuente: Tabla 25

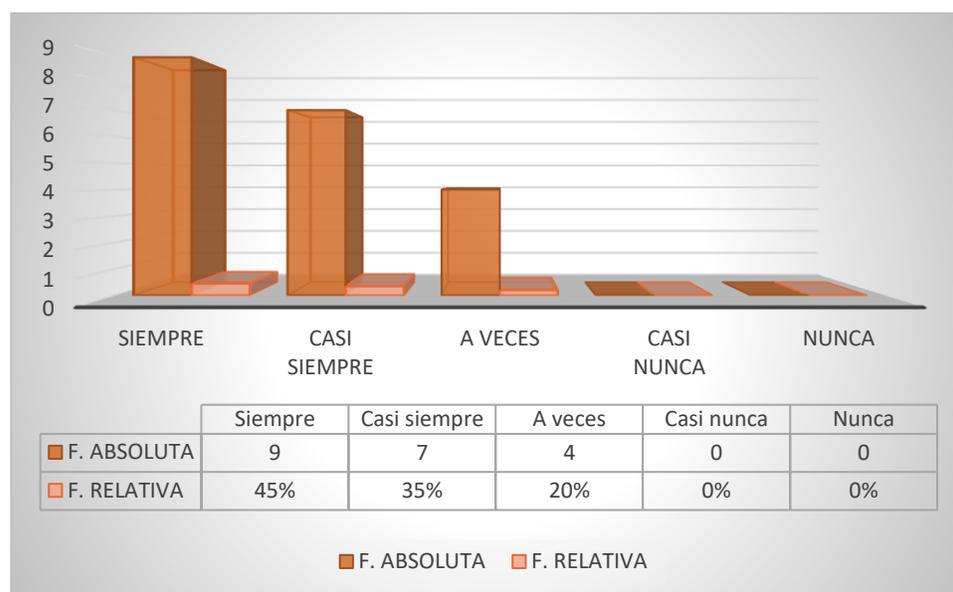
Referente a la pregunta, “asisto a las reuniones en la escuela para padres”, dentro de la encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, la mayoría están en sintonía con esta opción. El asistir a la escuela a reuniones, se considera un deber de los padres de familia

Tabla 26. ¿Soy consciente que se sufren cambios con un hijo especial?

Opciones	Frecuencias	
	Absoluta	Relativa
Siempre	9	45 %
Casi siempre	7	35 %
A veces	4	20 %
Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0 %
TOTAL	20	100 %

Fuente: Encuesta elaborada por Y. Concepción

Gráfica 26. ¿Soy consciente que se sufren cambios con un hijo especial?



Fuente: Tabla 26

Referente a la pregunta “soy consciente que se sufren cambios con un hijo especial.”, según la encuesta aplicada a veinte padres de familia del centro educativo La Soledad, la mayoría opina que sí son conscientes. Aunque el padre de familia pasa por momentos difíciles, cuando tienen que atender un hijo especial, siempre debe aceptar esa condición porque de allí se parte para que su hijo sea intervenido adecuada y oportunamente.

CONCLUSIONES

- Se caracterizan a los padres de familia de los estudiantes con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad como una persona del sexo femenino; con estudios en todos los niveles de escolaridad; con hijos en los primeros años de la educación primaria y con una discapacidad intelectual habitualmente de tipo leve.
- Los padres de familia de los estudiantes con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad regularmente felicitan a sus hijos cada vez que hacen algo bien. En gran medida apoyan en casa y atienden a las reglas de conducta de la escuela; así como también permiten que su hijo exprese sus opiniones.
- Más de la mitad de los padres consultan con sus maestros el avance de su hijo en la escuela; ven con sus hijos la televisión e incluyen a sus hijos en diversas actividades. La mayoría de los encuestados conoce los deberes que le asignan a su hijo, y la mitad de ellos, asiste a lugares para que su hijo se relacione.
- Casi todos los padres colaboran en las tareas del hogar y ayudan a su hijo a establecer una rutina de higiene; se mantienen al tanto de los programas de ayuda para las familias; así como también mantienen los documentos de su hijo organizados. La mayoría tiene la mente positiva cuando conversa con los docentes y responde a las encuestas sobre los intereses de su hijo.
- La mayoría de los padres acuerdan con docentes las metas de su hijo, así como establecen una hora para que su hijo esté acostado en la cama. Casi todos los padres dedican un tiempo en el día para hablar con su hijo, aunque, menos ayudan a sus hijos en mantener una hora para el estudio.

- Más de la mitad de los padres realizan visitas cortas con sus hijos a parques, cines, mall.; pero muchos más manifiestan tener tiempo para dedicárselo a su hijo. La mayoría asiste a las reuniones en la escuela para padres y son conscientes que se sufren cambios con un hijo especial.
- Las conclusiones de esta investigación confirman, acertadamente, las hipótesis planteadas de que las competencias de los padres influyen positivamente en el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual del C. E. B. G. La Soledad.

RECOMENDACIONES

- Los padres de familia deben involucrarse más en la educación de sus hijos, porque esto constituye la base para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, más si esta persona tiene discapacidad intelectual. La implicación del padre de familia robustece el ánimo de los estudiantes por esforzarse y por lograr los objetivos de su aprendizaje escolar.
- Es necesario la asistencia de los padres a todas las reuniones que se realicen en el centro educativo, compartir sus expectativas sobre la educación de su hijo con el docente y participar más en actividades extracurriculares con su hijo, porque se promueve un desarrollo integral.
- El padre de familia debe estar anuente a capacitarse como buen padre, con lo cual desarrollará habilidades para el acompañamiento escolar de su hijo lo que redundará en mejores resultados académicos.
- A nivel del Centro Educativo debe establecerse una comisión de apoyo, periódico, a los padres de familia con especialista para el fortalecimiento emocional y organizativo de los padres con temática de manera focalizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrios, D., Millán, M., & Sarmiento, Y. (2014). *Guía de Orientación para Docentes que atienden estudiantes con Discapacidad Intelectual*. Panamá. IPHE.
- Braatveit, K. (2018). *Discapacidad Intelectual entre Pacientes Hospitalizados con Trastornos por Uso de Sustancias*. Universidad Bergensis.
- Carlessi, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima: Universidad Ricardo Palma. doi:<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Contreras, V. (2013). *Competencia Parental y discapacidad intelectual*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fantova, f. (2020). *Trabajando con las familias de las personas con discapacidad*. Instituto Interamericano del Niño.
- Fundación Descúbreme, O. (2022). *Discapacidad cognitiva*. doi:<https://www.descubreme.cl/>
- Garrels, V. (2019). *Promoción de la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual media*. Universidad de Oslo.
- Gratacós, M. (2022). *Modelo Ecológico de Bronfenbrenner: sistemas y críticas*. LIFEDER.
- Jaramillo, R., & García, M. (2017). *Comprensión de la deprivación afectiva a partir del paradigma fenomenológico - existencial*. Pensamiento psicológico.
- Johnson, B. (2014). *Modelo de competencia parental*. Universidad del Norte de Colorado.
- Maya, E. (2014). *Métodos y técnicas de investigación*.
- Moreno, N. (2016). *Más que apoyo y control parental*. revista iberoamericana de psicología:.
- Norlin, D. (2017). *Madres y padres de niños con discapacidades del desarrollo*. Universidad de Gothenburg.

- Norwak, H. (2017). *Padres de niños con discapacidades*. University of Gothenburg.
- PGN, M. P. (2016). *Constitución Política de la República de Panamá*. Impresiones Carpal.
- Reynolds, M. (2019). *Medición de las habilidades parentales*. University of Wolverhampton.
- Salles, C. (2011). *Las competencias parentales en la familia contemporánea*. Educación social.
- Spreeuwenberg, R. (2022). *¿Por qué es importante el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos?* www.himama.com.
- Velarde, V. (2012). *Los modelos de la discapacidad*. Empresa y humanismo.
- Wahi, S. (2022). *El rol de los padres en la educación de sus hijos*. doi:<https://www.mindler.com>

ANEXOS

ANEXO # 1:

**ENCUESTA PARA
PADRES DE FAMILIA**



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
Facultad de Educación Especial y Pedagogía
Escuela de Educación Especial

ENCUESTA PARA PADRES SOBRE COMPETENCIA PARENTAL EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Apreciados padres de familia: como estudiante de la Licenciatura de Educación Especial y pedagogía, realizo la investigación: **Competencia parental para el aprendizaje de los niños con Discapacidad Intelectual del C.E.B.G. La Soledad, Corregimiento Rodrigo Luque, 2022;** razón por la cual solicito respetuosamente responder la siguiente encuesta.

Objetivo de la investigación: Analizar la competencia parental en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual del C.E.B.G. La Soledad.

Indicaciones específicas: por favor lea cuidadosamente y responda con sinceridad cada pregunta; marque con una (x) la opción elegida en el cuadro de las respuesta, solo necesita una respuesta. Toda la información que brinde será de estricta confidencialidad y solo será utilizada para fines del estudio, guardando sus generales con las que puedan identificarlos.

I. DATOS GENERALES DEL PADRE FAMILIA

¿**Género?** Masculino Femenino

¿**Escolaridad?** Primaria Secundaria Universidad

¿Qué grado cursa su hijo?

1°

3°

5°

2°

4°

6°

¿Qué tipo de discapacidad intelectual padece su hijo(a)?

Leve

Moderada

Grave

Profunda

II. SELECCIONE LA MEJOR RESPUESTA

Señale con una cruz (X) con qué frecuencia se dan los hechos que a continuación se presentan, respecto a su hijo o hija con una condición de discapacidad.

Preguntas	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. ¿Felicito a mi hijo o hija cada vez que hace algo bien?					
2. ¿Apoyo en la casa las reglas o normas de conducta de la escuela?					
3. ¿En casa permito que mi hijo o hija exprese sus opiniones?					
4. ¿Consulto con los maestros el avance de mi hijo o hija en la escuela?					
5. ¿Conozco los deberes que le asignan a mi hijo o hija en la escuela?					

6. ¿Asisto a lugares donde hay más niños para que mi hijo o hija se relacionen?					
7. ¿Veo con mi hijo o hija ciertos programas en la televisión y lo comentamos después?					
8. ¿Me preocupo por incluir a mi hijo o hija en actividades fuera de la escuela?					
9. ¿Yo colaboro en las tareas del hogar?					
10. ¿Ayudo a mi hijo o hija a establecer una rutina diaria de hábitos de higiene?					
11. ¿Mantengo un contacto frecuente con la escuela para estar atento a cualquier información referente a programas de ayuda para las familias?					
12. ¿Mantengo los documentos de mi hijo o hija organizado? ¿Dónde están exámenes médicos, carnets, fotos, etc.					

13. ¿Tengo la mente positiva y abierta cuando converso con los maestros o el personal de la escuela?					
14. ¿Respondo a las encuestas que realizan en la escuela para averiguar sobre los intereses, habilidades o talentos de mi hijo o hija?					
15. ¿Me pongo de acuerdo con el maestro sobre las metas y expectativas de mi hijo o hija?					
16. ¿Existe una hora para que mi hijo o hija estén acostados y levantados de la cama?					
17. ¿Dedico un tiempo en el día para hablar con mi hijo o hija?					
18. ¿Ayudo a mi hijo o hija para que mantenga una hora fija para el estudio?					
19. ¿Realizó visitas cortas con mi hijo o hija a parques,					

cines, mall?					
20. ¿Tengo tiempo para dedicárselo a mi hijo o hija?					
21. ¿Asisto a las reuniones que realizan en la escuela para padres de familia?					
22. ¿Soy consciente que la familia sufre un cambio cuando tienen un hijo o hija especial?					

ANEXO # 2:

ESCENARIO

C.E.B.G. LA SOLEDAD

El C.E.B.G. La Soledad fue fundada en 1962, tiene 60 años de creación. Actualmente se cuenta con una directora titular: Yaneth Stevenson y una subdirectora encargada: Salomis De León. Cuenta con 38 docentes, de los cuales 22 son de grado; y 16 son especiales. El equipo administrativo lo conforman 9 funcionarios. Cuentan con una población de 474 estudiantes, distribuidos en las dos jornadas, en la cuales labora este centro educativo.

La escuela está ubicada en el corregimiento Rodrigo Luque. El C.E.B.G. La Soledad es una escuela completa, ya que atiende materias especiales, también atiende a niños con necesidades educativas especiales y trabaja con diversos programas que sirven para fortalecer la educación integral de los estudiantes.

ANEXO # 3: IMÁGENES

Fachada del C. E. B. G. La Soledad



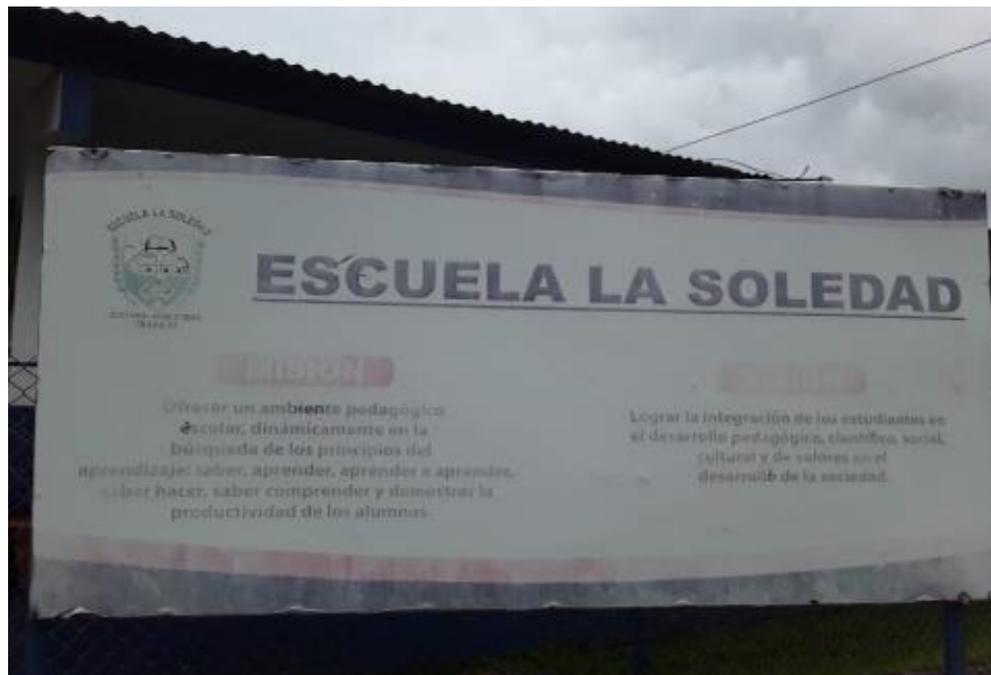
Paso vehicular del C. E. B. G. La Soledad



Vista frontal del C. E. B. G. La Soledad



Letrero que identifica el C. E. B. G. La Soledad



Cancha cubierta del C. E. B. G. La Soledad



Pasillo del C. E. B. G. La Soledad



ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
Cuadro N°1	Funciones de los padres para con sus hijos	26
Cuadro N°2	Causas de las dificultades de ser padres	30
Cuadro N°3	Componentes de una buena paternidad	38
Cuadro N°4	Criterios diagnósticos de la discapacidad intelectual	42

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
Tabla N°1	Género de los encuestados	56
Tabla N°2	Escolaridad de los encuestados	57
Tabla N°3	Grado que cursa su hijo	58
Tabla N°4	Tipo de discapacidad intelectual de su hijo	59
Tabla N°5	Felicito a mi hijo cada vez que hace algo bien	60
Tabla N°6	Apoyo en casa las reglas de conducta de la escuela	61
Tabla N°7	En casa permito que mi hijo exprese sus opiniones	62
Tabla N°8	Consulta con maestros el avance de mi hijo en la escuela	63
Tabla N°9	Conozco los deberes que le asignan a mi hijo en la escuela	64
Tabla N° 10	Asisto a lugares para que mi hijo se relacione	65
Tabla N° 11	Veó con mi hijo la televisión y lo comentamos después	66
Tabla N° 12	Me preocupo por incluir a mi hijo en actividades	67
Tabla N° 13	Yo colaboro en las tareas del hogar	68
Tabla N° 14	Ayudo a mi hijo establecer una rutina de higiene	69
Tabla N° 15	Mantengo contacto frecuente con la escuela para cualquier información de programas de ayuda para las familias.	70
Tabla N° 16	Mantengo los documentos de mi hijo organizado	71

Tabla N° 17	Tengo la mente positiva cuando converso con docentes.	72
Tabla N° 18	Respondo a las encuestas sobre los intereses de mi hijo.	73
Tabla N° 19	Me pongo de acuerdo con docentes en las metas de mi hijo	74
Tabla N° 20	Existe una hora para que mi hijo esté acostado en la cama	75
Tabla N° 21	Dedico un tiempo en el día para hablar con mi hijo	76
Tabla N° 22	Ayudo a mi hijo en mantener una hora para el estudio	77
Tabla N° 23	Realizo visitas cortas con mi hijo a parques, cines, mall.	78
Tabla N° 24	Tengo tiempo para dedicárselo a mi hijo	79
Tabla N° 25	Asisto a las reuniones en la escuela para padres	80
Tabla N° 26	Soy consciente que se sufren cambios con un hijo especial	81

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
Gráfica N°1	Género de los encuestados	56
Gráfica N°2	Escolaridad de los encuestados	57
Gráfica N°3	Grado que cursa su hijo	58
Gráfica N°4	Tipo de discapacidad intelectual de su hijo	59
Gráfica N°5	Felicito a mi hijo cada vez que hace algo bien	60
Gráfica N°6	Apoyo en casa las reglas de conducta de la escuela	61
Gráfica N°7	En casa permito que mi hijo exprese sus opiniones	62
Gráfica N°8	Consulta con maestros el avance de mi hijo en la escuela	63
Gráfica N°9	Conozco los deberes que le asignan a mi hijo en la escuela	64
Gráfica N°10	Asisto a lugares para que mi hijo se relacione	65
Gráfica N°11	Ve con mi hijo la televisión y lo comentamos después	66
Gráfica N°12	Me preocupo por incluir a mi hijo en actividades	67
Gráfica N°13	Yo colaboro en las tareas del hogar	68
Gráfica N°14	Ayudo a mi hijo establecer una rutina de higiene	69
Gráfica N°15	Mantengo contacto frecuente con la escuela para cualquier información de programas de ayuda para las familias.	70
Gráfica N° 16	Mantengo los documentos de mi hijo organizado	71

Gráfica N° 17	Tengo la mente positiva cuando converso con docentes.	72
Gráfica N° 18	Respondo a las encuestas sobre los intereses de mi hijo.	73
Gráfica N° 19	Me pongo de acuerdo con docentes en las metas de mi hijo	74
Gráfica N° 20	Existe una hora para que mi hijo esté acostado en la cama	75
Gráfica N° 21	Dedico un tiempo en el día para hablar con mi hijo	76
Gráfica N° 22	Ayudo a mi hijo en mantener una hora para el estudio	77
Gráfica N° 23	Realizo visitas cortas con mi hijo a parques, cines, mall.	78
Gráfica N° 24	Tengo tiempo para dedicárselo a mi hijo	79
Gráfica N° 25	Asisto a las reuniones en la escuela para padres	80
Gráfica N°26	Soy consciente que se sufren cambios con un hijo especial	81

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
Figura N°1	Modelo Ecológico de Bronfenbrenner	34