



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL

ESCUELA DE POSGRADOS "ESPOG"

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

MENCIÓN: NEUROPSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

Resolución: RPC-SO-21-No.449-2020

PROYECTO DE TITULACIÓN EN OPCIÓN AL GRADO DE MAGÍSTER

Título del artículo
Competencias parentales en inclusión educativa de niños con trastorno del desarrollo intelectual en la Escuela Especializada "Caminemos Juntos", perteneciente al cantón Puerto Quito, provincia de Pichincha
Línea de Investigación:
ARTES Y HUMANIDADES PARA UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE
Campo amplio de conocimiento:
ARTES Y HUMANIDADES
Autor/a:
Lic. Evelyn Carolina Freire Padilla
Tutor/a:
Ph D. Ana Victoria Poenitz Boudot

Quito – Ecuador

2022

APROBACIÓN DEL TUTOR



Yo, Ana Victoria Poenitz con pasaporte AAD138692 en mi calidad de Tutor del proyecto de investigación titulado: Competencias parentales en inclusión educativa de niños con trastorno del desarrollo intelectual en la Escuela Especializada "Caminemos Juntos", perteneciente al cantón Puerto Quito, provincia de Pichincha

Elaborado por: Evelyn Carolina Freire Padilla, de C.I: 1723594683, estudiante de la Maestría: Psicología, mención: Neuropsicología del Aprendizaje de la **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL (UISRAEL)**, como parte de los requisitos sustanciales con fines de obtener el Título de Magister, me permito declarar que luego de haber orientado, analizado y revisado el trabajo de titulación, lo apruebo en todas sus partes.

Quito D.M., 17 de marzo de 2022

Firma: Ana Victoria Poenitz Ph.D

Tabla de contenidos

APROBACIÓN DEL TUTOR	2
INFORMACIÓN GENERAL	6
Contextualización del tema	6
Problema de investigación	7
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
Vinculación con la sociedad y beneficiarios directos:	9
CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL ARTÍCULO PROFESIONAL	10
1.1. Contextualización general del estado del arte	10
1.2. Proceso investigativo metodológico	15
1.3. Análisis de resultados	17
CAPÍTULO II: ARTÍCULO PROFESIONAL	29
1.1. Resumen	29
1.2. Abstract	29
1.3. Introducción	30
1.4. Metodología	35
1.5. Resultados – Discusión	38
CONCLUSIONES	51
RECOMENDACIONES	52
BIBLIOGRAFÍA	53
ANEXOS	60

Índice de tablas

Tabla 1. Caracterización de escala de gravedad del TDI (DSM-V)	12
Tabla 2. Componentes medidos en ECPP-p	17
Tabla 3. Estadísticos descriptivos dimensiones competencias parentales	26
Tabla 4. Prueba T dimensiones competencias parentales	26
Tabla 5. Caracterización de escala de gravedad del TDI (DSM-V)	32
Tabla 6. Componentes medidos en ECPP-p	37
Tabla 7. Estadísticos descriptivos dimensiones competencias parentales	46
Tabla 8. Prueba T dimensiones competencias parentales	47

Índice de figuras

Figura 1 Sistemas en modelo educativo ecológico funcional	14
Figura 2 Niveles en que se articula la educación especial en Ecuador	14
Figura 3 Proceso metodológico desarrollado	18
Figura 4 Dimensión implicación escolar	23
Figura 5 Dimensión dedicación personal	23
Figura 6 Dimensión ocio compartido	24
Figura 7 dimensión asesoramiento y orientación	24
Figura 8 Dimensión asunción de rol de madre o padre	25
Figura 9 Sistemas en modelo educativo ecológico funcional	34
Figura 10 Niveles en que se articula la educación especial en Ecuador	35
Figura 11 Proceso metodológico desarrollado	38
Figura 12 Dimensión implicación escolar	43
Figura 13 Dimensión dedicación personal	44
Figura 14 Dimensión ocio compartido	44
Figura 15 dimensión asesoramiento y orientación	45
Figura 16 Dimensión asunción de rol de madre o padre	45

INFORMACIÓN GENERAL

Contextualización del tema

La inclusión educativa actualmente es un campo de gran interés en materia educativa, sobre todo desde la perspectiva de los derechos humanos. Las políticas de inclusión tienen su origen, precisamente, en un avance sustancial en la consideración de los derechos de las personas con capacidades diferentes; sin embargo, es justamente en la escuela donde la alineación institucional con la noción de educación inclusiva no se expresa plenamente, pues la homogenización y las distintas brechas que se presentan en este contexto aún no han sido superadas. Así, es posible hablar de inclusión en el derecho, pero una persistente exclusión de hecho. (Clavijo & Bautista, 2020); (Lara, 2019).

Una de las brechas en las que se expresa la exclusión educativa es en el inadecuado abordaje de las necesidades educativas específicas (NEE), en donde el rol docente, institucional (curricular) y parental es fundamental para facilitar la integración de niños y niñas con NEE, siendo una situación problemática, sobre todo, para niños y niñas con trastorno del desarrollo intelectual (TDI). La discapacidad intelectual (DI) o TDI es de los principales trastornos que afectan al proceso de desarrollo neurológico, y se estima que afecta a alrededor de un 2 % de la población a nivel mundial (Des Portes, 2020), o bien a unos 110 millones de personas según la OMS (citada en (Leyva, y otros, 2021)). Corresponde a una afectación cognitiva en la que se ven disminuidas las capacidades de aprendizaje y las conductas adaptativas (APA, 2014).

Como Des Portes (2020) plantea, el TDI se expresa fundamentalmente en la interacción de un sujeto con su entorno; es decir, se manifiesta en la brecha entre los hitos que se esperan desde este entorno con el desarrollo efectivo. En este sentido, el entorno puede constituir tanto un obstáculo para el desenvolvimiento y la calidad de vida de una persona con TDI o bien puede ser un factor facilitador. Como Mulas y Rojas (2018) añaden, un nuevo enfoque en la conceptualización del TDI avanza en dejar de lado la noción de discapacidad para hacer hincapié en su relación con el entorno y en la potencialidad o brecha que este puede representar.

Las personas con TDI, en esta interacción con su entorno, son consideradas como diferentes, y suelen ser víctimas de exclusión y discriminación. Este tipo de relación de carácter intersubjetivo ha sido abordada desde distintos puntos de vista, y su conceptualización ha pasado por diversos enfoques; actualmente, se está cambiando desde un enfoque capacitista (que hace hincapié en la discapacidad, es decir, en la brecha existente entre lo normal y lo no normal) a un enfoque de

derechos, en que la diversidad al tiempo que la generalidad de los derechos busca incluir a las poblaciones excluidas y marginadas como sujetos de derecho, sobre todo, a la igualdad y no discriminación. (Frederikson, 2020)

En este contexto, el ámbito educativo es uno de los escenarios en los que con más agudeza se expresan las inequidades y la exclusión de niños y niñas con TDI. Frederikson (2020) plantea que los diversos modelos educativos existentes en su mayoría han excluido, clasificado, marginado o normalizado falazmente las necesidades educativas de personas con TDI, de modo que es imprescindible comprender el fenómeno para abordarlo adecuadamente.

Problema de investigación

En Ecuador, el 23 % de las personas discapacitadas registradas tienen discapacidad intelectual (Acaro, 2021). Esto implica que una parte importante de la población se ve enfrentada a los distintos escenarios en los que se puede presentar la exclusión y la discriminación. Esto se expresa con fuerza en las instituciones educativas, lo que tiene diversas razones. Por una parte, es preciso mencionar que la escuela es una institución que se resiste a los cambios, y los modelos pedagógicos y el trabajo de aula efectivos que se desarrollan en la práctica no han dejado de ser homogenizantes. De igual manera, la familia constituye un aspecto que interactúa de manera compleja en este escenario con la educación, y puede constituir una brecha para los aprendizajes y para la inclusión de niños y niñas con TDI.

La familia es el entorno más inmediato en el que se encuentran las personas desde el momento de su nacimiento, y constituyen la primera socialización que reciben (Sahuquillo, Ramos, Pérez, & Camino, 2016). El rol de los padres o cuidadores es complejo, y se desarrolla inmerso en los constructos cognitivos y emocionales personales, los que no siempre permiten desarrollar de manera adecuada la función de guiar y promover el desarrollo integral de los hijos e hijas (Contreras, 2015). Rodrigo et al. (2008, citado en Contreras, 2015), plantean que estas dificultades están dadas por la dificultad que presuponen los constantes cambios sociales, por el desenvolverse inevitablemente en determinados contextos socioculturales, porque abarca distintas dimensiones y porque en general necesita de apoyo social para ser realizada.

Así, es posible hablar de competencias parentales como aquellas capacidades efectivas que permiten a los cuidadores inmediatos o padres desarrollar de forma adecuada su tarea de socialización, de manera flexible y adaptativa (Contreras, 2015). En tanto que sistema, las familias interactúan constantemente con otros sistemas del entorno, como es el educativo, e inciden y son

influidas por este. Si se considera, entonces, a la familia como la primera instancia educativa en la que se ven inmersos los sujetos, es claro que la educación de los niños y niñas con TDI se relaciona (ya sea como brecha o como facilitador) con las competencias parentales que los cuidadores inmediatos portan; de allí la relevancia de comprender cómo se relacionan estas competencias con la inclusión educativa en niños y niñas con TDI.

En particular, en la Escuela Especializada (EE) “Caminemos Juntos”, perteneciente al cantón Puerto Quito de la provincia de Pichincha, la situación actual evidencia que padres y cuidadores tienen dificultades para llevar a cabo su rol socializador; la interacción con la institución escolar se da con deficiencias y sin planificación, y no existe una estrategia clara que permita fortalecer lazos institucionales para apoyar a los padres y cuidadores en el cuidado constante de niños, niñas y adolescentes con TDI.

Por lo mencionado, el problema de investigación puede sintetizarse en la pregunta: ¿cuáles son las competencias parentales que favorecen o promueven la inclusión educativa en niños y niñas con TDI?

Objetivo general

Diseñar un conjunto de estrategias de uso escolar que desarrolle y fortalezca las competencias parentales de familias y cuidadores de niños, niñas y adolescentes con TDI para promover y facilitar su inclusión educativa mediante un estudio de caso en la EE Caminemos Juntos del cantón Puerto Quito, Pichincha.

Objetivos específicos

- **Obj. Esp. 1** Fundamentar teóricamente las nociones de educación inclusiva, competencias parentales y el trastorno de desarrollo intelectual.
- **Obj. Esp. 2** Determinar las competencias parentales de familias y cuidadores de niños y niñas con TDI con énfasis en la inclusión educativa a partir de un análisis documental de la literatura reciente. Analizar las competencias parentales de familias y cuidadores de niños y niñas con TDI de la EE “Caminemos Juntos” del cantón Puerto Quito, Pichincha.
- **Obj. Esp. 3** Diseñar estrategias que promuevan las competencias parentales de familiares y cuidadores de niñas, niños y adolescentes con TDI, para facilitar su inclusión educativa.
- **Obj. Esp. 4** Recolectar datos respecto de las competencias parentales autopercebidas para la continuidad de sucesivas investigaciones.

Vinculación con la sociedad y beneficiarios directos:

El desarrollo de este trabajo tendrá como resultado un conjunto de estrategias que podrán utilizar las unidades educativas que busquen promover la inclusión educativa de los estudiantes en casos de TDI mediante el trabajo de vinculación con las familias y cuidadores. Así, los usuarios inmediatos de esta herramienta son docentes y personal dedicado a tal fin de instituciones educativas para el desarrollo de las competencias parentales de apoderados. Los beneficiarios directos serán padres y apoderados que verán mejoradas sus competencias para guiar y promover los aprendizajes de los niños y niñas con TDI a partir del trabajo colaborativo con la institución en estas estrategias propuestas. Por último, y como finalidad central, se espera aportar a que los niños y niñas con TDI dispongan de una mayor cantidad de herramientas y apoyo para ser efectivamente incluidos, desarrollen aprendizajes significativos y puedan desenvolverse y desarrollarse en las distintas dimensiones sociales y entornos con una mejor calidad de vida y de forma integral, sin discriminación y exclusión.

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL ARTÍCULO PROFESIONAL

1.1. Contextualización general del estado del arte

Trastorno del desarrollo intelectual (TDI)

El TDI es un trastorno del desarrollo neurológico en que se presenta un déficit en la capacidad para efectuar razonamientos o comprender conceptos abstractos y/o información compleja, lo que afecta el desempeño de la persona en la vida diaria, ya sea a nivel académico, laboral o en otras actividades cotidianas. La discapacidad emerge, por tanto, en el momento en que el sujeto con TDI interactúa con su entorno, es decir, familia, instituciones, etc., los que pueden constituirse como facilitadores o bien como obstáculos en su desenvolvimiento (Des Portes, 2020).

Como afectación del desarrollo neurológico, este trastorno se presenta justamente mientras se produce el desarrollo del sujeto, y afecta a sus conductas adaptativas y a sus funciones intelectuales generales (Mulas & Rojas, 2018). Como suelen presentarse los trastornos neurológicos, el TDI se manifiesta a temprana edad, y a nivel general se observa cuando, a medida que avanza el tiempo, los sujetos no son capaces de alcanzar determinados hitos del desarrollo (APA, 2014).

La definición propuesta por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) en el DSM-5 plantea que el TDI o discapacidad intelectual “es un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p. 31). En el mismo manual se especifican como criterios para su diagnóstico:

- i) Presencia de deficiencias de las funciones de carácter intelectual, en la que se afectan la capacidad de razonamiento, de resolver problemas, de establecer planificaciones, de comprender ideas abstractas, de realización de juicios, de aprendizaje de tipo académico o empírico. Esto debe ser confirmado con la evaluación clínica y pruebas.
- ii) Se afectan el nivel de desarrollo y los estándares socioculturales esperados que proveen de autonomía y responsabilidad, lo que constituye una deficiencia de comportamiento de tipo adaptativo. Así, en entornos sin soporte, las capacidades comunicacionales, la participación y la independencia de los sujetos con TDI se ven afectadas en su funcionamiento.
- iii) Se presenta en etapas del desarrollo.

Los niveles de gravedad en que se presenta este trastorno son leve, moderado, grave y profundo, y dependen de la gravedad del funcionamiento de la capacidad adaptativa, es decir, en función de qué

tan difícil resulta la adaptación del sujeto a su entorno. En el DSM-5 se caracterizan estos niveles de la siguiente manera (Tabla 1):

Tabla 1. Caracterización de escala de gravedad del TDI (DSM-V)

Dominio conceptual	Dominio social	Dominio práctico
Grado leve		
No se evidencia con claridad a nivel preescolar. Posteriormente se dificulta la lectura, escritura, matemática, etc., y se requiere de ayuda para alcanzar expectativas. En la adultez se dificulta el pensamiento abstracto, la capacidad de planeación, la flexibilidad.	Inmadurez en relacionamiento social (al establecer comparación con los pares). Dificultad para comunicarse, para regular emociones, para evaluar riesgos sociales (puede ser manipulado por “ingenuidad”).	Puede autocuidarse, aunque necesita ayuda en determinadas tareas cotidianas. Requiere ayuda para organizar actividades productivas o de ocio, aunque su recreación tiene motivaciones similares a la de los pares. Requiere de ayuda para mantener o criar familia.
Grado moderado		
Habilidades conceptuales notoriamente retrasadas respecto de pares (etapa de desarrollo). Las habilidades que se desarrollan en etapa preescolar se ven afectadas. Lectura, escritura, matemáticas, etc., se desarrollan mucho más lento que en sus pares, y siempre presenta un nivel menor comparativamente. Se requiere de ayuda con el ámbito conceptual, y puede no ser responsable de determinados aspectos de la vida.	Lenguaje básico, y la comunicación se ve afectada, con evidentes diferencias respecto de sus pares. Se dificulta la interacción social, aunque sí puede establecer vínculos de amistad y de pareja a lo largo de la vida. Requiere de ayuda importante para la comunicación y éxito laboral y/o social.	Puede autocuidarse y realizar funciones básicas hasta la adultez, aunque es un aprendizaje lento. Puede realizar tareas sencillas y comunicarse con dificultad, y requerirá de ayuda para tareas más complejas en contextos laborales, planificación, etc. Desarrolla actividades recreativas y puede continuar aprendiendo con lentitud. En un sector minoritario puede haber problema de inadaptación que genere conflictos sociales.
Grado grave		
Habilidad muy reducida, con mucha falta de comprensión de lenguaje y conceptos matemáticos. Requiere de mucha ayuda de cuidadores durante su vida.	Lenguaje oral limitado en vocabulario y gramática, aunque puede ser complementado con otros medios potenciadores. Temporalidad reducida en la comunicación, y su uso es principalmente concreto. La comunicación es una ayuda y fuente de placer.	Requiere de ayuda y supervisión para el cuidado personal. Los aprendizajes son a largo plazo y siempre requieren de apoyo. Pueden existir comportamientos inadaptados como autolesiones en casos minoritarios.
Grado profundo		
Habilidades mayormente asociadas a mundo concreto y no simbólico. Hay ciertos aprendizajes para el ocio y el trabajo, pero se presentan alteraciones motoras que impiden el uso funcional de cosas.	Poca comprensión simbólica del habla y la gestualidad. Comprende comunicación (gestos) muy sencilla. Se comunica y disfruta la comunicación con familiares cercanos, cuidadores. Se ven impedidas muchas actividades de carácter social.	Depende de otros para su cuidado personal, aunque puede participar de este tipo de actividades. Puede prestar ayuda el sujeto sin alteraciones físicas graves, y requiere de ayuda para desarrollar actividades recreativas. Es más común existencia de casos con comportamientos inadaptados.

Nota. Adaptado de APA (2014).

Inclusión educativa

A partir del auge del enfoque de derechos que surge con la Declaración de derechos humanos, la educación ha sido concebida como un derecho fundamental de las personas, lo que se recoge tanto en la Convención de Jomtien en 1990 como en la Convención de los derechos del niño, en 1989. Desde esta perspectiva, el derecho a la igualdad y no discriminación se hace extensivo al resto de derechos que tienen las personas, como es el caso de la educación y el derecho a que todas las personas accedan a ella sin distinción. (Rojas, Sandoval, & Borja, 2020); (Clavijo & Bautista, 2020).

La inclusión educativa parte de la base de este enfoque de derechos, como se observa en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la que establece que los Estados deben implementar las acciones que sean necesarias para incluir a las personas en los sistemas educativos para evitar la segregación y promover la inclusión social de esta población. En particular, en Ecuador estas recomendaciones han sido integradas y se han alineado los marcos normativos para promoverlas, tal como se aprecia a nivel constitucional y en las leyes particulares (LOEI, Código de la Niñez y Adolescencia, o la Ley Orgánica de Discapacidades) (Andrade & Carofilis, 2014); (León, 2018); (Robles, 2019).

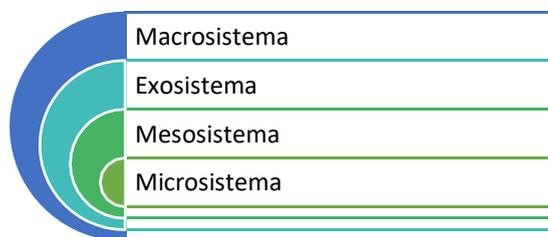
Desde la Constitución de 2008, la inclusión de las personas con discapacidad ha sido integrada en el ámbito educativo (Rojas, Sandoval, & Borja, 2020), para lo que se ha llevado a cabo el Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones Educativas Especializadas, el cual se articula en las siguientes dimensiones (Ministerio de Educación, 2018- 2019):

- Contexto histórico de la educación especial y características del enfoque actual
- Marco teórico legal como origen de los objetivos de la educación especial
- Estructura orgánica del Modelo
- Modelo pedagógico que se implementa en las instituciones educativas especializadas (IEEE)

El Modelo se sostiene en un modelo educativo ecológico funcional de Bronfrenbrenner (Ministerio de Educación, 2018- 2019), el cual se estructura según se esquematiza en la Figura 1. El microsistema corresponde al entorno más inmediato al sujeto con NEE, como es la familia directa o los cuidadores. El mesosistema refiere al contexto contenedor mayor, en donde se establecen relaciones con los pares, y que incide directamente en el desenvolvimiento de los y las niñas con NEE. El exosistema refiere a un contexto de mayor alcance, en el cual el sujeto con NEE ya no es un actor directo, aunque

sí es influido, como la institucionalidad, que regula los niveles más acotados. Por último, el macrosistema comprende el contexto social general en el que se llevan a cabo las actividades educativas de las personas con NEE.

Figura 1 Sistemas en modelo educativo ecológico funcional



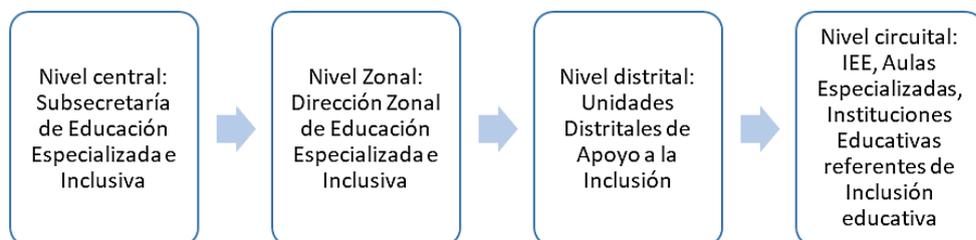
Nota. Adaptado de (Ministerio de Educación, 2018- 2019)

Además, la consideración en estos niveles de la discapacidad deviene en la necesidad de fortalecer los siguientes aspectos como necesidades particulares de estos niños y niñas (Ministerio de Educación, 2018- 2019):

- Conducta adaptativa: fortalecimiento de las habilidades que les permiten adaptarse y funcionar con la mayor normalidad posible (lenguaje, normas, etc.).
- Habilidades cognitivas: desarrollar las habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones, como el pensamiento crítico, comprensión, etc.
- Salud: promoción de los estados de bienestar físico, mental y social de los niños y niñas con NEE.
- Participación: corresponde a la creación y fortalecimiento de vínculos sociales con los otros y la comunidad.
- Contexto: atención a los distintos niveles de desarrollo de las prácticas humanas.

Así, el Modelo articula al sistema de educación especial en los siguientes niveles (Figura 2):

Figura 2 Niveles en que se articula la educación especial en Ecuador



Nota. Adaptado de (Ministerio de Educación, 2018- 2019)

Competencias parentales

Las familias son el primer entorno en el que se desenvuelven los sujetos, de modo que el rol socializador que llevan a cabo es de una importancia fundamental. Debido a que está determinado por múltiples factores, este ejercicio no siempre se realiza de forma satisfactoria para los padres (Martínez, Iglesias, & Pérez, 2021). En el caso de sujetos con trastornos del desarrollo (espectro autista, TDI, etc.), la familia constituye el soporte principal, y determina las potencialidades de estos en términos de su bienestar y expectativas (Baña, 2015). Esta relación entre la familia y la adaptación (o inadaptación) de los sujetos se encuentra ampliamente documentada en la literatura (Vega & Pérez, 2021); (Bayot, Hernández, & De Julián, 2005).

El rol familiar implica, entre otras cosas, el disponer de competencias parentales que permitan llevarlo a cabo de manera adecuada. Estas se definen como aquellas capacidades que tienen los familiares cuidadores para proteger y educar a sus hijos, proveyéndoles de un ambiente sano para su desarrollo (Barudy & Dantagnan, 2010). Como Barudy y Dantagnan (2010) plantean, estas competencias son sociales, es decir, responden al modelo de interrelación en la crianza, y deben ser distinguidas de la parentalidad biológica (entendida como la capacidad de procrear).

Para Bronfenbrenner y Evans (2000), la competencia parental es aquel conjunto de conocimientos y capacidades -evidenciados en la práctica- que permiten guiar la actuación parental propia en situaciones de la vida familiar, y que inciden tanto física como cognitiva, comunicativa y socioemocionalmente en el desarrollo de niños y niñas, de modo que se asegure su bienestar y el ejercicio de sus derechos fundamentales.

Así, las competencias parentales son un conjunto de atributos complejo y multidimensional que debe ser observado en la práctica para que sea efectiva su existencia. En tanto competencia, se componen de actitudes, conocimientos y habilidades (Martínez, Iglesias, & Pérez, 2021); estos se articulan en al menos dos dimensiones: la percepción de la autoeficiencia (Bandura, 1982, citada en Martínez et al, 2021) y un sentimiento de satisfacción percibida (Albanese, Russo, & Geller, 2019).

En su adquisición, según Vega y Pérez (2021) plantean, juegan un papel distintos factores personales, predisposiciones innatas, factores culturales, la historia familiar, etc., y se presentan diversos factores de riesgo que pueden conllevar a un mal desarrollo o adquisición deficiente de estas competencias, como son el nivel socioeconómico bajo, violencia doméstica y/o de género, factores psicológicos como traumas, aislamiento social, etc. Por ello, su evaluación es compleja, y suele responder a componentes, como se mencionó, que son autopercebidos por los padres.

1.2. Proceso investigativo metodológico

La presente investigación fue abordada desde un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), el cual permite conocer en profundidad algún fenómeno o problema de la realidad desde un enfoque interpretativo de datos estandarizados y no estandarizados de determinada población de estudio, de forma complementaria (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Así, para diseñar las estrategias propuestas, se estudiaron las competencias parentales en padres y madres o cuidadores de personas con TDI con énfasis en la inclusión educativa, y se analizó el caso particular de padres, madres y/o cuidadores de niños, niñas y adolescentes con TDI en la EE “Caminemos Juntos” del cantón Puerto Quito, provincia de Pichincha.

El diseño metodológico fue el estudio de caso; este corresponde a una estrategia metodológica que analiza uno o varios “casos” determinados para encontrar en el proceso elementos que permitan identificar teorías, complementarlas o bien rebatirlas. En este sentido, un caso es aquella unidad en la que se observa determinado fenómeno, y puede corresponder a una persona o fenómeno o un conjunto de ellos. (Toledo, 2017). Su alcance es descriptivo y aplicado, debido a que, a partir de la caracterización del objeto en estudio, se diseña una propuesta práctica (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014); en este caso, un conjunto de estrategias generales para desarrollar las competencias parentales en padres y cuidadores de familias con niños/as con TDI.

El caso a estudiar es el de nueve padres y madres cuidadores/as de niños, niñas y adolescentes con TDI de la EE “Caminemos Juntos”. Para su desarrollo, se utilizaron los siguientes métodos:

- Revisión documental: método consistente en analizar la literatura científica relacionada con el fenómeno o problema en estudio para analizar y extraer de su estudio los principales hallazgos y teorías que enmarcan el estudio (Stott & Ramil, 2014). En este estudio, se analizaron las competencias parentales en padres y cuidadores de personas con TDI en la literatura más reciente, y se identificaron estrategias utilizadas de forma exitosa para su desarrollo y fortalecimiento. Los estudios se buscaron en Google Académico, y se priorizaron los más actuales.
- Analítico-sintético: el método analítico sintético requiere en primer lugar de la descomposición en las distintas partes que componen a una totalidad estudiada para comprender su interrelación en un segundo paso, su síntesis. Estos dos pasos constituyen una unidad metodológica que permite interpretar distintos fenómenos de la realidad (Lopera, Ramírez, Zuluaga, & Ortiz., 2010). En esta investigación, la información obtenida tanto a nivel empírico como documental fue sometida a su análisis y posterior síntesis.

Como técnicas e instrumentos de recolección de datos, se utilizaron:

- Cuestionario de Evaluación de competencias parentales autopercibidas en su versión para padres, de Bayot et al. (2005), ECPP-p (ver anexo 1). Debido a la complejidad de su medición, se seleccionó este instrumento previamente validado por sus autores, además de su aplicación en contextos hispanohablantes, en Latinoamérica y en particular en Ecuador (Nivelo, 2019); (Vásquez, 2018). La fiabilidad es de un Alfa de Cronbach de 0.86, es decir, adecuada (Bayot, Hernández, & De Julián, 2005). Corresponde a un cuestionario con una escala de valoración tipo Likert que consta de 22 ítems que apuntan a identificar los siguientes componentes (Tabla 2):

Tabla 2. Componentes medidos en ECPP-p

Componente	Descripción	Ítems en Bayot et al. (2005)	Ítems en cuestionario aplicado *
Implicación escolar	Grado de importancia de los aspectos escolares de hijos/as al momento de contestar el cuestionario.	11, 21, 4, 13, 15	14, 24, 7, 16, 18
Dedicación personal	Grado de dedicación temporal destinado a la comunicación, transmisión de valores y otros aspectos constructivos.	10, 12, 9, 5, 20	13, 15, 12, 8, 23
Ocio compartido	Percepción en torno a la planificación del tiempo libre (uso colectivo o individual).	7, 6, 19, 8	10, 9, 22, 11
Asesoramiento y orientación	Ayuda que prestan los padres a sus hijos/as. Enfatiza la capacidad de diálogo y escucha.	16, 14, 18, 17	19, 17, 21, 20
Asunción del rol de madre o padre	Grado de adaptación a la situación de ser cuidadores de una familia.	2, 22, 3, 1	5, 25, 6, 4

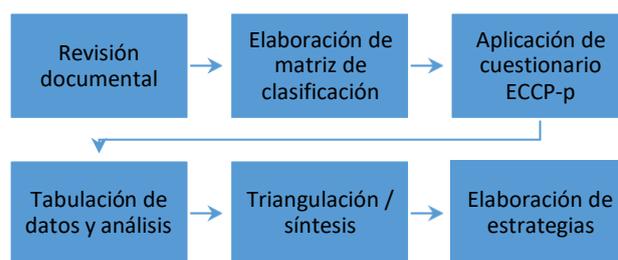
Nota. Adaptado de (Bayot, Hernández, & De Julián, 2005). * Debido a que se añadieron tres ítems más de caracterización socioeconómica, se modificó en número de los ítems del cuestionario aplicado.

- Breve cuestionario de caracterización socioeconómica *ad hoc*: se elaboraron tres preguntas para caracterizar en términos socioeconómicos la situación de los padres y cuidadores, destinadas a determinar el nivel educativo del cuidador o jefe de hogar, su estado laboral y el nivel de satisfacción de sus necesidades materiales. Estas fueron adjuntadas en un apartado inicial del cuestionario ECCP-p.

Una vez se definieron los métodos y los instrumentos, se desarrolló el proceso que se esquematiza en la Figura 3. La revisión documental se realizó a través de la herramienta de investigación Google Académico, y conllevó el análisis de distintas investigaciones que han abordado las temáticas de inclusión educativa, competencias parentales y TDI o NEE en general; para el estudio de campo, se dispusieron los ítems del breve cuestionario socioeconómico y del cuestionario ECCP-p en un formulario electrónico de Google Forms para su aplicación a los nueve padres de familia.

La información obtenida se analizó con la herramienta informática SPSS y se expone en gráficas para su comprensión. Se presentaron las frecuencias y porcentajes de los ítems del cuestionario, se consideraron estadísticos descriptivos (media, inferior, superior y desviación) y se identificaron las diferencias significativas entre las dimensiones. Para esto se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk en muestras menores de 50, ya que cuando se tiene una sig. mayor a 0,05 se deduce que los resultados siguen una distribución normal (datos concisos) (Dominguez, 2018). Cuando los datos son normales, se utiliza la prueba T para una muestra, que permite identificar si hay diferencias entre las variables de estudio y determinar la que tiene mayor implicancia. En esta prueba, cuando la sig. es menor a 0,05 se evidencia que existen diferencias, mientras que en caso contrario no hay diferencias significativas (International Business Machines Corporation, 2021). La información de ambas técnicas se trianguló para obtener una síntesis, lo que implicó contrastar los datos obtenidos de las distintas fuentes utilizadas para el estudio y obtener conclusiones. A partir de este diagnóstico realizado, se elaboraron las estrategias propuestas.

Figura 3 Proceso metodológico desarrollado



1.3. Análisis de resultados

Resultados de la revisión documental

Competencias parentales en el contexto de TDI

La familia es el grupo primario en que se construyen pautas de interrelación a través del tiempo, y tiene un carácter que tiende a la permanencia y al cambio sostenido, tal como se plantea en Minuchin (2009 citado en Niveló, 2019). Estas son, desde la perspectiva ecológico-sistémica de Bronfenbrenner, sistemas en los que las interrelaciones de sus miembros y con el exterior se articulan servicios de cuidado y socialización (Armas, 2015). En contextos de DI, las familias presentan sus particularidades en cuando al cuidado, y los modelos observados en general (democráticas, permisivas, sacrificadas, etc.) no siempre se desempeñan adecuadamente, por lo que es preciso establecer intervenciones que doten a las familias de mejores competencias para desempeñar su rol (Niveló, 2019).

De igual manera, como se plantea en la investigación de Niveló (2019), las familias con miembros con DI son un contacto permanente, y que se establece probablemente a lo largo de toda la vida, constituyendo vínculos más o menos de largo plazo. Cuando los hijos/as son diagnosticados con algún grado de TDI, las reacciones familiares son variadas, y puede existir desde negación hasta una afectación o resonancia negativa que afecta de forma importante el cuidado (Barros, 2021); (Suárez & Tapia, 2021). Cubillos y Castillo (2020) plantean que las competencias parentales deben ser identificadas y reconocidas; esto permite que se fortalezca su auto percepción y, con ello, su autoeficacia.

La parentalidad, por tanto, es el conjunto de prácticas que llevan a cabo las familias en este rol socializador y cuidador. Aquí, las competencias son aquellos aspectos específicos que permiten realizar el cuidado en entornos sanos, favoreciendo la calidad de vida de las personas con TDI (Barudy y Dantagnan, 2010). En McCollum y Ostrosky (2008) se observan tres dimensiones en las que la parentalidad y las interacciones en su contexto pueden favorecer el desarrollo, por ejemplo, de competencias sociales en NNA con TDI: las influencias de carácter implícitas o no intencionales, el control o la supervisión con enseñanza de carácter explícito y la facilitación del acceso a oportunidades que las familias ofrecen para el desarrollo de estas competencias en los NNA.

También se evidencia en estudios recientes que la existencia de hermanos/as, estilos de crianza democráticos y la mayor implicación de la familia en el desarrollo de los NNA con TDI les permite aumentar considerablemente su autonomía (Álvarez, y otros, Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual que envejecen y algunas variables que inciden en su desarrollo, 2021).

La influencia de estas competencias en el desempeño de los NNA con NEE es importante (Mas, y otros, 2021). Correa (2019) identificó que la falta de afecto, la sobreprotección y la vulnerabilidad socioeconómica se relacionan fuertemente con la pérdida de autonomía en esta población de NNA. Villaseca et al. (2020), por su parte, identificaron en una comparación entre la crianza otorgada entre padres y madres de NNA con DI que en casos de DI severa todos los componentes de las competencias evaluados se vieron más afectados que en otros niveles. El estudio de caso de Barros (2021) identificó que uno de los factores que gatillaron un cuidado deficitario en una familia de una niña con TDI leve fue la baja implicación del padre a nivel diagnóstico, quedando prácticamente al cuidado de la madre.

Desde esta perspectiva, se han identificado emociones como la tristeza o la frustración y una auto percepción negativa en las familias con miembros con NEE. Se ha asociado a las concepciones sobre la discapacidad, cuestión que redundo en la eficacia autopercibida y en la insatisfacción con el rol de padres (Fernández, Correa, Muñoz, Salvatierra, & Laynez, 2017).

Bayot et al. (2005) establecieron para desarrollar la ECPP-p un grupo de componentes para evaluar las competencias parentales. Las competencias identificadas en el trabajo de Niveló (2019) con este instrumento en una población de familias con un miembro TDI de 18 padres en Azuay, Ecuador, arrojó que, en términos generales, el ocio compartido es el ámbito con menores resultados (bajo desarrollo), y la implicación escolar de los padres la que se presentó con mayor fuerza.

Como plantea Robles (2019), las NEE dependen en parte de las relaciones que se dan en el entorno familiar. El trabajo de Ubaldo (2019) demostró que existe una discordancia entre la autonomía autopercebida en jóvenes con TDI y la percibida por sus padres, siendo considerados como más autónomos por la familia que por ellos mismos; las familias se mostraron menos implicadas en el acompañamiento de sus hijos/as en el ámbito de la toma de decisiones. Esto puede deberse a distintos factores, como una distinta conceptualización de la autonomía, una baja expectativa de los padres, la falta de relacionamiento y el débil desarrollo de competencias parentales, entre otras. También se evidencia la relación entre apoyo familiar y autonomía en los trabajos de Álvarez, et al. (2019) y Manjarrés y Hederich (2019).

Estrategias que favorecen el desarrollo de competencias parentales y la inclusión educativa

Se han identificado distintos tipos de estrategias utilizadas para mejorar la inclusión de NNA con TDI y otros tipos de trastornos del desarrollo, como los del espectro autista. En términos generales, aquellos estudios en que el desarrollo se realizó de manera participativa y en contacto directo con la población de padres de familia y NNA con TDI fueron más ajustadas a las necesidades, y, por tanto, mejor valoradas. Los padres fueron más conscientes de sus relaciones con hijos/as cuando se realizaron evaluaciones de sus competencias y valoraron ellos mismos las competencias de sus hijos/as (Mas, y otros, 2021). Con todo, el análisis documental permitió recoger los siguientes elementos como fundamentales en el desarrollo de estrategias para el fortalecimiento de competencias parentales.

Redes de apoyo social: El apoyo social que reciben las familias, según se constata en la investigación de Gallego (2018), favorece las prácticas de crianza de familias con hijos/as con TDI. Con él, mejoran sustancialmente la participación parental reflejada en apoyo a los hijos/as. En la práctica, se evidencia como mayor afecto físico, ejercicios lúdicos y afecto expresado verbalmente. Esto también se condice con lo planteado por Manjarrés et al. (2013) y Méndez (2015).

La intervención en Mas et al. (2021) que se realizó en conjunto para padres e hijos/as con TDI permitió identificar que es preciso desarrollar la psicoeducación en familias para desarrollar sus

competencias parentales; con ello es posible que los cuidadores observen más reflexivamente el desempeño de sus hijos/as y el de sí mismos. Para esto, el trabajo con la escuela es fundamental, y les permite retroalimentar sus avances y observaciones para desempeñarse de mejor manera y promover con eso la implicación.

Estrategias psicoeducativas: El entrenamiento de los padres y las intervenciones pueden favorecer estas competencias; la estrategia psicoeducativa fue utilizada con resultados positivos por Velásquez (2021), aunque no se realizó un método de evaluación objetivo para constatar su eficacia. El estudio de Iadlora et al. (2018) constataron que existe una mejora en las competencias percibidas cuando se entrena a los padres de familias (en este caso, en niños con trastorno del espectro autista), aunque la psicoeducación en sí misma no mostró una mejoría clara. Esto indica que es preciso medir e identificar adecuadamente el tipo de intervención y estrategia a desarrollar.

Álvarez et al. (2021) identificaron que cuando el trabajo reflexivo de las familias y las personas con TDI no es consciente o no se ha desarrollado, se presenta una dificultad para naturalizar la condición diversa y se ve limitada la autonomía de las personas con TDI hasta la vida adulta. Esto se observa en una importante cantidad de entornos e instituciones que trabajan con discapacidades, y da cuenta de la débil intervención e interacción realizada desde las instituciones hacia las familias.

Estrategias lúdicas: Las estrategias lúdicas pueden favorecer la reconfiguración de conceptos dentro de las familias (Chalán, 2019). Para Armas (2015), las estrategias lúdicas permiten mejorar la comunicación, sobre todo en el contexto familiar general (incluyendo a hermanos de niños/as con TDI).

Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC): Algunos aspectos relevantes han emergido en la revisión documental respecto al aporte que pueden ser las TIC para el desarrollo de las competencias en familias con miembros con TDA. El estudio de Álvarez et al. (2021) encontró una relación importante entre el uso de tecnología como un apoyo al desenvolvimiento más autónomo de personas con TDI en su adultez. Asimismo, se identificó que las TIC pueden favorecer la inclusión educativa en contextos de NEE, lo cual se da en un contexto de fuerte apoyo de las familias para su uso (Bonilla & Sánchez, 2022). En general, su inclusión a nivel educativo es positiva para el desarrollo de competencias digitales junto con competencias lúdicas (Holguín, Cruz, Ledesma, & Huaita, 2021).

En definitiva, la revisión documental da cuenta de cómo las intervenciones psicoeducativas pueden favorecer las competencias parentales en contextos en que las NEE son muchas veces fuentes de frustración y de percepción de ineficacia. Es imprescindible que el sistema familiar tome del entorno

aquellos componentes que permitirán mejorar las dimensiones de que se componen las competencias familiares: implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento y orientación y asunción del rol de padres (Bayot, Hernández, & De Julián, 2005). Se optó por esta conceptualización, ya que en los contextos hispanohablantes y en Ecuador es la perspectiva predominante y que, en vista de la literatura, permite medir y trabajar activamente las competencias de padres/ cuidadores de NNA con TDI.

Resultados del cuestionario ECPP-p

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario ECPP-p y la breve caracterización socioeconómica inicial de los nueve padres de la EE “Caminemos Juntos”, del cantón Puerto Quito, en la provincia de Pichincha.

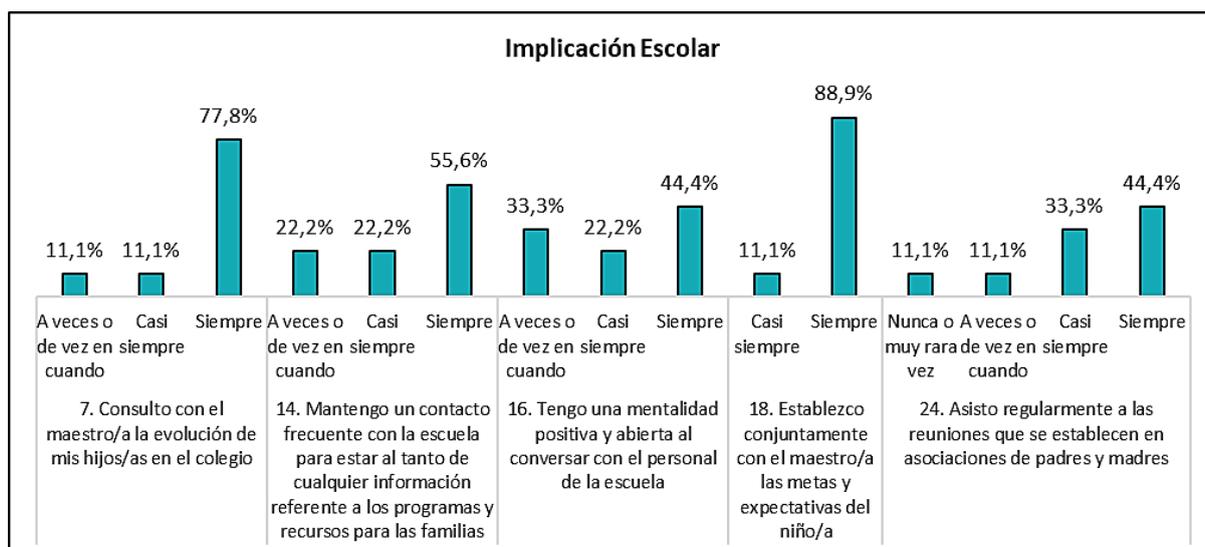
Caracterización socioeconómica

Del total de 9 encuestados, un 44,4% de los padres de familia o cuidadores tienen un nivel de estudios de educación básica incompleta, seguido de 33,3% en educación Superior y el 11,1% restante en educación básica y secundaria completa respectivamente. Por otro lado, un 44,4% tiene trabajo, un 33,3% tiene un trabajo independiente y un 22,2% no tiene un trabajo. A pesar de que la mayoría declara tener un trabajo, el 55,6% presenta una situación económica inestable, pues no siempre puede cubrir sus necesidades, mientras que el 22,2% declara que los ingresos familiares permiten cubrir todas sus necesidades; el 11,1% restante se encuentra o bien en un grado deficiente, ya que casi nunca puede cubrir sus requerimientos; o bien estable, debido a que los ingresos cubren las necesidades. Con esto se evidencia que la mayoría de los padres de familia o cuidadores tienen un trabajo, pero presentan inestabilidad económica.

Dimensiones de las competencias parentales

En la Figura 4 se presentan los resultados de la dimensión de **implicación escolar**. Se observa que los padres consideran en su mayoría (77.8 %) que siempre consultan con los profesores/as la evolución de sus hijos; el 11,1 % lo hace casi siempre y a veces. Respecto al establecimiento de metas, los padres que dicen siempre establecerlas en conjunto con el maestro/a es el 89.9 %. El contacto frecuente, la asistencia a las reuniones y la mentalidad positiva se presentan en considerable menor medida, e incluso un 11,1 % declara que nunca o muy rara vez asiste a las reuniones en asociaciones de padres. Por otra parte, la mentalidad positiva en los padres también se ve desmejorada en la mayoría, solo el 44.4 % plantea que siempre la mantienen así, y un importante 33 % declara que esto es a veces o de vez en cuando.

Figura 4 Dimensión implicación escolar



En la dimensión de **dedicación personal** (Figura 5) se aprecia que la mayoría siempre conocen los deberes que ponen en el colegio, colabora en tareas del hogar, ayuda a sus hijos a establecer rutina diaria, mantiene organizado una especie de archivo (datos médicos, escolares, fotos, etc.) y dispone de suficiente tiempo para atender a sus hijos. En este sentido, la mayor tendencia se observa en el grado de dedicación temporal destinado a la comunicación, transmisión de valores y otros aspectos constructivos se enfoca con un 88.9 % y 77.8 % en el conocimiento de deberes y colabora en las mismas respectivamente.

Figura 5 Dimensión dedicación personal

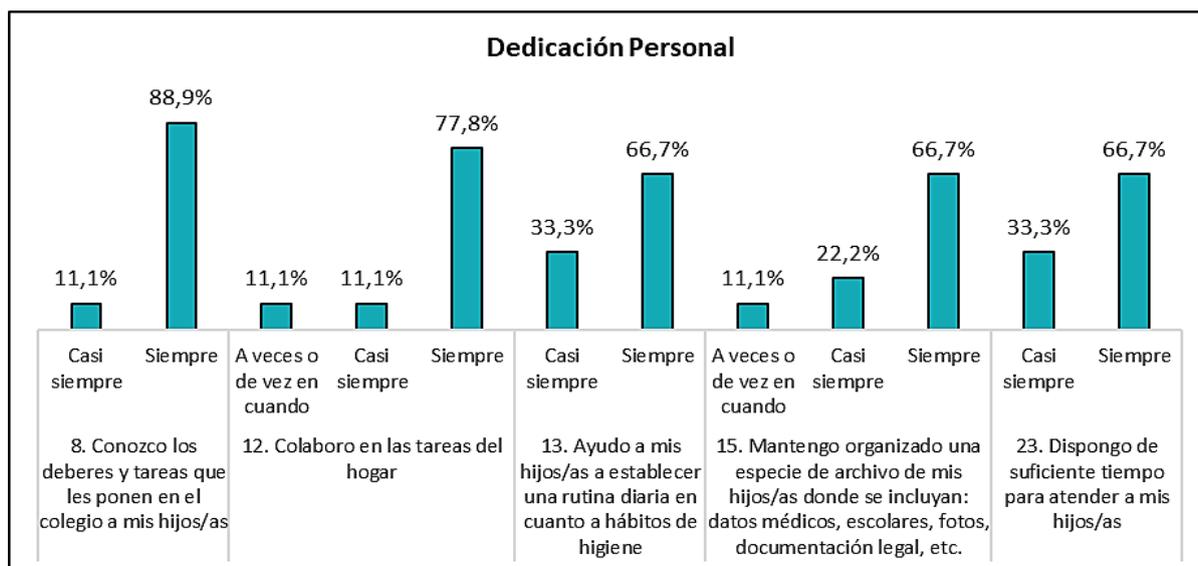
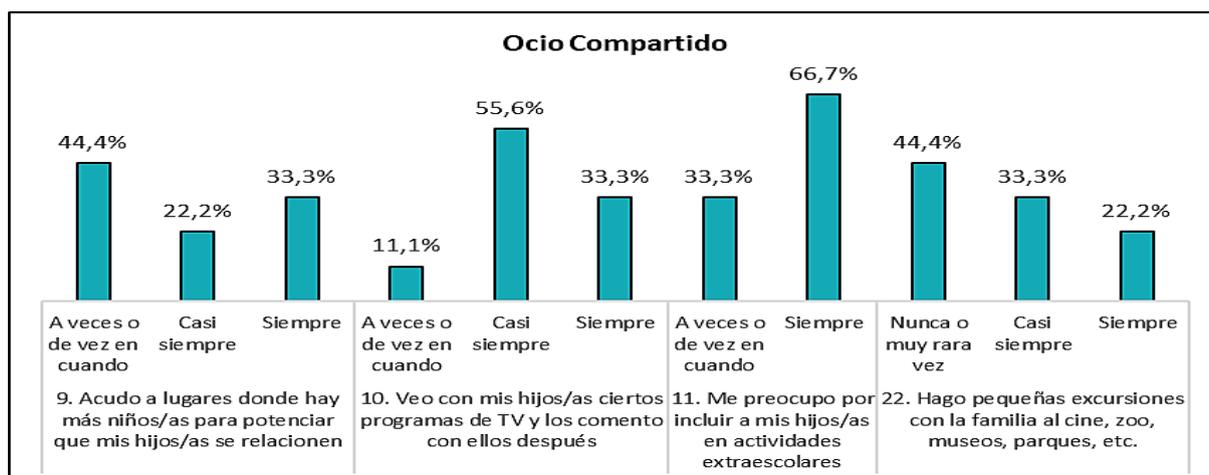
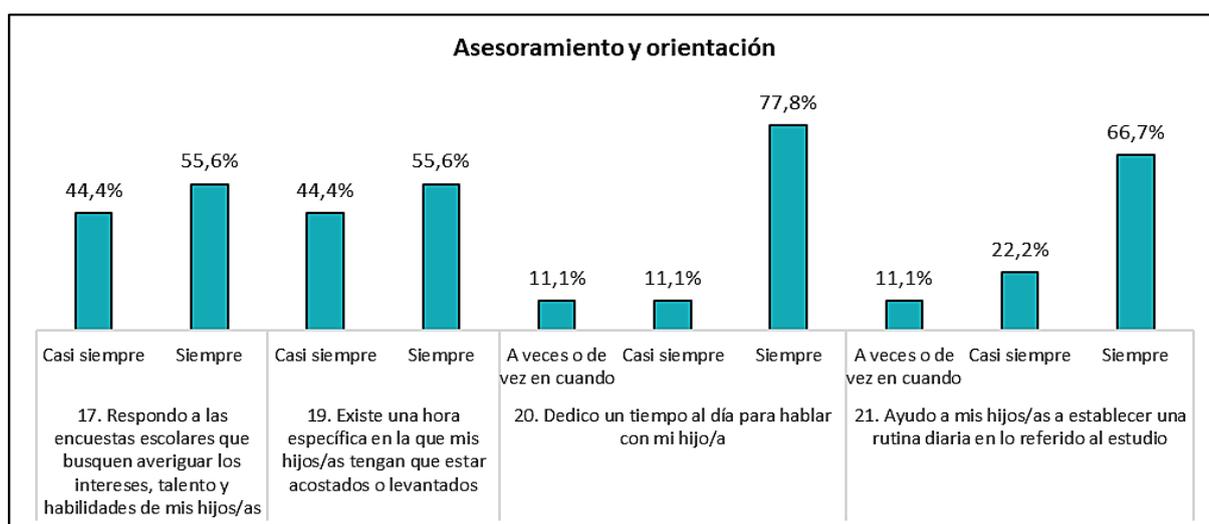


Figura 6 Dimensión ocio compartido



En la dimensión **ocio compartido** (Figura 6) se muestra que un 44.4 % a veces acuden a lugares donde hay más niños para potenciar que sus hijos se relacionen, el 55.6 % casi siempre ven con sus hijos programas de TV, un 66.7 % siempre se preocupan por incluir a sus hijos en actividades extraescolares, y el 44.4 % nunca hacen pequeñas incursiones con la familia a zoo, museos, parques, etc. En esta dimensión se evidencia que existe una mayor prevalencia de percepción en torno a la planificación del tiempo libre en que siempre se preocupan porque sus hijos participen en actividades extraescolares y casi siempre ven con sus hijos ciertos programas de TV. No obstante, hay padres de familia que a veces o nunca acuden a sitios para mejorar la interrelación ni realizan excursiones.

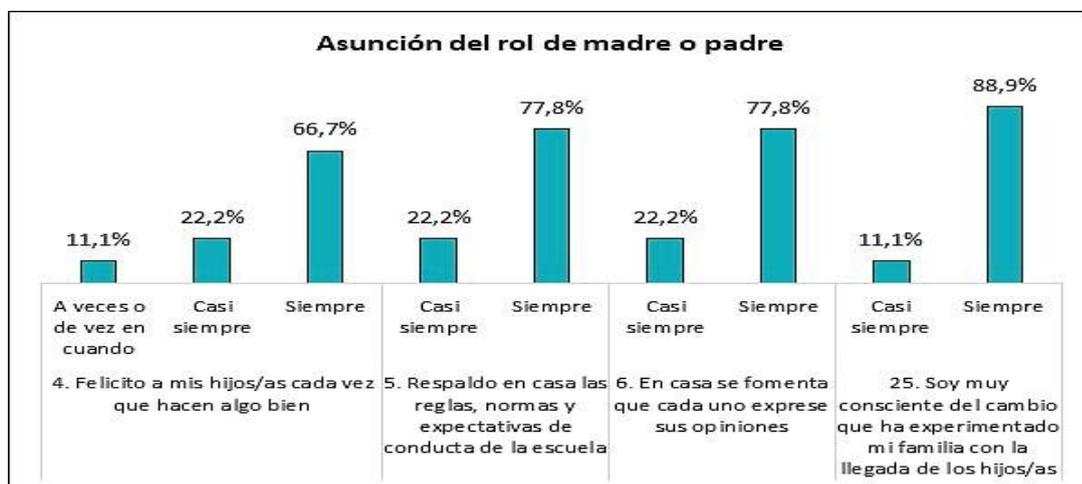
Figura 7 dimensión asesoramiento y orientación



En la dimensión de **asesoramiento y orientación** (Figura 7) se observa que siempre responden a encuestas escolares, tienen una hora específica en la que los hijos están acostados o levantados, dedican un tiempo para hablar con sus hijos y ayudan a establecer rutina de estudio. Con este

resultado se deduce que la mayor prevalencia con un 77,8% está en el tiempo para hablar con sus hijos y 66,7% con ayudar a determina rutina de estudio. Por lo tanto, una gran parte de los padres de familia ayudan a sus hijos en aspectos de estudio y diálogo.

Figura 8 Dimensión asunción de rol de madre o padre



En la dimensión **Asunción del rol de madre o padre** (Figura 8) se aprecia que siempre felicitan a sus hijos cada vez que hacen algo bien, respaldan en casa las reglas, normas y expectativas de conducta, en la casa fomentan que cada uno exprese sus opiniones y son conscientes del cambio que han experimentado por la llegada de los hijos. Con este resultado se evidencia que la mayor prevalencia del grado de adaptación a la situación de ser cuidadores de una familia se presenta con un 88,9% en que son conscientes del cambio por la llegada de los hijos y 77,8% en respaldo el hogar con reglas de conducta y posibilidad de que todos expresen sus opiniones. Sin embargo, existen padres de familia que a veces o casi siempre felicitan a sus hijos.

En la Tabla 3 se observa que la **implicación escolar** parental muestra una media de 17,11, representando un nivel alto de participación de los padres de familia. La **dedicación personal** consta de una media de 18,44, esto indica que presenta un nivel alto de sobre el tiempo que se dedica para conversar o aclarar dudas con sus hijos. El **ocio compartido** se ubicó en 11,78, mostrando un nivel moderado de la planificación de actividades recreativas. En **asesoramiento y orientación** se obtuvo una media de 14,33, mostrando un nivel moderado de diálogo respecto a los requerimientos de sus hijos. En la **asunción del rol de madre o padre** está en una media de 15, evidenciando que se encuentra en nivel alto de la adaptación de los padres de familia a la llegada de un hijo.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos dimensiones competencias parentales

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Implicación escolar	9	12	20	17,11	3,100
Dedicación personal	9	15	20	18,44	1,590
Ocio compartido	9	9	14	11,78	1,563
Asesoramiento y orientación	9	10	16	14,33	2,062
Asunción del rol de madre o padre	9	13	16	15,00	1,118

Posteriormente, se procedió a identificar la existencia de diferencias significativas entre las dimensiones de competencias parentales mediante la comparación de las mismas. Se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, evidenciando que la mayoría de las dimensiones siguen una distribución normal (aproximación a situación ideal) debido a que la significancia (sig.) es mayor a 0,05 (Anexo 3). Al identificar que los datos siguen una distribución normal se procedió a aplicar la prueba T para una muestra de las dimensiones de competencias parentales.

Como se indica en la Tabla 4, todas las dimensiones muestran una significancia de 0,000 y al ser menor a 0,05 se deduce que hay diferencias significativas. Por lo tanto, la mayor media se presenta en la dimensión **dedicación personal, implicación escolar y asunción de rol de madre -padre**. La asunción de rol de madre o padre y dedicación personal son las dimensiones que más peso tiene en las competencias de los padres; mientras que las dimensiones con niveles moderados que necesitan mejorar están en ocio compartido, asesoramiento y orientación e implicación escolar, debido a que se manifiestan en menos medida en la población.

Tabla 4. Prueba T dimensiones competencias parentales

Prueba para una muestra						
Dimensiones	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Implicación escolar	16,558	8	0,000	17,111	14,73	19,49
Dedicación personal	34,803	8	0,000	18,444	17,22	19,67
Ocio compartido	22,599	8	0,000	11,778	10,58	12,98
Asesoramiento y orientación	20,858	8	0,000	14,333	12,75	15,92
Asunción del rol de madre o padre	40,249	8	0,000	15,000	14,14	15,86

En definitiva, los resultados demuestran que las dimensiones que componen las competencias parentales se presentan en los padres de niños con TDI de manera irregular; la implicación escolar llama particularmente la atención por su déficit, además del ocio compartido y el asesoramiento. Si bien los padres no parecen ya percibir su situación como estresante debido a que ya se ha asumido el rol de padre o madre en este contexto, sí parece haber sentimientos de resignación y de bajas expectativas respecto de los hijos/as. Por ello, la triangulación de estos resultados en conjunto con la

revisión documental permitió plantear las siguientes estrategias generales para promover el desarrollo de estas dimensiones en los padres.

Estrategias para el desarrollo de competencias parentales

La Escuela Especializada “Caminemos Juntos” del cantón Puerto Quito, en Pichincha, es una EE que trabaja con niños y niñas con necesidades educativas específicas. Su sostenimiento es fiscal, y pertenece al régimen escolar costa. Atiende a 14 niños y niñas con NEE, entre los que se encuentran 9 con TDI.

Como se observó en el cuestionario para la evaluación de las competencias parentales percibidas en su versión para padres (ECCP-p), los padres presentaron una competencia parental irregular; si bien han asumido el rol de padres en el contexto del cuidado de un hijo/a con TDI y prestan un nivel alto de asesoría y guía, no se encuentran muy implicados en la educación de los hijos ni comparten tiempos de ocio suficientes para considerar que presentan una adecuada competencia parental.

Por lo mencionado, las siguientes estrategias se sugieren a modo de marco general para desarrollar en ellos (y en otros padres que presenten características similares) las competencias parentales que requiere un contexto familiar con presencia de niños/as con TDI. Estas estrategias se fundamentan tanto en una revisión bibliográfica como en los resultados de la investigación empírica; y su objetivo es ofrecer una guía general para que docentes y autoridades de escuela puedan estructurar en sus contextos específicos planes de acción que fortalezcan el vínculo institución escolar-familia.

1) Entrenamiento docente

Para implementar cualquier tipo de estrategia que apunte a fortalecer la parentalidad, es importante que los entrenadores, en este caso docentes y personal de la escuela deben encontrarse capacitados para implementar estrategias que se ajusten al contexto de su institución. Para esto, es importante la coordinación del trabajo institucional desde la administración escolar, de modo que se encuentren dispuestos los recursos necesarios.

2) Capacitación psicoeducativa para la autorreflexión

Las competencias en general, y en específico aquellas que atañen al rol de la familia, deben trabajarse de manera transparente y directa; es preciso que los capacitadores (la escuela) comprendan la necesidad de sensibilizar a los padres en torno a su rol familiar. De esta manera, es imprescindible desarrollar un marco de acción educativa psicológica que dote a los padres del conocimiento que permita evaluar sus propias actitudes y valorarlas. En este sentido, se sugiere:

- Talleres de sensibilización sobre rol familiar

Es importante estructurar talleres que, a través de componentes lúdicos, permitan a los padres y el resto de la familia nuclear comprender la importancia de su rol en las brechas que se observan en sus hijos/as. Es importante que visualicen:

- Expectativas y su importancia en la “discapacidad” de su hijo/a. Estas pueden modificarse y establecer nuevos límites respecto de los avances del niño/a, y no necesariamente en contraste con sus pares.
- Importancia del relacionamiento fuera de las asesorías directas, como es el tiempo de ocio.

- Intervención / valoración de resultado / aprendizaje

Se sugiere desarrollar intervenciones sencillas de alto impacto, en primer lugar, para evidenciar determinadas mejoras en aspectos concretos de los niños/as con TDI; pero, en segundo lugar, para ofrecer a los padres evidencias de la mejora. Con ello, es plausible ver en qué medida su implicación en las actividades desarrolladas impacta directamente en el desempeño de sus hijos/as. Con ello deben visualizar:

- Mejoras concretas en aprendizajes básicos, como realizar con autonomía tareas de autocuidado (higiene, vestido, etc.), y aumentar progresivamente su complejidad.
- Evidenciar aspectos en los que su actitud mejora el bienestar de sus hijos/as, como la interacción familiar en contextos recreativos.
- Evidenciar el impacto positivo de un pensamiento positivo y de la implicación escolar.

3) Seguimiento e implicación escolar: mecanismos que faciliten la implicación

Para que los padres se impliquen más en el desempeño escolar de sus hijos/as, se sugiere como estrategia abordar dos dimensiones imprescindibles: comprender la importancia del aprendizaje para su desempeño general en los distintos ámbitos sociales a lo largo de su vida (en línea con las expectativas), y ofrecer herramientas que permitan facilitar su implicancia, utilizando para ello la tecnología y otros recursos que atiendan a sus condiciones materiales socioeconómicas. Así, se sugiere realizar con los padres:

- Taller de hábitos de estudio

Los padres deben disponer de herramientas que permitan desarrollar aprendizajes en el contexto cotidiano, de modo que es preciso impartir talleres con técnicas para su trabajo y evaluación.

- Taller de autocuidado

Es importante el desarrollo de una parentalidad positiva, en la que, con independencia de las expectativas, los padres perciban su rol como una actividad gratificante y eficaz. Para esto, es importante que puedan expresar sus inquietudes, dificultades y sentires al respecto, y la escuela puede favorecer espacios para que esto se lleve a cabo en un contexto de aprendizajes y resiliencia.

- Uso de plataformas o entornos de aprendizaje virtuales para seguimiento

Por último, es fundamental utilizar herramientas TIC que permitan facilitar la supervisión de los padres y su implicancia en la educación de sus hijos. Con esto es posible apoyar su implicación educativa a la vez que la propia institución escolar identifica sistemáticamente los aspectos en los que puede y debe mejorar para promover la inclusión.

CAPÍTULO II: ARTÍCULO PROFESIONAL

1.1. Resumen

La educación es un derecho humano; no obstante, en contextos de estudiantes con capacidades diferentes aún se observan enormes brechas para la inclusión. Por esto, el presente estudio tuvo como objetivo diseñar un conjunto de estrategias de uso escolar que desarrolle y fortalezca las competencias parentales de familias y cuidadores de niños, niñas y adolescentes con TDI para promover y facilitar su inclusión educativa mediante un estudio de caso en la EE Caminemos Juntos del cantón Puerto Quito, Pichincha. Para esto, utilizó una investigación mixta, basada en una revisión documental y en evaluación de las competencias parentales percibidas con cuestionario ECPP-P en nueve padres de niños/as con TDI de la escuela. Los resultados dieron cuenta de la baja implicación educativa de las familias, del poco tiempo de ocio destinado a compartir con los hijos/as con TDI y la baja positividad en el pensamiento; al mismo tiempo, se presentaron positivos niveles de asunción del rol de padre y madre y de asesoramiento y orientación. En vista de esto, las estrategias diseñadas se articularon en torno a tres ejes: i) entrenamiento docente, ii) capacitación psicoeducativa para la autorreflexión y iii) seguimiento e implicación escolar (mecanismos que faciliten la implicación).

Palabras clave: trastorno del desarrollo intelectual, competencias parentales, educación inclusiva, necesidades educativas específicas, estrategias educativas.

1.2. Abstract

Education is a human right, however, in contexts of students with different abilities, there are still huge gaps for inclusion. For this reason, the present study aimed to design a set of strategies for school use that develop and strengthen the parental skills of families and caregivers of children and adolescents with IDD to promote and facilitate their educational inclusion through a case study in the EE Let's Walk Together from the canton of Puerto Quito, Pichincha. For this, a mixed investigation was used, based on a documentary review and on the evaluation of perceived parental competencies with the ECPP-P questionnaire in nine parents of children with IDD at school. The results revealed the low educational involvement of the families, the little leisure time spent with their children with IDD and the low positivity in thinking; At the same time, there were positive levels of assumption of the role of father and mother and of advice and guidance. In view of this, the designed strategies were articulated around three axes: i) teacher training, ii) psychoeducational training for self-reflection and iii) monitoring and school involvement (mechanisms that facilitate involvement).

Keywords: intellectual development disorder, parenting skills, inclusive education, specific educational needs, educational strategies.

1.3. Introducción

Trastorno del desarrollo intelectual (TDI)

El TDI es un trastorno del desarrollo neurológico en que se presenta un déficit en la capacidad para efectuar razonamientos o comprender conceptos abstractos y/o información compleja, lo que afecta el desempeño de la persona en la vida diaria, ya sea a nivel académico, laboral o en otras actividades cotidianas. La discapacidad emerge, por tanto, en el momento en que el sujeto con TDI interactúa con su entorno, es decir, familia, instituciones, etc., los que pueden constituirse como facilitadores o bien como obstáculos en su desenvolvimiento (Des Portes, 2020).

Como afectación del desarrollo neurológico, este trastorno se presenta justamente mientras se produce el desarrollo del sujeto, y afecta a sus conductas adaptativas y a sus funciones intelectuales generales (Mulas & Rojas, 2018). Como suelen presentarse los trastornos neurológicos, el TDI se manifiesta a temprana edad, y a nivel general se observa cuando, a medida que avanza el tiempo, los sujetos no son capaces de alcanzar determinados hitos del desarrollo (APA, 2014).

La definición propuesta por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) en el DSM-5 plantea que el TDI o discapacidad intelectual “es un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p. 31). En el mismo manual se especifican como criterios para su diagnóstico:

- iv) Presencia de deficiencias de las funciones de carácter intelectual, en la que se afectan la capacidad de razonamiento, de resolver problemas, de establecer planificaciones, de comprender ideas abstractas, de realización de juicios, de aprendizaje de tipo académico o empírico. Esto debe ser confirmado con la evaluación clínica y pruebas.
- v) Se afectan el nivel de desarrollo y los estándares socioculturales esperados que proveen de autonomía y responsabilidad, lo que constituye una deficiencia de comportamiento de tipo adaptativo. Así, en entornos sin soporte, las capacidades comunicacionales, la participación y la independencia de los sujetos con TDI se ven afectadas en su funcionamiento.
- vi) Se presenta en etapas del desarrollo.

Los niveles de gravedad en que se presenta este trastorno son leve, moderado, grave y profundo, y dependen de la gravedad del funcionamiento de la capacidad adaptativa, es decir, en función de qué tan difícil resulta la adaptación del sujeto a su entorno. En el DSM-5 se caracterizan estos niveles de la siguiente manera (Tabla 1):

Tabla 5. Caracterización de escala de gravedad del TDI (DSM-V)

Dominio conceptual	Dominio social	Dominio práctico
Grado leve		
No se evidencia con claridad a nivel preescolar. Posteriormente se dificulta la lectura, escritura, matemática, etc., y se requiere de ayuda para alcanzar expectativas. En la adultez se dificulta el pensamiento abstracto, la capacidad de planeación, la flexibilidad.	Inmadurez en relacionamiento social (al establecer comparación con los pares). Dificultad para comunicarse, para regular emociones, para evaluar riesgos sociales (puede ser manipulado por "ingenuidad").	Puede autocuidarse, aunque necesita ayuda en determinadas tareas cotidianas. Requiere ayuda para organizar actividades productivas o de ocio, aunque su recreación tiene motivaciones similares a la de los pares. Requiere de ayuda para mantener o criar familia.
Grado moderado		
Habilidades conceptuales notoriamente retrasadas respecto de pares (etapa de desarrollo). Las habilidades que se desarrollan en etapa preescolar se ven afectadas. Lectura, escritura, matemáticas, etc., se desarrollan mucho más lento que en sus pares, y siempre presenta un nivel menor comparativamente. Se requiere de ayuda con el ámbito conceptual, y puede no ser responsable de determinados aspectos de la vida.	Lenguaje básico, y la comunicación se ve afectada, con evidentes diferencias respecto de sus pares. Se dificulta la interacción social, aunque sí puede establecer vínculos de amistad y de pareja a lo largo de la vida. Requiere de ayuda importante para la comunicación y éxito laboral y/o social.	Puede autocuidarse y realizar funciones básicas hasta la adultez, aunque es un aprendizaje lento. Puede realizar tareas sencillas y comunicarse con dificultad, y requerirá de ayuda para tareas más complejas en contextos laborales, planificación, etc. Desarrolla actividades recreativas y puede continuar aprendiendo con lentitud. En un sector minoritario puede haber problema de inadaptación que genere conflictos sociales.
Grado grave		
Habilidad muy reducida, con mucha falta de comprensión de lenguaje y conceptos matemáticos. Requiere de mucha ayuda de cuidadores durante su vida.	Lenguaje oral limitado en vocabulario y gramática, aunque puede ser complementado con otros medios potenciadores. Temporalidad reducida en la comunicación, y su uso es principalmente concreto. La comunicación es una ayuda y fuente de placer.	Requiere de ayuda y supervisión para el cuidado personal. Los aprendizajes son a largo plazo y siempre requieren de apoyo. Pueden existir comportamientos inadaptados como autolesiones en casos minoritarios.
Grado profundo		
Habilidades mayormente asociadas a mundo concreto y no simbólico. Hay ciertos aprendizajes para el ocio y el trabajo, pero se presentan alteraciones motoras que	Poca comprensión simbólica del habla y la gestualidad. Comprende comunicación (gestos) muy sencilla. Se comunica y disfruta la comunicación con familiares	Depende de otros para su cuidado personal, aunque puede participar de este tipo de actividades. Puede prestar ayuda al sujeto sin alteraciones físicas graves, y requiere de ayuda para desarrollar actividades recreativas. Es

impiden el uso funcional de cosas.	cercanos, cuidadores. Se ven impedidas muchas actividades de carácter social.	más común existencia de casos con comportamientos inadaptados.
------------------------------------	---	--

Nota. Adaptado de APA (2014).

Inclusión educativa

A partir del auge del enfoque de derechos que surge con la Declaración de derechos humanos, la educación ha sido concebida como un derecho fundamental de las personas, lo que se recoge tanto en la Convención de Jomtien en 1990 como en la Convención de los derechos del niño, en 1989. Desde esta perspectiva, el derecho a la igualdad y no discriminación se hace extensivo al resto de derechos que tienen las personas, como es el caso de la educación y el derecho a que todas las personas accedan a ella sin distinción. (Rojas, Sandoval, & Borja, 2020); (Clavijo & Bautista, 2020).

La inclusión educativa parte de la base de este enfoque de derechos, como se observa en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la que establece que los Estados deben implementar las acciones que sean necesarias para incluir a las personas en los sistemas educativos para evitar la segregación y promover la inclusión social de esta población. En particular, en Ecuador estas recomendaciones han sido integradas y se han alineado los marcos normativos para promoverlas, tal como se aprecia a nivel constitucional y en las leyes particulares (LOEI, Código de la Niñez y Adolescencia, o la Ley Orgánica de Discapacidades) (Andrade & Carofilis, 2014); (León, 2018); (Robles, 2019).

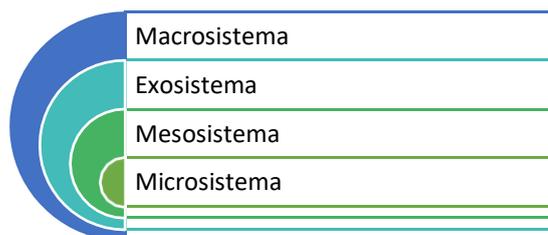
Desde la Constitución de 2008, la inclusión de las personas con discapacidad ha sido integrada en el ámbito educativo (Rojas, Sandoval, & Borja, 2020), para lo que se ha llevado a cabo el Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones Educativas Especializadas, el cual se articula en las siguientes dimensiones (Ministerio de Educación, 2018- 2019):

- Contexto histórico de la educación especial y características del enfoque actual
- Marco teórico legal como origen de los objetivos de la educación especial
- Estructura orgánica del Modelo
- Modelo pedagógico que se implementa en las instituciones educativas especializadas (IEEE)

El Modelo se sostiene en un modelo educativo ecológico funcional de Bronfrenbrenner (Ministerio de Educación, 2018- 2019), el cual se estructura según se esquematiza en la Figura 1. El microsistema corresponde al entorno más inmediato al sujeto con NEE, como es la familia directa o los cuidadores.

El mesosistema refiere al contexto contenedor mayor, en donde se establecen relaciones con los pares, y que incide directamente en el desenvolvimiento de los y las niñas con NEE. El exosistema refiere a un contexto de mayor alcance, en el cual el sujeto con NEE ya no es un actor directo, aunque sí es influido, como la institucionalidad, que regula los niveles más acotados. Por último, el macrosistema comprende el contexto social general en el que se llevan a cabo las actividades educativas de las personas con NEE.

Figura 9 Sistemas en modelo educativo ecológico funcional



Nota. Adaptado de (Ministerio de Educación, 2018- 2019)

Además, la consideración en estos niveles de la discapacidad deviene en la necesidad de fortalecer los siguientes aspectos como necesidades particulares de estos niños y niñas (Ministerio de Educación, 2018- 2019):

- Conducta adaptativa: fortalecimiento de las habilidades que les permiten adaptarse y funcionar con la mayor normalidad posible (lenguaje, normas, etc.).
- Habilidades cognitivas: desarrollar las habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones, como el pensamiento crítico, comprensión, etc.
- Salud: promoción de los estados de bienestar físico, mental y social de los niños y niñas con NEE.
- Participación: corresponde a la creación y fortalecimiento de vínculos sociales con los otros y la comunidad.
- Contexto: atención a los distintos niveles de desarrollo de las prácticas humanas.

Así, el Modelo articula al sistema de educación especial en los siguientes niveles (Figura 2):

Figura 10 Niveles en que se articula la educación especial en Ecuador



Nota. Adaptado de (Ministerio de Educación, 2018- 2019)

Competencias parentales

Las familias son el primer entorno en el que se desenvuelven los sujetos, de modo que el rol socializador que llevan a cabo es de una importancia fundamental. Debido a que está determinado por múltiples factores, este ejercicio no siempre se realiza de forma satisfactoria para los padres (Martínez, Iglesias, & Pérez, 2021). En el caso de sujetos con trastornos del desarrollo (espectro autista, TDI, etc.), la familia constituye el soporte principal, y determina las potencialidades de estos en términos de su bienestar y expectativas (Baña, 2015). Esta relación entre la familia y la adaptación (o inadaptación) de los sujetos se encuentra ampliamente documentada en la literatura (Vega & Pérez, 2021); (Bayot, Hernández, & De Julián, 2005).

El rol familiar implica, entre otras cosas, el disponer de competencias parentales que permitan llevarlo a cabo de manera adecuada. Estas se definen como aquellas capacidades que tienen los familiares cuidadores para proteger y educar a sus hijos, proveyéndoles de un ambiente sano para su desarrollo (Barudy & Dantagnan, 2010). Como Barudy y Dantagnan (2010) plantean, estas competencias son sociales, es decir, responden al modelo de interrelación en la crianza, y deben ser distinguidas de la parentalidad biológica (entendida como la capacidad de procrear).

Para Bronfenbrenner y Evans (2000), la competencia parental es aquel conjunto de conocimientos y capacidades -evidenciados en la práctica- que permiten guiar la actuación parental propia en situaciones de la vida familiar, y que inciden tanto física como cognitiva, comunicativa y socioemocionalmente en el desarrollo de niños y niñas, de modo que se asegure su bienestar y el ejercicio de sus derechos fundamentales.

Así, las competencias parentales son un conjunto de atributos complejo y multidimensional que debe ser observado en la práctica para que sea efectiva su existencia. En tanto competencia, se componen de actitudes, conocimientos y habilidades (Martínez, Iglesias, & Pérez, 2021); estos se articulan en al menos dos dimensiones: la percepción de la autoeficiencia (Bandura, 1982, citada en Martínez et al, 2021) y un sentimiento de satisfacción percibida (Albanese, Russo, & Geller, 2019).

En su adquisición, según Vega y Pérez (2021) plantean, juegan un papel distintos factores personales, predisposiciones innatas, factores culturales, la historia familiar, etc., y se presentan diversos factores de riesgo que pueden conllevar a un mal desarrollo o adquisición deficiente de estas competencias, como son el nivel socioeconómico bajo, violencia doméstica y/o de género, factores psicológicos como traumas, aislamiento social, etc. Por ello, su evaluación es compleja, y suele responder a componentes, como se mencionó, que son autopercebidos por los padres.

1.4. Metodología

La presente investigación fue abordada desde un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), el cual permite conocer en profundidad algún fenómeno o problema de la realidad desde un enfoque interpretativo de datos estandarizados y no estandarizados de determinada población de estudio, de forma complementaria (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Así, para diseñar las estrategias propuestas, se estudiaron las competencias parentales en padres y madres o cuidadores de personas con TDI con énfasis en la inclusión educativa, y se analizó el caso particular de padres, madres y/o cuidadores de niños, niñas y adolescentes con TDI en la EE “Caminemos Juntos” del cantón Puerto Quito, provincia de Pichincha.

El diseño metodológico fue el estudio de caso; este corresponde a una estrategia metodológica que analiza uno o varios “casos” determinados para encontrar en el proceso elementos que permitan identificar teorías, complementarlas o bien rebatirlas. En este sentido, un caso es aquella unidad en la que se observa determinado fenómeno, y puede corresponder a una persona o fenómeno o un conjunto de ellos. (Toledo, 2017). Su alcance es descriptivo y aplicado, debido a que, a partir de la caracterización del objeto en estudio, se diseña una propuesta práctica (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014); en este caso, un conjunto de estrategias generales para desarrollar las competencias parentales en padres y cuidadores de familias con niños/as con TDI.

El caso a estudiar es el de nueve padres y madres cuidadores/as de niños, niñas y adolescentes con TDI de la EE “Caminemos Juntos”. Para su desarrollo, se utilizaron los siguientes métodos:

- Revisión documental: método consistente en analizar la literatura científica relacionada con el fenómeno o problema en estudio para analizar y extraer de su estudio los principales hallazgos y teorías que enmarcan el estudio (Stott & Ramil, 2014). En este estudio, se analizaron las competencias parentales en padres y cuidadores de personas con TDI en la literatura más reciente, y se identificaron estrategias utilizadas de forma

exitosa para su desarrollo y fortalecimiento. Los estudios se buscaron en Google Académico, y se priorizaron los más actuales.

- Analítico-sintético: el método analítico sintético requiere en primer lugar de la descomposición en las distintas partes que componen a una totalidad estudiada para comprender su interrelación en un segundo paso, su síntesis. Estos dos pasos constituyen una unidad metodológica que permite interpretar distintos fenómenos de la realidad (Lopera, Ramírez, Zuluaga, & Ortiz., 2010). En esta investigación, la información obtenida tanto a nivel empírico como documental fue sometida a su análisis y posterior síntesis.

Como técnicas e instrumentos de recolección de datos, se utilizaron:

- Cuestionario de Evaluación de competencias parentales percibidas en su versión para padres, de Bayot et al. (2005), ECCP-p (ver anexo 1). Debido a la complejidad de su medición, se seleccionó este instrumento previamente validado por sus autores, además de su aplicación en contextos hispanohablantes, en Latinoamérica y en particular en Ecuador (Nivelo, 2019); (Vásquez, 2018). Su fiabilidad es de un Alfa de Cronbach de 0.86, es decir, adecuada (Bayot, Hernández, & De Julián, 2005). Corresponde a un cuestionario con una escala de valoración tipo Likert que consta de 22 ítems que apuntan a identificar los siguientes componentes (Tabla 2):

Tabla 6. Componentes medidos en ECCP-p

Componente	Descripción	Ítems en Bayot et al. (2005)	Ítems en cuestionario aplicado *
Implicación escolar	Grado de importancia de los aspectos escolares de hijos/as al momento de contestar el cuestionario.	11, 21, 4, 13, 15	14, 24, 7, 16, 18
Dedicación personal	Grado de dedicación temporal destinado a la comunicación, transmisión de valores y otros aspectos constructivos.	10, 12, 9, 5, 20	13, 15, 12, 8, 23
Ocio compartido	Percepción en torno a la planificación del tiempo libre (uso colectivo o individual).	7, 6, 19, 8	10, 9, 22, 11
Asesoramiento y orientación	Ayuda que prestan los padres a sus hijos/as. Enfatiza la capacidad de diálogo y escucha.	16, 14, 18, 17	19, 17, 21, 20
Asunción del rol de madre o padre	Grado de adaptación a la situación de ser cuidadores de una familia.	2, 22, 3, 1	5, 25, 6, 4

Nota. Adaptado de (Bayot, Hernández, & De Julián, 2005). * Debido a que se añadieron tres ítems más de caracterización socioeconómica, se modificó en número de los ítems del cuestionario aplicado.

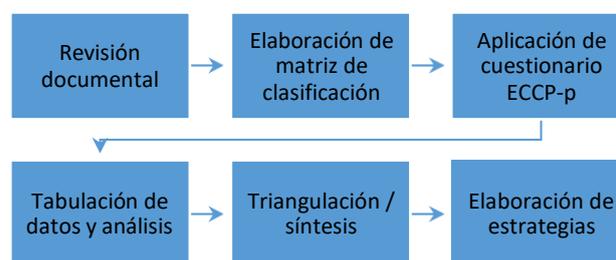
- Breve cuestionario de caracterización socioeconómica *ad hoc*: se elaboraron tres preguntas para caracterizar en términos socioeconómicos la situación de los padres y cuidadores, destinadas a determinar el nivel educativo del cuidador o jefe de hogar, su

estado laboral y el nivel de satisfacción de sus necesidades materiales. Estas fueron adjuntadas en un apartado inicial del cuestionario ECCP-p.

Una vez se definieron los métodos y los instrumentos, se desarrolló el proceso que se esquematiza en la Figura 3. La revisión documental se realizó a través de la herramienta de investigación Google Académico, y conlleva el análisis de distintas investigaciones que han abordado las temáticas de inclusión educativa, competencias parentales y TDI o NEE en general; para el estudio de campo, se dispusieron los ítems del breve cuestionario socioeconómico y del cuestionario ECCP-p en un formulario electrónico de Google Forms para su aplicación a los nueve padres de familia.

La información obtenida se analizó con la herramienta informática SPSS y se expone en gráficas para su comprensión. Se presentaron las frecuencias y porcentajes de los ítems del cuestionario, se consideraron estadísticos descriptivos (media, inferior, superior y desviación) y se identificaron las diferencias significativas entre las dimensiones. Para esto se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk en muestras menores de 50, ya que cuando se tiene una sig. mayor a 0,05 se deduce que los resultados siguen una distribución normal (datos concisos) (Dominguez, 2018). Cuando los datos son normales, se utiliza la prueba T para una muestra, que permite identificar si hay diferencias entre las variables de estudio y determinar la que tiene mayor implicancia. En esta prueba, cuando la sig. es menor a 0,05 se evidencia que existen diferencias, mientras que en caso contrario no hay diferencias significativas (International Business Machines Corporation, 2021). La información de ambas técnicas se trianguló para obtener una síntesis, lo que implicó contrastar los datos obtenidos de las distintas fuentes utilizadas para el estudio y obtener conclusiones. A partir de este diagnóstico realizado, se elaboraron las estrategias propuestas.

Figura 11 Proceso metodológico desarrollado



1.5. Resultados – Discusión

Resultados de la revisión documental

Competencias parentales en el contexto de TDI

La familia es el grupo primario en que se construyen pautas de interrelación a través del tiempo, y tiene un carácter que tiende a la permanencia y al cambio sostenido, tal como se plantea en Minuchin (2009 citado en Niveló, 2019). Estas son, desde la perspectiva ecológico-sistémica de Bronfenbrenner, sistemas en los que las interrelaciones de sus miembros y con el exterior se articulan servicios de cuidado y socialización (Armas, 2015). En contextos de DI, las familias presentan sus particularidades en cuando al cuidado, y los modelos observados en general (democráticas, permisivas, sacrificadas, etc.) no siempre se desempeñan adecuadamente, por lo que es preciso establecer intervenciones que doten a las familias de mejores competencias para desempeñar su rol (Niveló, 2019).

De igual manera, como se plantea en la investigación de Niveló (2019), las familias con miembros con DI son un contacto permanente, y que se establece probablemente a lo largo de toda la vida, constituyendo vínculos más o menos de largo plazo. Cuando los hijos/as son diagnosticados con algún grado de TDI, las reacciones familiares son variadas, y puede existir desde negación hasta una afectación o resonancia negativa que afecta de forma importante el cuidado (Barros, 2021); (Suárez & Tapia, 2021). Cubillos y Castillo (2020) plantean que las competencias parentales deben ser identificadas y reconocidas; esto permite que se fortalezca su auto percepción y, con ello, su autoeficacia.

La parentalidad, por tanto, es el conjunto de prácticas que llevan a cabo las familias en este rol socializador y cuidador. Aquí, las competencias son aquellos aspectos específicos que permiten realizar el cuidado en entornos sanos, favoreciendo la calidad de vida de las personas con TDI (Barudy y Dantagnan, 2010). En McCollum y Ostrosky (2008) se observan tres dimensiones en las que la parentalidad y las interacciones en su contexto pueden favorecer el desarrollo, por ejemplo, de competencias sociales en NNA con TDI: las influencias de carácter implícitas o no intencionales, el control o la supervisión con enseñanza de carácter explícito y la facilitación del acceso a oportunidades que las familias ofrecen para el desarrollo de estas competencias en los NNA.

También se evidencia en estudios recientes que la existencia de hermanos/as, estilos de crianza democráticos y la mayor implicación de la familia en el desarrollo de los NNA con TDI les permite aumentar considerablemente su autonomía (Álvarez, y otros, Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual que envejecen y algunas variables que inciden en su desarrollo, 2021).

La influencia de estas competencias en el desempeño de los NNA con NEE es importante (Mas, y otros, 2021). Correa (2019) identificó que la falta de afecto, la sobreprotección y la vulnerabilidad socioeconómica se relacionan fuertemente con la pérdida de autonomía en esta población de NNA. Villaseca et al. (2020), por su parte, identificaron en una comparación entre la crianza otorgada entre padres y madres de NNA con DI que en casos de DI severa todos los componentes de las competencias evaluados se vieron más afectados que en otros niveles. El estudio de caso de Barros (2021) identificó que uno de los factores que gatillaron un cuidado deficitario en una familia de una niña con TDI leve fue la baja implicación del padre tras el diagnóstico, quedando prácticamente al cuidado de la madre.

Desde esta perspectiva, se han identificado emociones como la tristeza o la frustración y una autopercepción negativa en las familias con miembros con NEE. Se ha asociado a las concepciones sobre la discapacidad, cuestión que redundo en la eficacia autopercebida y en la insatisfacción con el rol de padres (Fernández, Correa, Muñoz, Salvatierra, Laynez, 2017).

Bayot et al. (2005) establecieron para desarrollar la ECPP-p un grupo de componentes para evaluar las competencias parentales. Las competencias identificadas en el trabajo de Niveló (2019) con este instrumento en una población de familias con un miembro TDI de 18 padres en Azuay, Ecuador, arrojó que, en términos generales, el ocio compartido es el ámbito con menores resultados (bajo desarrollo), y la implicación escolar de los padres la que se presentó con mayor fuerza.

Como plantea Robles (2019) , las NEE dependen en parte de las relaciones que se dan en el entorno familiar. El trabajo de Ubaldo (2019) demostró que existe una discordancia entre la autonomía autopercebida en jóvenes con TDI y la percibida por sus padres, siendo considerados como más autónomos por la familia que por ellos mismos; las familias se mostraron menos implicadas en el acompañamiento de sus hijos/as en el ámbito de la toma de decisiones. Esto puede deberse a distintos factores, como una distinta conceptualización de la autonomía, una baja expectativa de los padres, la falta de relacionamiento y el débil desarrollo de competencias parentales, entre otras. También se evidencia la relación entre apoyo familiar y autonomía en los trabajos de Álvarez, et al. (2019) y Manjarrés y Hederich (2019).

Estrategias que favorecen el desarrollo de competencias parentales y la inclusión educativa

Se han identificado distintos tipos de estrategias utilizadas para mejorar la inclusión de NNA con TDI y otros tipos de trastornos del desarrollo, como los del espectro autista. En términos generales, aquellos estudios en que el desarrollo se realizó de manera participativa y en contacto directo con la población de padres de familia y NNA con TDI fueron más ajustadas a las necesidades, y, por tanto,

mejor valoradas. Los padres fueron más conscientes de sus relaciones con hijos/as cuando se realizaron evaluaciones de sus competencias y valoraron ellos mismos las competencias de sus hijos/as (Más, y otros, 2021). Con todo, el análisis documental permitió recoger los siguientes elementos como fundamentales en el desarrollo de estrategias para el fortalecimiento de competencias parentales.

Redes de apoyo social: El apoyo social que reciben las familias, según se constata en la investigación de Gallego (2018), favorece las prácticas de crianza de familias con hijos/as con TDI. Con él, mejoran sustancialmente la participación parental reflejada en apoyo a los hijos/as. En la práctica, se evidencia como mayor afecto físico, ejercicios lúdicos y afecto expresado verbalmente. Esto también se condice con lo planteado por Manjarrés et al. (2013) y Méndez (2015).

La intervención en Mas et al. (2021) que se realizó en conjunto para padres e hijos/as con TDI permitió identificar que es preciso desarrollar la psicoeducación en familias para desarrollar sus competencias parentales; con ello es posible que los cuidadores observen más reflexivamente el desempeño de sus hijos/as y el de sí mismos. Para esto, el trabajo con la escuela es fundamental, y les permite retroalimentar sus avances y observaciones para desempeñarse de mejor manera y promover con eso la implicación.

Estrategias psicoeducativas: El entrenamiento de los padres y las intervenciones pueden favorecer estas competencias; la estrategia psicoeducativa fue utilizada con resultados positivos por Velásquez (2021), aunque no se realizó un método de evaluación objetivo para constatar su eficacia. El estudio de Iadarola et al. (2018) constataron que existe una mejora en las competencias percibidas cuando se entrena a los padres de familias (en este caso, en niños con trastorno del espectro autista), aunque la psicoeducación en sí misma no mostró una mejoría clara. Esto indica que es preciso medir e identificar adecuadamente el tipo de intervención y estrategia a desarrollar.

Álvarez et al. (2021) identificaron que cuando el trabajo reflexivo de las familias y las personas con TDI no es consciente o no se ha desarrollado, se presenta una dificultad para naturalizar la condición diversa y se ve limitada la autonomía de las personas con TDI hasta la vida adulta. Esto se observa en una importante cantidad de entornos e instituciones que trabajan con discapacidades, y da cuenta de la débil intervención e interacción realizada desde las instituciones hacia las familias.

Estrategias lúdicas: Las estrategias lúdicas pueden favorecer la reconfiguración de conceptos dentro de las familias (Chalán, 2019). Para Armas (2015), las estrategias lúdicas permiten mejorar la

comunicación, sobre todo en el contexto familiar general (incluyendo a hermanos de niños/as con TDI).

Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC): Algunos aspectos relevantes han emergido en la revisión documental respecto al aporte que pueden ser las TIC para el desarrollo de las competencias en familias con miembros con TDA. El estudio de Álvarez et al. (2021) encontró una relación importante entre el uso de tecnología como un apoyo al desenvolvimiento más autónomo de personas con TDI en su adultez. Asimismo, se identificó que las TIC pueden favorecer la inclusión educativa en contextos de NEE, lo cual se da en un contexto de fuerte apoyo de las familias para su uso (Bonilla & Sánchez, 2022). En general, su inclusión a nivel educativo es positiva para el desarrollo de competencias digitales junto con competencias lúdicas (Holguín, Cruz, Ledesma, & Huaita, 2021).

En definitiva, la revisión documental da cuenta de cómo las intervenciones psicoeducativas pueden favorecer las competencias parentales en contextos en que las NEE son muchas veces fuentes de frustración y de percepción de ineficacia. Es imprescindible que el sistema familiar tome del entorno aquellos componentes que permitirán mejorar las dimensiones de que se componen las competencias familiares: implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento y orientación y asunción del rol de padres (Bayot, Hernández, & De Julián, 2005). Se optó por esta conceptualización, ya que en los contextos hispanohablantes y en Ecuador es la perspectiva predominante y que, en vista de la literatura, permite medir y trabajar activamente las competencias de padres/ cuidadores de NNA con TDI.

Resultados del cuestionario ECPP-p

A continuación se exponen los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario ECPP-p y la breve caracterización socioeconómica inicial de los nueve padres de la EE "Caminemos Juntos", del cantón Puerto Quito, en la provincia de Pichincha.

Caracterización socioeconómica

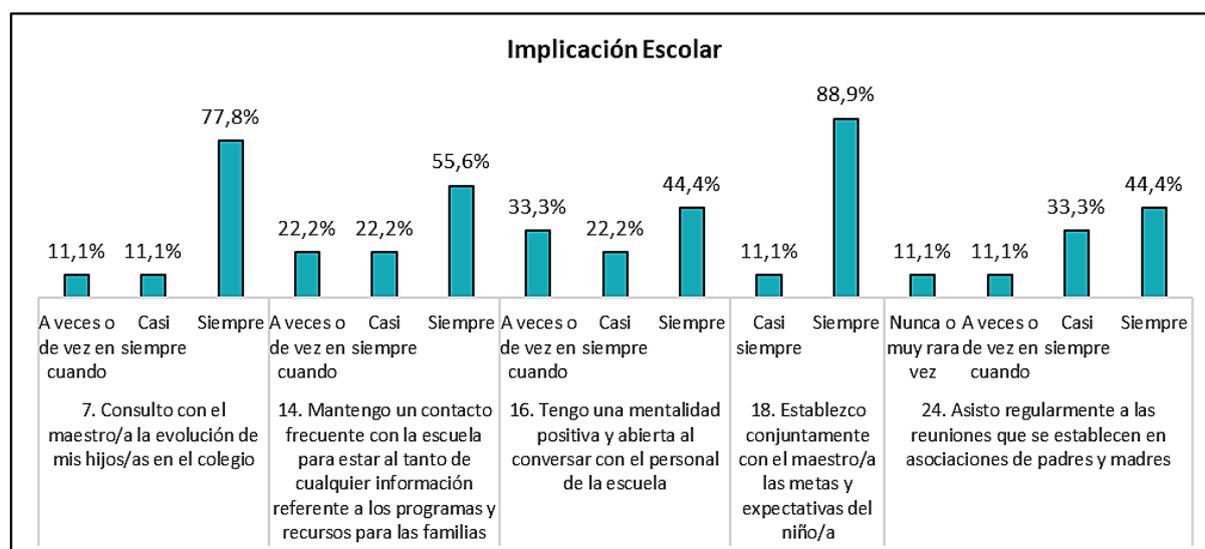
Del total de 9 encuestados, un 44,4% de los padres de familia o cuidadores tienen un nivel de estudios de educación básica incompleta, seguido de 33,3% en educación Superior y el 11,1% restante en educación básica y secundaria completa respectivamente. Por otro lado, un 44,4% tiene trabajo, un 33,3% tiene un trabajo independiente y un 22,2% no tiene un trabajo. A pesar de que la mayoría declara tener un trabajo, el 55,6% presenta una situación económica inestable, pues no siempre puede cubrir sus necesidades, mientras que el 22,2% declara que los ingresos familiares permiten cubrir todas sus necesidades; el 11,1% restante se encuentra o bien en un grado deficiente, ya que casi nunca puede cubrir sus requerimientos; o bien estable, debido a que los ingresos cubren las

necesidades. Con esto se evidencia que la mayoría de los padres de familia o cuidadores tienen un trabajo, pero presentan inestabilidad económica.

Dimensiones de las competencias parentales

En la Figura 12 se presentan los resultados de la dimensión de **implicación escolar**. Se observa que los padres consideran en su mayoría (77.8 %) que siempre consultan con los profesores/as la evolución de sus hijos; el 11,1 % lo hace casi siempre y a veces. Respecto al establecimiento de metas, los padres que dicen siempre establecerlas en conjunto con el maestro/a es el 89.9 %. El contacto frecuente, la asistencia a las reuniones y la mentalidad positiva se presentan en considerable menor medida, e incluso un 11,1 % declara que nunca o muy rara vez asiste a las reuniones en asociaciones de padres. Por otra parte, la mentalidad positiva en los padres también se ve desmejorada en la mayoría, solo el 44.4 % plantea que siempre la mantienen así, y un importante 33 % declara que esto es a veces o de vez en cuando.

Figura 12 Dimensión implicación escolar



En la dimensión de **dedicación personal** (Figura 13) se aprecia que la mayoría siempre conocen los deberes que ponen en el colegio, colabora en tareas del hogar, ayuda a sus hijos a establecer rutina diaria, mantiene organizado una especie de archivo (datos médicos, escolares, fotos, etc.) y dispone de suficiente tiempo para atender a sus hijos. En este sentido, la mayor tendencia se observa en el grado de dedicación temporal destinado a la comunicación, transmisión de valores y otros aspectos constructivos se enfoca con un 88.9 % y 77.8 % en el conocimiento de deberes y colabora en las mismas respectivamente.

Figura 13 Dimensión dedicación personal

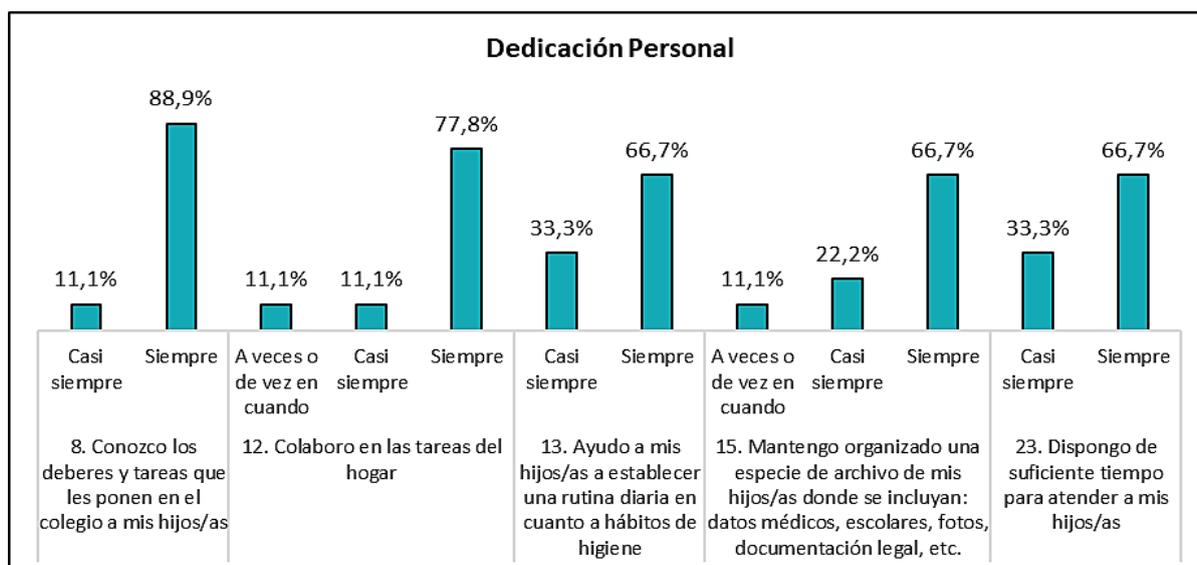
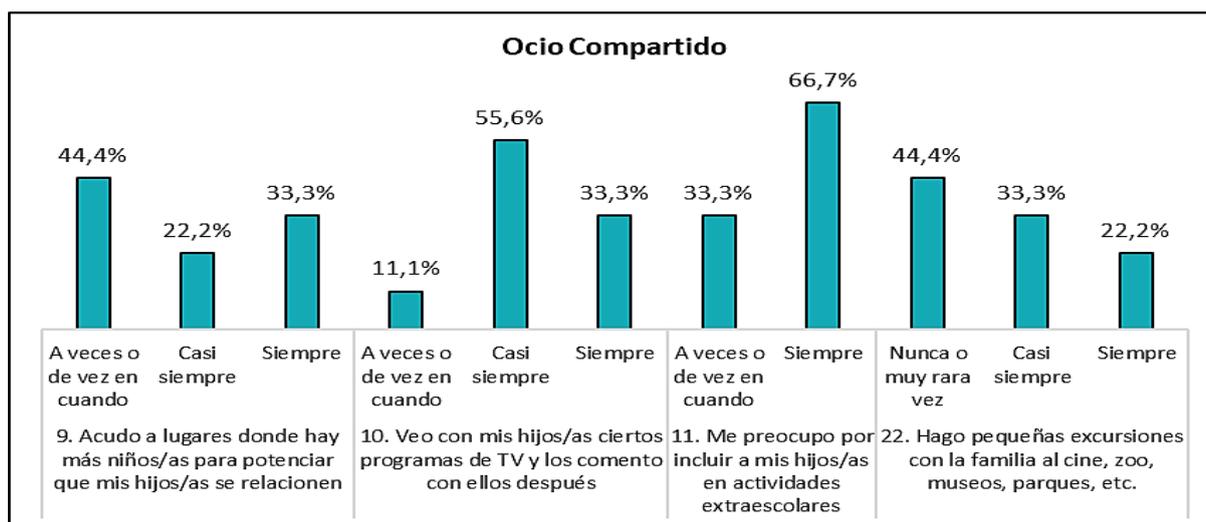
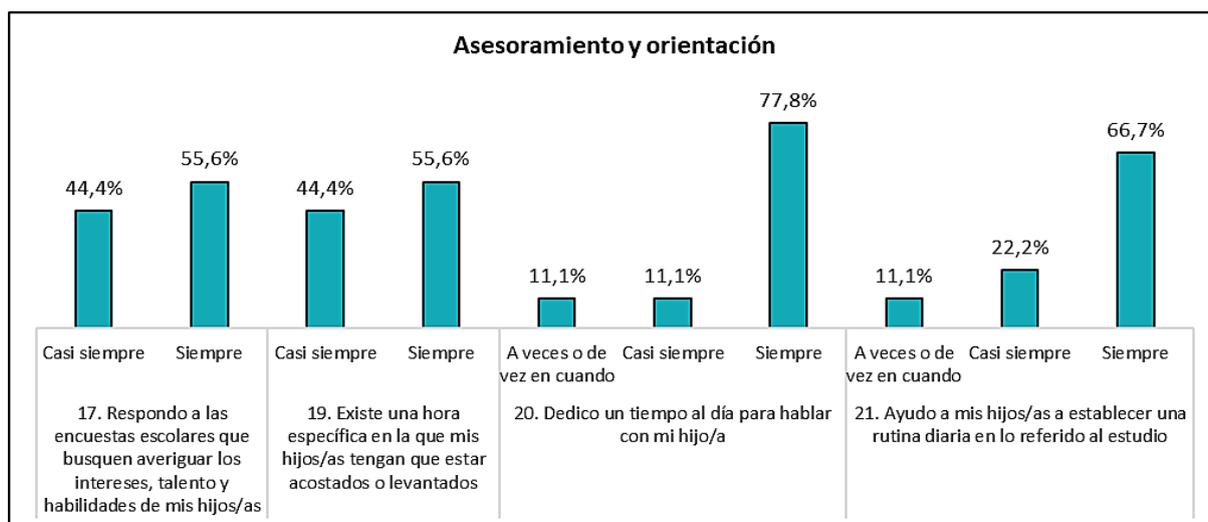


Figura 14 Dimensión ocio compartido



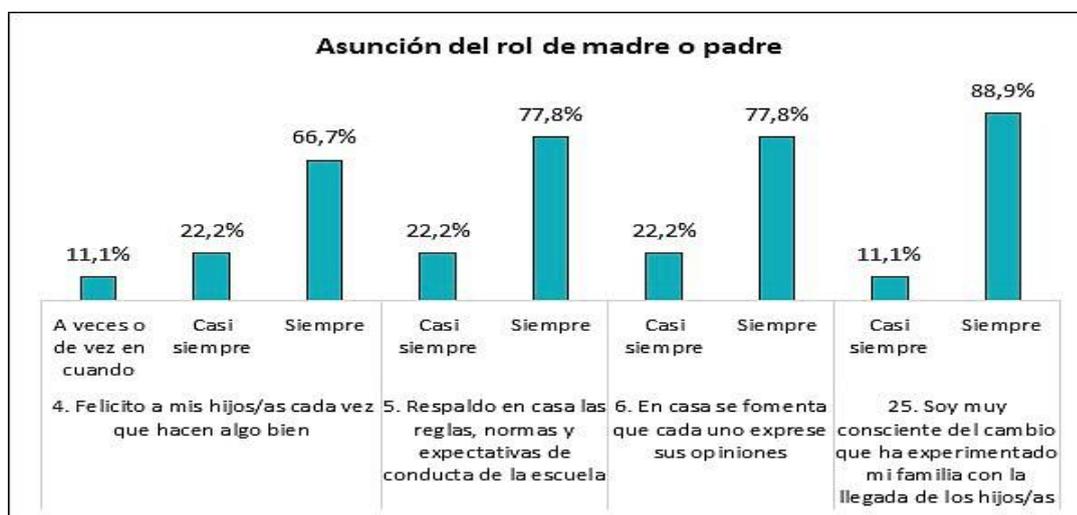
En la dimensión **ocio compartido** (Figura 14) se muestra que un 44.4 % a veces acuden a lugares donde hay más niños para potenciar que sus hijos se relacionen, el 55.6 % casi siempre ven con sus hijos programas de TV, un 66.7 % siempre se preocupan por incluir a sus hijos en actividades extraescolares, y el 44.4 % nunca hacen pequeñas incursiones con la familia a zoo, museos, parques, etc. En esta dimensión se evidencia que existe una mayor prevalencia de percepción en torno a la planificación del tiempo libre en que siempre se preocupan porque sus hijos participen en actividades extraescolares y casi siempre ven con sus hijos ciertos programas de TV. No obstante, hay padres de familia que a veces o nunca acuden a sitios para mejorar la interrelación ni realizan excursiones.

Figura 15 dimensión asesoramiento y orientación



En la dimensión de **asesoramiento y orientación** (Figura 15) se observa que siempre responden a encuestas escolares, tienen una hora específica en la que los hijos están acostados o levantados, dedican un tiempo para hablar con sus hijos y ayudan a establecer rutina de estudio. Con este resultado se deduce que la mayor prevalencia con un 77,8% está en el tiempo para hablar con sus hijos y 66,7% con ayudar a determinar rutina de estudio. Por lo tanto, una gran parte de los padres de familia ayudan a sus hijos en aspectos de estudio y diálogo.

Figura 16 Dimensión asunción de rol de madre o padre



En la dimensión **Asunción del rol de madre o padre** (Figura 16) se aprecia que siempre felicitan a sus hijos cada vez que hacen algo bien, respaldan en casa las reglas, normas y expectativas de conducta, en la casa fomentan que cada uno exprese sus opiniones y son conscientes del cambio que han experimentado por la llegada de los hijos. Con este resultado se evidencia que la mayor prevalencia

del grado de adaptación a la situación de ser cuidadores de una familia se presenta con un 88,9% en que son conscientes del cambio por la llegada de los hijos y 77,8% en respaldo el hogar con reglas de conducta y posibilidad de que todos expresen sus opiniones. Sin embargo, existen padres de familia que a veces o casi siempre felicitan a sus hijos.

En la Tabla 7 se observa que la **implicación escolar** parental muestra una media de 17,11, representando un nivel alto de participación de los padres de familia. La **dedicación personal** consta de una media de 18,44, esto indica que presenta un nivel alto de sobre el tiempo que se dedica para conversar o aclarar dudas con sus hijos. El **ocio compartido** se ubicó en 11,78, mostrando un nivel moderado de la planificación de actividades recreativas. En **asesoramiento y orientación** se obtuvo una media de 14,33, mostrando un nivel moderado de diálogo respecto a los requerimientos de sus hijos. En la **asunción del rol de madre o padre** está en una media de 15, evidenciando que se encuentra en nivel alto de la adaptación de los padres de familia a la llegada de un hijo.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos dimensiones competencias parentales

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Implicación escolar	9	12	20	17,11	3,100
Dedicación personal	9	15	20	18,44	1,590
Ocio compartido	9	9	14	11,78	1,563
Asesoramiento y orientación	9	10	16	14,33	2,062
Asunción del rol de madre o padre	9	13	16	15,00	1,118

Posteriormente, se procedió a identificar la existencia de diferencias significativas entre las dimensiones de competencias parentales mediante la comparación de las mismas. Se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, evidenciando que la mayoría de las dimensiones siguen una distribución normal (aproximación a situación ideal) debido a que la significancia (sig.) es mayor a 0,05 (Anexo 3). Al identificar que los datos siguen una distribución normal se procedió a aplicar la prueba T para una muestra de las dimensiones de competencias parentales.

Como se indica en la Tabla 8, todas las dimensiones muestran una significancia de 0,000 y al ser menor a 0,05 se deduce que hay diferencias significativas. Por lo tanto, la mayor media se presenta en la dimensión **dedicación personal, implicación escolar y asunción de rol de madre -padre**. La asunción de rol de madre o padre y dedicación personal son las dimensiones que más peso tiene en las competencias de los padres; mientras que las dimensiones con niveles moderados que necesitan mejorar están en ocio compartido, asesoramiento y orientación e implicación escolar, debido a que se manifiestan en menos medida en la población.

Tabla 8. Prueba T dimensiones competencias parentales

Prueba para una muestra						
Dimensiones	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Implicación escolar	16,558	8	0,000	17,111	14,73	19,49
Dedicación personal	34,803	8	0,000	18,444	17,22	19,67
Ocio compartido	22,599	8	0,000	11,778	10,58	12,98
Asesoramiento y orientación	20,858	8	0,000	14,333	12,75	15,92
Asunción del rol de madre o padre	40,249	8	0,000	15,000	14,14	15,86

En definitiva, los resultados demuestran que las dimensiones que componen las competencias parentales se presentan en los padres de niños con TDI de manera irregular; la implicación escolar llama particularmente la atención por su déficit, además del ocio compartido y el asesoramiento. Si bien los padres no parecen ya percibir su situación como estresante debido a que ya se ha asumido el rol de padre o madre en este contexto, sí parece haber sentimientos de resignación y de bajas expectativas respecto de los hijos/as. Por ello, la triangulación de estos resultados en conjunto con la revisión documental permitió plantear las siguientes estrategias generales para promover el desarrollo de estas dimensiones en los padres.

Estrategias para el desarrollo de competencias parentales

La Escuela Especializada “Caminemos Juntos” del cantón Puerto Quito, en Pichincha, es una EE que trabaja con niños y niñas con necesidades educativas específicas. Su sostenimiento es fiscal, y pertenece al régimen escolar costa. Atiende a 14 niños y niñas con NEE, entre los que se encuentran 9 con TDI.

Como se observó en el cuestionario para la evaluación de las competencias parentales percibidas en su versión para padres (ECCP-p), los padres presentaron una competencia parental irregular; si bien han asumido el rol de padres en el contexto del cuidado de un hijo/a con TDI y prestan un nivel alto de asesoría y guía, no se encuentran muy implicados en la educación de los hijos ni comparten tiempos de ocio suficientes para considerar que presentan una adecuada competencia parental.

Por lo mencionado, las siguientes estrategias se sugieren a modo de marco general para desarrollar en ellos (y en otros padres que presenten características similares) las competencias parentales que requiere un contexto familiar con presencia de niños/as con TDI. Estas estrategias se fundamentan tanto en una revisión bibliográfica como en los resultados de la investigación empírica; y su objetivo es ofrecer una guía general para que docentes y autoridades de escuela puedan estructurar en sus contextos específicos planes de acción que fortalezcan el vínculo institución escolar-familia.

1) Entrenamiento docente

Para implementar cualquier tipo de estrategia que apunte a fortalecer la parentalidad, es importante que los entrenadores, en este caso docentes y personal de la escuela deben encontrarse capacitados para implementar estrategias que se ajusten al contexto de su institución. Para esto, es importante la coordinación del trabajo institucional desde la administración escolar, de modo que se encuentren dispuestos los recursos necesarios.

2) Capacitación psicoeducativa para la autorreflexión

Las competencias en general, y en específico aquellas que atañen al rol de la familia, deben trabajarse de manera transparente y directa; es preciso que los capacitadores (la escuela) comprendan la necesidad de sensibilizar a los padres en torno a su rol familiar. De esta manera, es imprescindible desarrollar un marco de acción educativa psicológica que dote a los padres del conocimiento que permita evaluar sus propias actitudes y valorarlas. En este sentido, se sugiere:

- Talleres de sensibilización sobre rol familiar

Es importante estructurar talleres que, a través de componentes lúdicos, permitan a los padres y el resto de la familia nuclear comprender la importancia de su rol en las brechas que se observan en sus hijos/as. Es importante que visualicen:

- Expectativas y su importancia en la “discapacidad” de su hijo/a. Estas pueden modificarse y establecer nuevos límites respecto de los avances del niño/a, y no necesariamente en contraste con sus pares.
- Importancia del relacionamiento fuera de las asesorías directas, como es el tiempo de ocio.

- **Intervención / valoración de resultado / aprendizaje**

Se sugiere desarrollar intervenciones sencillas de alto impacto, en primer lugar, para evidenciar determinadas mejoras en aspectos concretos de los niños/as con TDI; pero, en segundo lugar, para ofrecer a los padres evidencias de la mejora. Con ello, es plausible ver en qué medida su implicación en las actividades desarrolladas impacta directamente en el desempeño de sus hijos/as. Con ello deben visualizar:

- Mejoras concretas en aprendizajes básicos, como realizar con autonomía tareas de autocuidado (higiene, vestido, etc.), y aumentar progresivamente su complejidad.

- Evidenciar aspectos en los que su actitud mejora el bienestar de sus hijos/as, como la interacción familiar en contextos recreativos.
- Evidenciar el impacto positivo de un pensamiento positivo y de la implicación escolar.

3) Seguimiento e implicación escolar: mecanismos que faciliten la implicación

Para que los padres se impliquen más en el desempeño escolar de sus hijos/as, se sugiere como estrategia abordar dos dimensiones imprescindibles: comprender la importancia del aprendizaje para su desempeño general en los distintos ámbitos sociales a lo largo de su vida (en línea con las expectativas), y ofrecer herramientas que permitan facilitar su implicancia, utilizando para ello la tecnología y otros recursos que atiendan a sus condiciones materiales socioeconómicas. Así, se sugiere realizar con los padres:

- Taller de hábitos de estudio

Los padres deben disponer de herramientas que permitan desarrollar aprendizajes en el contexto cotidiano, de modo que es preciso impartir talleres con técnicas para su trabajo y evaluación.

- Taller de autocuidado

Es importante el desarrollo de una parentalidad positiva, en la que, con independencia de las expectativas, los padres perciban su rol como una actividad gratificante y eficaz. Para esto, es importante que puedan expresar sus inquietudes, dificultades y sentires al respecto, y la escuela puede favorecer espacios para que esto se lleve a cabo en un contexto de aprendizajes y resiliencia.

- Uso de plataformas o entornos de aprendizaje virtuales para seguimiento

Por último, es fundamental utilizar herramientas TIC que permitan facilitar la supervisión de los padres y su implicancia en la educación de sus hijos. Con esto es posible apoyar su implicación educativa a la vez que la propia institución escolar identifica sistemáticamente los aspectos en los que puede y debe mejorar para promover la inclusión.

Discusión

La investigación realizada buscó analizar las competencias parentales en padres / cuidadores de niños y niñas con TDI. A partir de un diagnóstico de estas, se propusieron estrategias como marcos de acción generales que permitirán a docentes y directivos diseñar intervenciones específicas en sus contextos. Lógicamente, las particularidades de las poblaciones estudiadas son distintas; en el caso estudiado, los padres presentaron un adecuado nivel de asesoramiento y orientación, además de una asunción

positiva de su situación; sin embargo, la implicación familiar en la escuela y los espacios de ocio que comparten se presentan con deficiencias, dando cuenta con ello de una baja implicación, resignación y pensamiento positivo muy reducido. Esto puede verse en lo planteado por Barros (2021).

Para esto, se utilizó el cuestionario ECPP-p y una caracterización socioeconómica ad hoc, el cual evaluó las dimensiones implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento y orientación y asunción del rol de madre o padre (Bayot, Hernández, & De Julián, 2005). Al analizar la estadística descriptiva respecto a la media se evidenció que la dedicación personal (18,44), implicación escolar (17,11) y asunción del rol padre o madre (15) se ubican en un nivel alto. Mientras que las dimensiones de asesoramiento y orientación (14,33), así como ocio compartido (11,78) se encuentran en un nivel moderado. Esto contrasta con los resultados de Niveló (2019), donde la implicación escolar, asesoramiento y orientación se ubican en niveles medios; pero los niveles bajos están el resto de dimensiones; es así que el ocio compartido reflejó el nivel más bajo., mostrando que se tienen resultados preocupantes debido a que no se realizan actividades que ayudan a afianzar los lazos familiares.

Para identificar las diferencias significativas entre las dimensiones se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, obteniendo una significancia mayor a 0,05, mostrando una distribución normal, luego se consideró la prueba T, evidenciando que todas las dimensiones tienen diferencias significativas (sig. 0,000 < 0,05). Con esto se deduce que la dimensión más significativa por los padres de familia se encuentran la dedicación personal y asunción de rol de madre – padre. Esto quiere decir que los de familias y cuidadores dedican un tiempo para la comunicación y transmisión de valores, así como la adaptación a la situación de cuidar a sus hijos con TDI, lo que se asemeja a los resultados de Chujutalli (2021).

Sin embargo, aún falta mejorar aspectos relacionados con la percepción en torno a la planificación del tiempo, diálogo e involucramiento efectivo en los aspectos escolares. De igual modo, en la investigación de Barbosa (2021) las dimensiones más significativas están la asunción de rol y dedicación personal, es así que los familiares o cuidadores presentan habilidades adecuadas, pues, se adaptan de manera oportuna a sus responsabilidades. No obstante, en la implicación parental es esencial que se determinen habilidades enfocadas a los aspectos educativos para mejorar el desarrollo escolar de sus hijos. Se coincide también con García y Huamán (2020), pues, se aplicó la prueba T y se identificó que hay diferencias significativas en todas las dimensiones de las competencias parentales.

Es claro que los resultados particulares de las competencias percibidas responden a las condiciones específicas de la población que se estudia. Las estrategias planteadas buscaron ajustarse, por tanto, a

esta realidad. Se tomaron en cuenta aspectos sugeridos por Arizaga y Zumba (2021), Gallego (2018), Mas et al. (2021) e Iadadora et al. (2018). De igual forma, se sugiere en las estrategias aportar con elementos lúdicos, tal como se plantea en Chalán (2019) o Armas (2015). Se centraron en tres aspectos: el entrenamiento docente (relevante para mejorar en general la práctica educativa cómo Quintero et al. (2021) plantean la capacitación psicoeducativa para la autorreflexión y el seguimiento e implicación escolar (mecanismos que faciliten la implicación), y buscan reforzar los intercambios entre el sistema familiar y el escolar.

Es fundamental desarrollar, por tanto, las competencias parentales en familias con TDI; estas son capaces de reducir la brecha entre las expectativas propias y las que impone el entorno, mejorando la inclusión educativa y, contribuyendo con eso, a un mayor bienestar, según se plantea en Morales, Bermúdez y Parra (2021).

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo crear estrategias de uso escolar que desarrollen y fortalezcan las competencias parentales de familias y cuidadores de niños, niñas y adolescentes con TDI para promover y facilitar su inclusión educativa mediante un estudio de caso en la EE Caminemos Juntos del cantón Puerto Quito, Pichincha. Así, las estrategias planteadas constituyen un marco de acción desde tres dimensiones distintas: i) el entrenamiento docente, ii) la capacitación psicoeducativa de los padres para la autorreflexión y iii) el seguimiento e implicación escolar (mecanismos que faciliten la implicación). Estas tres dimensiones se articularon en estrategias que sugieren la sensibilización sobre la importancia del rol familiar en el desarrollo y la inclusión de niños/as con TDI, regulación de expectativas y visualización de la importancia de promover tiempos de ocio además de la asesoría y orientación explícitas. De igual manera, las estrategias sugieren el uso de recursos TIC y elementos lúdicos para promover el desarrollo de las competencias parentales, en particular de la implicación escolar.

Para diseñar las estrategias, primero se fundamentaron teóricamente las nociones de educación inclusiva, competencias parentales y el trastorno de desarrollo intelectual desde sus conceptualizaciones más actuales, dando cuenta de las definiciones actuales y diagnóstico del TDI, del sistema de educación inclusiva y su relación con los derechos humanos, la relevancia del rol de los padres en esta inclusión como primer sistema socializador de niños/as con TDI.

Las estrategias mencionadas son el resultado de un proceso de investigación mixto, el cual consistió primero en una revisión documental acerca de las competencias parentales en contextos de TDI y las estrategias para desarrollarlas. Se identificaron sus dimensiones (implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento y orientación y asunción del rol de padre y madre) y se estudian empíricamente en los nueve padres de niños/as con TDI de la EE “Caminemos Juntos”. Se identificó que la implicación escolar es baja, al igual que el tiempo de ocio compartido; no obstante, los padres han asumido adecuadamente el rol parental en su situación, y prestan asesoría y orientación constantes a sus hijos/as.

Así, las estrategias propuestas atienden a esta realidad específica, y pueden ser utilizadas por instituciones educativas especializadas que requieran fortalecer la vinculación institucional con las familias para fortalecer la competencia parental. Los datos obtenidos son un recurso valioso para una posterior profundización en la materia.

RECOMENDACIONES

El estudio realizado constituye un derrotero general valioso para el desarrollo de las competencias parentales en la población estudiada, por ello se sugiere tomar las estrategias planteadas y diseñar planificaciones específicas que permitan a los padres fortalecer aquellas dimensiones que se ven desmejoradas. No es sencillo llevar a cabo un rol cuidador en un contexto en que el entorno impone innumerables barreras para el desarrollo de los hijos/as, pero el fortalecimiento del pensamiento positivo y la regulación adecuada de las expectativas puede mejorar la autopercepción de la eficacia parental y de la satisfacción en el rol.

No obstante, es fundamental indicar cuáles son las limitaciones del estudio, a modo de profundizar en ellas y aportar en un futuro con otras investigaciones. En primer lugar, profundizar en otros factores de forma correlacional puede permitir diseñar estrategias específicas ajustadas al contexto; la caracterización socioeconómica puede aportar varias luces en torno al porqué los padres afrontan de determinadas maneras su rol cuidador en contextos de TDI.

Por otra parte, puede ser igualmente valioso profundizar cualitativamente en los casos particulares mediante entrevistas en profundidad o historias de vida; esto puede mostrar particularidades que los estudios cuantitativos no observan. Si bien el estudio documental es relevante para sistematizar el conocimiento más actualizado, los estudios de caso cualitativos en profundidad pueden evidenciar aspectos que difícilmente se observan en diseños cuantitativos.

Con todo, se recomienda realizar la aplicación del cuestionario ECPP-p en otras poblaciones y continuar profundizando en la parentalidad de familias con niños/as con TDI y otros trastornos del neurodesarrollo, de modo de visualizar con mayor claridad los aspectos que debe mejorar la escuela para convertirse en un entorno incluyente, es decir, que facilite la inclusión, y no que la obstaculice.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaro, C. (2021). *Beneficios de los talleres pre vocacionales en personas con Discapacidad Intelectual*. [TFG] Universidad Central del Ecuador. En <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/24114/1/UCE-FCDAPD-ACARO%20CAROLINA.pdf>.
- Albanese, A., Russo, G., & Geller, P. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Health, Care and Development*, 333-363. doi:<https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Álvarez, I., Vega, V., Spencer, H., González, F., & Arriagada, R. (2019). Adultos chilenos con discapacidad intelectual: creencias, actitudes y percepciones parentales sobre su autodeterminación|. *Siglo Cero*, 50(2), 51-72. doi:<http://doi.org/10.14201/scero20195025172>
- Álvarez, I., Vega, V., Spencer, H., González, F., Jarpa, M., & Campaña, K. (2021). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual que envejecen y algunas variables que inciden en su desarrollo. *Interdisciplinaria*, 38(3). doi:<http://dx.doi.org/10.16888/interd.2021.38.3.8>
- Andrade, S., & Carofilis, J. (2014). *Situación de la inclusión educativa de niños y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en las instituciones educativas de las ciudades de Santo Domingo y Manta durante el año lectivo 2013-2014*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Madrid: Panamericana.
- Arizaga, G., & V., Z. (2021). *La competencia parental: escuela para padres dirigido a familias de niños con discapacidad intelectual*. [TFM] Universidad del Azuay. En <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11042>.
- Armas, B. (2015). *Proyecto de intervención en familias con niños/as con discapacidad intelectual: los/as otros/as hermanos/as*. [TFG] Universidad de las palmas de gran canaria. En <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/88994/1/298666.pdf>.
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Cienc. Psicol.* Obtenido de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212015000300009&script=sci_arttext

- Barbosa, V. (2021). *El rol parental y el desempeño académico de los Estudiantes de Noveno Año de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Juan León Mera "La Salle" de la ciudad de Ambato*. Ambato: UTA.
- Barros, N. (2021). *Relaciones parentales distantes y su incidencia en la aceptación del diagnóstico de retraso mental leve en una niña de 9 años en la Unidad Educativa Padre Marcos Benetazzo*. [TFG] Universidad Técnica de Babahoyo. En <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/9975/E-UTB-FCJSE-PSCLIN-000423.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa{.
- Bayot, A., Hernández, J., & De Julián, L. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la Escala de Competencia Parental Percibida. Versión para padres/madres (E CPP-p). *Relieve*, 11(2), 113-126. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91611202.pdf>
- Bonilla, M., & Sánchez, M. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141-161. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Chalán, R. (2019). *Diseño de un juego de ensamblaje multiforma para personas con discapacidad intelectual moderada*. [TFG] Universidad Israel. En <https://repositorio.uisrael.edu.ec/bitstream/47000/2105/1/UISRAEL-EC-DIS-378.242-2019-019.pdf>.
- Chujutalli, M. (2021). *Competencias parentales relacionado a la ira y hostilidad en padres de familia que tienen hijos con discapacidad Yurimaguas 2021*. [TFG] Universidad César Vallejo, en https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/66801/Chujutalli_NM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Clavijo, R., & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad* 15(1), <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Asamblea General*. Registr Oficial.

Contreras, V. (2015). Discapacidad Intelectual, una oportunidad de crecimiento familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(3), 157-172. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/176645/v.69%20n.3%20p%20157-172.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Correa, T. (2019). *Factores asociados a competencias parentales que limitan la autonomía de los niños de nivel primario del CEBE Pascamayo -Provincia de Pascamayo, 2018*. [TFG] Universidad Nacional de Trujillo. En <https://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/14627/TERESA%20>.

Cubillos, V., & Castillo, N. (2020). *Competencias parentales en el sistema de crianza donde uno de sus hijos ha presentado dificultades del aprendizaje escolar*. [TFG] Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. En <http://repository.unicatolica.edu.co/handle/20.500.12237/2217>.

Des Portes, V. (2020). Trastornos del desarrollo intelectual: deficiencia intelectual, discapacidad mental. *EMC - Pediatría*, 55(3). doi:[https://doi.org/10.1016/S1245-1789\(20\)44097-1](https://doi.org/10.1016/S1245-1789(20)44097-1)

Dominguez, S. (2018). Magnitud del efecto para pruebas de normalidad en investigación en salud. *Investigación en educación médica*, 7(27), 92-93.

Fernández, M., Correa, C., Muñoz, Á., Salvatierra, M., & Laynez, C. (2017). Parenting a Child with a Learning Disability: A Qualitative Approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 526-543. doi:<https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1296938>

Frederikson, O. (2020). *Una lectura a la educación inclusiva con personas con trastorno del desarrollo intelectual*. Antioquía: Sello Editorial Tecnológico de Antioquia.

Gallego, Y. (2018). Apoyo social, crianza y discapacidad intelectual. En Y. (. Beltrán, *II Congreso Internacional de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad*. Bucamaranga: Atenea.

García, K., & Huamán, M. (2020). *Efecto de un Programa de Intervención en Competencias Parentales en padres y madres de una institución educativa pre escolar de Lima*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGrawHill .

- Holguín, J., Cruz, J., Ledesma, F., & Huaita, D. (2021). Competencias digitales, lúdicas y resiliencia: impacto en la práctica pre-profesional universitaria en el contexto educativo virtual. En J. Holguín, *Educación, actualidad y perspectivas en países de América Latina* (págs. 15-32). Quito: Universidad Israel.
- Iadlora, S., Levato, L., Harrison, B., Smith, T., Lecavalier, I., Johnson, C., . . . Scahill, L. (2018). Teaching Parents Behavioral Strategies for Autism Spectrum Disorder (ASD): Effects on Stress, Strain, and Competence. *J Autism Dev Disord*, *48*(4), 1031-1040. doi:10.1007/s10803-017-3339-2
- International Business Machines Corporation. (2021). *IBM SPSS Statistics Base V27*. Nueva York: IBM.
- Lara, F. (2019). Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo . *Acta Sci. Educ.*, v. *41*, 1-8. En <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/40274/751375138652>.
- León, B. (2018). La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1-26.
- Leyva, A., Cupul, L., Melgar, O., Saldaño, C., Piedragil, I., Atrián, M., . . . Márquez, M. (2021). Trastornos del Desarrollo Intelectual: una revisión de la literatura de estudios realizados en México, entre 1999 y 2020. *Archivos de Medicina Familiar*, *23*(1), 45-58. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2021/amf211e.pdf>
- Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M., & Ortiz. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, *25*(1). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18112179017>
- Manjarrés, D., & Hederich, C. (2019). Estilos parentales en la discapacidad: examen de la evidencia empírica sobre un modelo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *50*(3), 187-200. doi:<https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n3.6>
- Manjarrés, D., León, E., R., M., & Gaitán, A. (2013). *Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, R., Iglesias, M., & Pérez, M. (2021). Validación de la escala de competencias parentales emocionales y sociales para madres (ECPES-M). *Psicología Social*. doi:10.7179/PSRI_2021.37.04

- Mas, J., Ivern, I., Baqués, N., Giné, C., Alomar, E., Balcells, A., & Cañadas, M. (2021). La perspectiva de los padres acerca del impacto del programa Play Time/Social Time para el desarrollo de la competencia social en niños y niñas con DID. *Anuario de Psicología*(51), 8-18. doi:10.1344/anpsic2021.51.2
- McCollum, J., & Ostrosky, M. (2008). Family roles in young children's emerging peer-related social competence. En W. Brown, S. Odom, & S. (. McConnell, *Social competence of young children: risk, disability and inter-vention* (págs. 31-59). Baltimore: Brookes.
- Méndez, T. (2015). *Redes de apoyo social en familias monoparentales y nucleares. Un análisis de los efectos en la crianza y parentalidad*. [TFD] Universidad de Oviedo. En https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/34592/TD_tanyaelisabeth.pdf;jsessionid=55807C5CDA972B6FD26307EE089FABA8?sequence=1.
- Ministerio de Educación. (2018- 2019). *Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones Educativas Especializadas*. Quito: Ministerio de Educación.
- Morales, A., Bermúdez, C., & Parra, A. (2021). Proyecto social para la educación inclusiva en la ciudad de Quito. En J. (. Holguín, *Educación, actualidad y perspectivas en países de América Latina* (págs. 313-323). Quito: Universidad Israel.
- Mulas, F., & Rojas, M. (2018). Trastorno del desarrollo intelectual. Superposiciones con el trastorno del espectro autista y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Medicina (B. Aires)*. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802018000600013
- Nivelo, E. (2019). *Competencias parentales desde la percepción del adulto responsable en familias con un miembro con discapacidad intelectual*. [TFG] U. Azuay. En <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9255/1/14899.pdf>.
- Quintero, Y., Bustillo, M., & Cuba, M. (2021). La formación docente para una práctica exitosa. En J. a. Holguí, *Educación, actualidad y perspectiva en países de América Latina* (págs. 111-126). Quito: Universidad Israel.
- Resabala, L. (2019). Inclusión educativa desde la perspectiva del desarrollo de competencias parentales. *Mapa*. Obtenido de <https://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/136/139>

- Robles, E. (2019). *Aula virtual para estudiantes con necesidades educativas especiales del aprendizaje lento de octavos años*. [TFM] Universidad Israel. En <https://repositorio.uisrael.edu.ec/bitstream/47000/2063/1/UISRAEL-EC-MASTER-EDUC-378.242-2019-031.pdf>.
- Rojas, F., Sandoval, L., & Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra* 3(1), 75-93.
- Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez, A., & Camino, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 200-217. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946011>
- Stott, L., & Ramil, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Madrid: ITD-UPM (Universidad Politécnica de Madrid).
- Suárez, K., & Tapia, L. (2021). *Dinámica familiar de niños con discapacidad intelectual*. [TFG] UCE. En <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/22857/1/T-UCE-0010-FIL-1128.pdf>.
- Toledo, G. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. *Revista Dilemas Contemporáneos*(2). Obtenido de <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/125/720>
- Ubaldo, M. (2019). *La autonomía en jóvenes con discapacidad intelectual: desde la perspectiva del desarrollo humano*. [TFM] Universidad Iberoamericana de Puebla. En <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Vásquez, E. (2018). *Estrés y competencias parentales en padres de niños con habilidades diferentes de un Centro Educativo Especial del distrito de Los Olivos*. [TFG] UPN. En <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/15301>.
- Vega, C., & Pérez, B. (2021). El Impacto del Tratamiento por Consumo de Drogas en el Desarrollo de Competencias Parentales: ¿un Potencial de Intervención Infravalorado? *Anuario de Psicología Jurídica*, 31(1). doi:<https://doi.org/10.5093/apj2021a9>

Velásquez, A. (2021). *Estrategias psicoeducativas para el fortalecimiento del vínculo afectivo padres e hijos con discapacidad intelectual del nivel de primaria colegio Francisco de Paula Santander - Ibagué*. [TFG] UNAD. En <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/39394/avvelasquezm.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Vilaseca, R., Rivero, M., Ferrer, F., & Bersabé, R. (2020). Parenting behaviors of mothers and fathers of young children with intellectual disability evaluated in a natural context. *PLoS ONE*, 15(10). doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240320>

ANEXOS

ANEXO 1

FORMATO DE ENCUESTA

Cuestionario para la evaluación de competencias parentales en la Escuela Especializada "Caminemos Juntos"

El presente cuestionario es parte de la investigación "Competencias parentales en inclusión educativa de niños con trastorno del desarrollo intelectual en la Escuela Especializada "Caminemos Juntos", perteneciente al distrito 17d12 Educación, cantón Puerto Quito, provincia de Pichincha", de la Universidad Tecnológica Israel.

Su objetivo evaluar las competencias parentales de familias de niños, niñas y adolescentes con TDI de la escuela, información que permitirá elaborar estrategias de intervención para mejorarlas.

No se incluyen datos personales, y toda la información utilizada será utilizada exclusivamente con fines académicos.

El cuestionario se compone de dos secciones: caracterización socioeconómica y evaluación de competencia parental percibida.

Lea o escuche atentamente las preguntas y seleccione solo una de las alternativas que más le representen. No hay respuestas correctas o incorrectas.

De antemano, muchas gracias por su colaboración.

BREVE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA (AD HOC)

1. ¿Cuál es su nivel de estudios?

Marca solo un óvalo.

- Educación básica incompleta
- Educación básica completa
- Educación secundaria incompleta
- Educación secundaria completa
- Educación superior

2. ¿Se encuentra usted y/o el jefe/a de hogar trabajando?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Trabajo independiente o esporádico

3. ¿Cuál de estas afirmaciones describe mejor su situación económica?

Marca solo un óvalo.

- Estable, los ingresos familiares permiten cubrir todas nuestras necesidades
- Estable, pero nuestros ingresos cubren nuestras necesidades con dificultad
- Inestable, no siempre podemos cubrir nuestras necesidades
- Deficiente, casi nunca podemos cubrir nuestras necesidades

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PARENTALES AUTOPERCIBIDAS (ECP-p)

N	Ítems	Nunca o muy rara vez (1)	A veces o de vez en cuando (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)
1	Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien				
2	Respaldo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela				
3	En casa se fomenta que cada uno exprese sus opiniones				
4	Consulto con el maestro/a la evolución de mis hijos/as en el colegio				
5	Conozco los deberes y tareas que les ponen en el colegio a mis hijos/as				
6	Acudo a lugares donde hay más niños/as para potenciar que mis hijos/as se relacionen				
7	Veo con mis hijos/as ciertos programas de TV y los comento con ellos después				
8	Me preocupo por incluir a mis hijos/as en actividades extraescolares				
9	Colaboro en las tareas del hogar				
10	Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene				
11	Mantengo un contacto frecuente con la escuela para estar al tanto de cualquier información referente a los programas y recursos para las familias				
12	Mantengo organizado una especie de archivo de mis hijos/as donde se incluyan: datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.				
13	Tengo una mentalidad positiva y abierta al conversar con el personal de la escuela				
14	Respondo a las encuestas escolares que busquen averiguar los intereses, talento y habilidades de mis hijos/as				
15	Establezco conjuntamente con el maestro/a las metas y expectativas del niño/a				
16	Existe una hora específica en la que mis hijos/as tengan que estar acostados o levantados				
17	Dedico un tiempo al día para hablar con mi hijo/a				
18	Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en lo referido al estudio				
19	Hago pequeñas excursiones con la familia al cine, zoo, museos, parques, etc.				
20	Dispongo de suficiente tiempo para atender a mis hijos/as				
21	Asisto regularmente a las reuniones que se establecen en asociaciones de padres y madres				
22	Soy muy consciente del cambio que ha experimentado mi familia con la llegada de los hijos/as				

LINK GOOGLE FORM: <https://forms.gle/hnebnuHdZpNXyCjk8>

ANEXO 2

RESULTADOS CUESTIONARIO

Socioeconómico

ítems	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
1. Nivel de estudios	Educación básica incompleta	4	44,4%
	Educación básica completa	1	11,1%
	Educación secundaria completa	1	11,1%
	Educación Superior	3	33,3%
	Total	9	100%
2. Trabajo	No	2	22,2%
	Trabajo independiente o esporádico	3	33,3%
	Sí	4	44,4%
	Total	9	100%
3. Situación económica	Deficiente, casi nunca podemos cubrir nuestras necesidades	1	11,1%
	Inestable, no siempre podemos cubrir nuestras necesidades	5	55,6%
	Estable, pero nuestros ingresos cubren nuestras necesidades con dificultad	1	11,1%
	Estable, los ingresos familiares permiten cubrir todas nuestras necesidades	2	22,2%
	Total	9	100%

Competencias parentales de familias y cuidadores de niños y niñas

ítems	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
4. Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien	A veces o de vez en cuando	1	11,1%
	Casi siempre	2	22,2%
	Siempre	6	66,7%
	Total	9	100%
5. Respaldo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela	Casi siempre	2	22,2%
	Siempre	7	77,8%
	Total	9	100,0%
6. En casa se fomenta que cada uno exprese sus opiniones	Casi siempre	2	22,2%
	Siempre	7	77,8%
	Total	9	100%
25. Soy muy consciente del cambio que ha experimentado mi familia con la llegada de los hijos/as	Casi siempre	1	11,1%
	Siempre	8	88,9%
	Total	9	100%
ítems	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
7. Consulto con el maestro/a la evolución de mis hijos/as en el colegio	A veces o de vez en cuando	1	11,1%
	Casi siempre	1	11,1%
	Siempre	7	77,8%
	Total	9	100,0%
14. Mantengo un contacto frecuente con la escuela para estar al tanto de cualquier información referente a los programas y recursos para las familias	A veces o de vez en cuando	2	22,2%
	Casi siempre	2	22,2%
	Siempre	5	55,6%
	Total	9	100%
16. Tengo una mentalidad positiva y abierta al conversar con el personal de la escuela	A veces o de vez en cuando	3	33,3%
	Casi siempre	2	22,2%
	Siempre	4	44,4%
	Total	9	100%
18. Establezco conjuntamente con el maestro/a las metas y expectativas del niño/a	Casi siempre	1	11,1%
	Siempre	8	88,9%
	Total	9	100%
24. Asisto regularmente a las reuniones que se establecen en asociaciones de padres y madres	Nunca o muy rara vez	1	11,1%
	A veces o de vez en cuando	1	11,1%
	Casi siempre	3	33,3%
	Siempre	4	44,4%
	Total	9	100%
ítems	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
8. Conozco los deberes y tareas que les ponen en el colegio a mis hijos/as	Casi siempre	1	11,1%
	Siempre	8	88,9%
	Total	9	100%
12. Colaboro en las tareas del hogar	A veces o de vez en cuando	1	11,1%
	Casi siempre	1	11,1%
	Siempre	7	77,8%
	Total	9	100%
13. Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene	Casi siempre	3	33,3%
	Siempre	6	66,7%
	Total	9	100%

15. Mantengo organizado una especie de archivo de mis hijos/as donde se incluyan: datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.	A veces o de vez en cuando	1	11,1%
	Casi siempre	2	22,2%
	Siempre	6	66,7%
	Total	9	100%
23. Dispongo de suficiente tiempo para atender a mis hijos/as	Casi siempre	3	33,3%
	Siempre	6	66,7%
	Total	9	100%
	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
9. Acudo a lugares donde hay más niños/as para potenciar que mis hijos/as se relacionen	A veces o de vez en cuando	4	44,4%
	Casi siempre	2	22,2%
	Siempre	3	33,3%
	Total	9	100%
10. Veo con mis hijos/as ciertos programas de TV y los comento con ellos después	A veces o de vez en cuando	1	11,1%
	Casi siempre	5	55,6%
	Siempre	3	33,3%
	Total	9	100%
11. Me preocupo por incluir a mis hijos/as en actividades extraescolares	A veces o de vez en cuando	3	33,3%
	Siempre	6	66,7%
	Total	9	100%
	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
22. Hago pequeñas excursiones con la familia al cine, zoo, museos, parques, etc.	Nunca o muy rara vez	4	44,4%
	Casi siempre	3	33,3%
	Siempre	2	22,2%
	Total	9	100%
17. Respondo a las encuestas escolares que busquen averiguar los intereses, talento y habilidades de mis hijos/as	Casi siempre	4	44,4%
	Siempre	5	55,6%
	Total	9	100%
	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
19. Existe una hora específica en la que mis hijos/as tengan que estar acostados o levantados	Casi siempre	4	44,4%
	Siempre	5	55,6%
	Total	9	100%
	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
20. Dedico un tiempo al día para hablar con mi hijo/a	A veces o de vez en cuando	1	11,1%
	Casi siempre	1	11,1%
	Siempre	7	77,8%
	Total	9	100%
21. Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en lo referido al estudio	A veces o de vez en cuando	1	11,1%
	Casi siempre	2	22,2%
	Siempre	6	66,7%
	Total	9	100%

ANEXO 3

PRUEBA DE NORMALIDAD

Dimensiones	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Implicación escolar	0,176	9	,200*	0,866	9	0,112
Dedicación personal	0,303	9	0,017	0,837	9	0,054
Ocio compartido	0,223	9	,200*	0,951	9	0,701
Asesoramiento y orientación	0,293	9	0,025	0,803	9	0,022
Asunción del rol de madre o padre	0,259	9	0,083	0,844	9	0,065