



## **Competencias parentales y percepción de riesgo/protección en padres con hijos con necesidades educativas especiales**

### **Parenting skills and factors risk/protective parents of children with special educational needs**

---

**Roberto Chávez Nava y Guadalupe Acle Tomasini**  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

**Información adicional sobre este manuscrito escribir a:**  
rchavezn75@gmail.com; gaclet@unam.mx

#### **Como citar este artículo:**

Chávez Nava, R. & Acle Tomasini, G. (2016). Competencias parentales y percepción de riesgo/protección en padres con hijos con necesidades educativas especiales. *Educación y ciencia*, 5(45), 19–33.

---

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2016  
Fecha de aceptación: 18 de mayo de 2016

## Resumen

El objetivo del presente estudio es identificar y describir las Competencias Parentales y los factores de Riesgo/Protección en Padres con Hijos con Necesidades Educativas Especiales. Se utilizó una batería de pruebas compuesta por un Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales (Chávez y Acle, 2015), Escala de Potencial Resiliente (García & García Méndez, 2013) y la Escala de Funcionamiento Familiar (García-Méndez, Rivera, Reyes-Lagunes y Díaz-Loving, 2006). Los participantes fueron 65 madres y padres con un hijo de necesidades educativas especiales en educación primaria pública atendido por las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los resultados denotan la importancia de las redes de apoyo comunitarias (otros padres, familiares) para el desarrollo de unas competencias parentales. El apoyo mismo es importante no solo como acto si no como percepción, y para ello es fundamental la comunicación, esto permite construir un tipo de Apego necesario para el sano desarrollo de los hijos.

**Palabras clave:** papel de los padres, educación especial, relación padres-escuela, bienestar de la infancia

## Abstract

The aim of this study is to identify and describe the parenting skills and factors Risk / Protective Parents of Children with Special Educational Needs. We used a battery of tests consisting of a Assessment Instrument parenting skills (Chavez and Acle, 2015), Scale Potential Resilient (Garcia & Garcia Mendez, 2013) and the Scale of Family Functioning (Garcia-Mendez, Rivera, Reyes was used Lagunes and Diaz-Loving, 2006). Participants were 65 mothers and fathers a child with special educational needs in public primary school attended by the Support Unit Regular Education (USAER). The results show the importance of community support networks (other parents, family) to develop parenting skills. The same support is important not only as an act but as perception, and it is essential for communication. This allows building a kind of attachment necessary for the healthy development of children.

**Keywords:** role of parents, special education, relationship parents-school, child welfare

## Introducción

Rutter (1993) propuso interesarse por los procesos involucrados en el desarrollo de la resiliencia, comprendida como la variación individual en la manera en la que las personas responden a los riesgos a lo largo del tiempo, en lugar de enfocarse hacia la vulnerabilidad puesto que en los primeros estudios bajo ese enfoque había personas que no desarrollaban las patologías predichas. Esta postura también rechaza la idea de invulnerabilidad propuesta para explicar a esas personas porque: a) implica una resistencia absoluta al daño, b) sugiere que la característica se aplica a todas las circunstancias de riesgo, c) implica una característica intrínseca del sujeto, y d) sugiere una característica estable en el tiempo. Favorecía optar por los mecanismos de riesgo y no por los factores de riesgo dado que la misma característica puede ser un riesgo en una situación, y en otra, factor de protección.

Respecto a los factores de riesgo para Fortín y Bigras (2000) un factor de riesgo de inadaptación social puede estar referido a un suceso o una condición orgánica o ambiental que aumenta la probabilidad de que una persona desarrolle problemas emocionales o de conducta. Los factores de riesgo no actúan de modo aislado. Hay que tener en cuenta muchos indicios presentes en: los contextos individual, familiar, comunitario y cultural, y los elementos temporales: la edad y el ciclo de vida individual y familiar.

En relación a los factores de protección se han propuesto tres modelos para explicar los mecanismos a través de los cuales se dan éstos (Garmezy, 1987):

- a. El modelo de la inmunidad considera que los factores de protección actúan como reservas frente a un funcionamiento declinante en momentos de estrés.
- b. El modelo compensatorio entiende que los atributos personales y los recursos ambientales contrarrestan los efectos negativos de los factores estresantes.
- c. El modelo del desafío afirma que los factores estresantes pueden llegar a aumentar la competencia, siempre y cuando el nivel de estrés no sea demasiado alto.

Estos tres modelos pueden operar ya sea simultánea o sucesivamente en el repertorio adaptativo de las personas, según cuál sea su modalidad de superación y su etapa evolutiva (Werner, 1993).

En el caso de las familias, las interacciones dentro de las mismas fomentan la superación mediante una sucesión de influencias indirectas que atenúan los efectos directos del suceso estresante. Si los esfuerzos de superación de la familia son ineficaces, las tensiones se complican y aumenta el riesgo de ulteriores complicaciones; si son positivos, pueden reducir el estrés y restaurar el bienestar.

McCubbin y Patterson (1983) examinaron la vulnerabilidad y la capacidad regenerativa de las familias con el objeto de comprender de qué manera algunas de ellas soportaban el estrés y se recuperaban de las crisis en tanto que otras no lo lograban. Pusieron de relieve la importancia del ajuste y el equilibrio para el desarrollo de la unidad familiar y sus integrantes. Las familias necesitan alcanzar un ajuste funcional entre sus desafíos y recursos, y las diversas dimensiones de la vida familiar. El ajuste en uno de los sistemas puede precipitar tensiones en otros.

Una forma de lograr el ajuste y el equilibrio es a través de las creencias compartidas, que conforman y refuerzan los patrones de interacción que determinan cómo aborda una familia una situación nueva y cómo reacciona ante ella (Reiss, 1981). Un acontecimiento crítico o una transición disociadora pueden catalizar un cambio fundamental en el sistema de creencias de la familia, con repercusiones en su reorganización inmediata y en su adaptación de largo plazo (Hadley, Jacob, Miliones, Caplan, & Spitz, 1974). Por otra parte, la percepción que tiene la familia de una situación estresante se suma al legado de experiencias previas del sistema multigeneracional para modificar el sentido que confiere al desafío y su respuesta a éste (Carter & McGoldrick, 1998).

Si hay un conjunto de dos o más factores concurrentes de estrés, la adaptación se complica, ya que los miembros de la familia deberán hacer frente a exigencias en pugna y sus emociones bien pueden dar lugar a conflictos (Walsh, 1993). Con el tiempo, la acumulación de pérdidas, factores estresantes y trastornos puede abrumar a una familia y echar por tierra sus empeños de superación, lo que puede dar origen a discusiones, abuso de sustancias adictivas y/o síntomas emocionales o conductuales de angustia (a menudo expresados por los hijos, en especial si son niños).

Un desafío persistente tal vez requiera aguante a largo plazo; pues, plantea demandas muy distintas que una crisis repentina, en la que la familia debe movilizarse rápidamente, pero luego puede retornar a su vida habitual. El desafío puede ser prolongado si la discapacidad permanente de un miembro de la familia altera en forma irrevocable la vida de todos. En la mayoría de los casos, las demandas psicosociales que sufre la familia cambian con el tiempo y el proceso de adaptación presenta varias fases sucesivas, como ocurre con el curso variable de una enfermedad grave; y en cada etapa de transición la familia debe reacomodarse y recalibrarse (Rolland, 1994).

Para responder adecuadamente a las necesidades que se les van presentando a los adultos responsables en cada transición de la familia, Barudy y Dantagnan (2006) hablan de competencias parentales. Si los padres cuentan con determinadas competencias podrían no sólo no comprometer el desarrollo de sus hijos sino incluso favorecer sus comportamientos resilientes. Así, por ejemplo, aquellos padres que, a pesar de la adversidad, se centran en sus hijos y tienen expectativas positivas sobre su futuro, potencian más dichos comportamientos en sus hijos que aquellos que cuentan con expectativas no realistas o que no tienen expectativas (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Márquez, 2006). Barudy y Dantagnan (2006) utilizan el término competencia parental para englobar la noción de capacidades y habilidades parentales. Las capacidades parentales fundamentales corresponden a la capacidad de apego y la empatía, mientras que las habilidades parentales corresponden a los patrones de crianza y la habilidad para participar en redes sociales y utilizar recursos comunitarios.

Esta concepción de competencias parentales se inscribe dentro de la perspectiva ecológica sistémica (Bronfenbrenner, 1977) que plantea cuatro sistemas:

1. **Microsistema:** conformado por las relaciones entre la persona y el medio ambiente en un escenario.
2. **Mesosistema:** comprende las interrelaciones entre varios escenarios de la persona en un determinado punto de su vida.
3. **Exosistema:** extensión del mesosistema que abarca otras estructuras sociales específicas tanto formales como informales y que no necesariamente incluyen a la persona, pero abarca al escenario inmediato en que ella se encuentra, y por lo tanto influyen, delimitan, o incluso determinan lo que allí ocurre.
4. **Macrosistema:** se refiere a los patrones institucionales de la cultura o subcultura, de los cuales micro, meso y exosistemas son las manifestaciones concretas.

De esta manera, el niño generalmente vive en una familia, a su vez ésta habita en una comunidad determinada. Cuando el niño crece, asiste a la escuela y más tarde en la adolescencia puede llegar a trabajar en su comunidad. Cada uno de estos ambientes conforma un sistema, organizado y determinado por límites físicos y sociales propios y ejerce su influencia en el niño (Desatnik, 2009). Los sistemas familiar y escolar tienen un papel relevante en lo que se refiere a la regulación de los intercambios sociales, sean dichos sistemas abiertos o cerrados, éstos poseen reglas, asignan roles y tienen el poder de determinar las actividades y el uso de los recursos (Fraser, 2004).

## Establecimiento del problema

El campo de la salud mental se ha centrado abrumadoramente en las deficiencias, y ha considerado que la familia está involucrada en el origen o mantenimiento de casi todos los problemas de funcionamiento individual (Walsh, 1993). Existen dos mitos sobre la familia normal que han perpetuado una idea sombría acerca de la mayor parte de las familias. Uno de esos mitos es la creencia de que las familias sanas están libres de problemas. El segundo mito es la creencia de que la familia tradicional idealizada es el único modelo posible de una familia sana.

Las familias que no se ajustan al criterio de “una sola norma para todos” han sido estigmatizadas partiendo de premisas según las cuales cualquier otra forma de familia representa una posibilidad intrínseca de daño para sus hijos. Familias de muy variada configuración pueden tener éxito, lo que importa para un funcionamiento saludable no es la forma que adopta la familia sino los procesos que se dan en su seno.

Los factores de estrés o malestar psicológico, infelicidad, ansiedad y problemas percibidos con los demás o con uno mismo, figuran entre los más relevantes en relación con situaciones y percepciones emocionales negativas. Los padres con altos niveles en estos factores tiene más riesgos de actuar con sus hijos de forma inapropiada, o incluso abusiva física y emocionalmente (Cerezo, Trenado, & Pons-Salvador, 2006).

Cuando se presentan situaciones crónicas, como la existencia de un hijo con alteraciones en su desarrollo típico, la inoperancia y la desesperación comienzan a ser algo cada vez más común en su cotidianidad. Cohen (2000) al referirse a las enfermedades crónicas de los niños, menciona que se presentan riesgos de depresión y de un conflicto marital en la salud de los padres, dado que los factores que trae consigo, como los cuidados y la responsabilidad incrementan el estrés que se refleja en la necesidad de un mayor involucramiento en el proceso de atención que se sigue, y además se ha encontrado que las condiciones de salud de sus hijos se asocian con altos niveles de angustia en las madres.

Estos niveles de angustia aumentan cuando se relacionan con las situaciones de violencia en el hogar; Cartié (2008) plantea que éstas impactan en las conductas parentales maternas a nivel de calidez/afecto, control, focalización en el hijo y efectividad (Levendosky & Graham-Bermann, 2001). Además, plantea que se ha descubierto que aunque la madre esté en condiciones de mantener una adecuada parentalidad, los cambios en sus afectos y humor pueden tener efectos negativos en el bienestar de sus hijos. Sin embargo el Center for Families, Children and the Courts (2003) menciona que a pesar de que las mujeres que sufren violencia suelen ser madres que presentan niveles significativamente mayores de estrés que las madres que no son golpeadas, este estrés no siempre se relaciona con una disminución en su parentalidad.

Los niños en situación de enfermedad o discapacidad crónica pueden hacer que la tarea de educarlos suponga ajustes y compensaciones que otros niños no necesitan. Por ello puede ser necesario potenciar en sus padres determinadas competencias que son cruciales para su cuidado y desarrollo positivo.

En su estudio de las propiedades psicométricas de una escala de competencia parental, Bayot, Hernández y De Julián (2005) encontraron que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente superiores a los hombres y a las parejas evaluadas, en los cinco factores que estudiaron (Implicación escolar, Dedicación personal, Ocio compartido, Asesoramiento y orientación, y Asunción del rol de ser padre/madre). Por otra parte, las amas de casa presentaban puntuaciones mayores que las madres profesionales en estos mismos factores. El nivel educativo de los padres influye principalmente en el factor “ocio compartido”: a menor nivel educacional, menor la puntuación en ese factor.

En este sentido, cobra importancia la capacidad de los padres de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios. Para lo cual es necesario pedir, aportar y recibir ayuda de sus redes familiares y sociales, incluyendo las redes institucionales y profesionales que tienen como mandato promover la salud y el bienestar infantil (Barudy & Dantagnan, 2006). Dentro de esas redes, destaca la escuela que puede ser una fuente básica de apoyo para los niños y niñas expuestos a sucesos traumáticos en sus familias o al contexto social y cultural. El medio escolar es para muchos niños la segunda fuente de cuidados, buenos tratos y seguridad después del hogar y, a veces, la única.

Los profesores, el director o la directora de una escuela, constituyen muchas veces modelos adultos de buen trato. A través de relaciones afectuosas, aportan ejemplos de respeto, reciprocidad y respeto a la autoridad pudiendo brindar así experiencias que a menudo faltan en el hogar familiar o en el sistema social de pertenencia. Estas personas sin pretender ser substitutos parentales, por su cariño y coherencia educativa lograron comunicar confianza incondicional en las capacidades de los niños, valorizando sus esfuerzos y reconociendo sus dificultades

Es entonces como en el ámbito escolar se hace necesario analizar las concepciones y las prácticas educativas utilizadas por los padres en la crianza de los hijos, puesto que su empleo para corregirle o el modo en que interactúan con el niño o el adolescente conforman el escenario de desarrollo del menor (Rodrigo y Martin, 2009). Los estudios sobre resiliencia escolar han mostrado cómo se pueden construir escenarios educativos adecuados en contextos de riesgo, sin que se dé un impacto negativo sobre el desarrollo del menor (Kalil, 2003).

Esta inclusión del contexto coincide con la concepción de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que es contrario a la perspectiva de la causa individual/orgánica como único factor en el desarrollo no típico del niño, puesto que plantean prácticamente como algo inmodificable, y más bien hace hincapié en el contexto, servicios y apoyos, como elementos de una respuesta educativa específica y adecuada, dentro de un ámbito de normalización (Luque, 2009).

A pesar de que los alumnos con NEE, en general, tienen en los centros educativos servicios y recursos, deben ser reconocidos otros contextos por su importancia para su desarrollo (familiar, social, salud, etc.). En la misma elaboración de las adecuaciones curriculares se analizan y especifican el contexto familiar y el escolar, pero también se advierte la necesidad y la permanencia de su relación y reciprocidad (Luque y Romero, 2002).

## Objetivo

Determinación de la relación de las competencias parentales y los factores de protección/riesgo de padres de hijos con necesidades educativas especiales.

## Etapa 1: Estudio exploratorio

### Método

Se plantea un diseño mixto, en el que 50 madres de familia con por lo menos un hijo en educación primaria de escuelas públicas en contextos de vulnerabilidad respondieron a un estudio de Redes Semánticas Naturales Modificadas con estímulos referidos a enunciados sobre acciones y actitudes de los padres hacia los hijos. Se les plantearon 4 estímulos, en el orden siguiente: (a) Para que mi hijo me tenga confianza, yo..., (b) Para recibir apoyo de otros padres, yo..., (c) Para educar a mi hijo, yo..., (d) Para que mi hijo se sienta comprendido por mí, yo... De estas respuestas se obtuvo tamaño de red, peso semántico y núcleo de la red, para a partir de ello hacer una propuesta preliminar de un instrumento de Evaluación de Competencias Parentales.

## Resultados

El valor TR (Tamaño de la Red) para los estímulos fueron los siguientes: confianza, 80; apoyo padres, 91; educación, 89; comprensión, 70. El Núcleo de la Red (NR) de las definidoras quedó de la siguiente forma: confianza, 17; apoyo padres, 28; educación, 16; comprensión, 22. La tabla 1 presenta las definidoras (D) así como los valores de Peso Semántico (PS) y Distancia Semántica Cuantitativa (DSC) del estímulo Confianza.

*Tabla 1. Valores para el Estímulo Confianza*

| D            | PS  | DSC    |
|--------------|-----|--------|
| platico      | 217 | 100.00 |
| escucho      | 156 | 71.88  |
| juego        | 135 | 62.21  |
| hablo        | 85  | 39.17  |
| apoyo        | 64  | 29.49  |
| confianza    | 63  | 29.03  |
| pregunto     | 48  | 22.12  |
| respeto      | 45  | 20.74  |
| amo          | 35  | 16.13  |
| entiendo     | 33  | 15.21  |
| comprendo    | 31  | 14.29  |
| atención     | 26  | 11.98  |
| cuido        | 26  | 11.98  |
| aconsejo     | 25  | 11.52  |
| amiga        | 24  | 11.06  |
| junte        | 22  | 10.14  |
| comunicación | 18  | 8.29   |

La tabla 2 presenta definidoras así como los valores PS y DSC del estímulo Apoyo Padres.

*Tabla 2. Valores para el Estímulo Apoyo Padres*

| D           | PS  | DSC    |
|-------------|-----|--------|
| platico     | 143 | 100.00 |
| escucho     | 102 | 71.33  |
| apoyo       | 92  | 64.34  |
| pregunto    | 83  | 58.04  |
| comento     | 60  | 41.96  |
| ayuda       | 55  | 38.46  |
| confío      | 53  | 37.06  |
| comunicamos | 46  | 32.17  |
| convivo     | 41  | 28.67  |
| intercambio | 39  | 27.27  |
| hablo       | 38  | 26.57  |
| atención    | 36  | 25.17  |
| analizo     | 34  | 23.78  |
| consejo     | 34  | 23.78  |
| amistad     | 33  | 23.08  |
| busco       | 28  | 19.58  |
| pido        | 27  | 18.88  |
| veo         | 27  | 18.88  |
| atiendo     | 26  | 18.18  |
| converso    | 20  | 13.99  |
| acerco      | 19  | 13.29  |
| expongo     | 18  | 12.59  |
| checando    | 17  | 11.89  |
| comparto    | 17  | 11.89  |
| informo     | 16  | 11.19  |
| oigo        | 16  | 11.19  |
| tiempo      | 14  | 9.79   |
| agradezco   | 13  | 9.09   |

La tabla 3 presenta definidoras así como valores PS y DSC del estímulo Educación.

*Tabla 3. Valores para Estímulo Educación*

| D        | PS  | DSC |
|----------|-----|-----|
| enseño   | 100 | 100 |
| platico  | 70  | 70  |
| apoyo    | 68  | 68  |
| aconsejo | 66  | 66  |
| respeto  | 66  | 66  |
| escucho  | 65  | 65  |
| regañó   | 64  | 64  |
| juego    | 62  | 62  |
| atender  | 56  | 56  |
| ejemplo  | 52  | 52  |
| explico  | 52  | 52  |
| hablo    | 51  | 51  |
| amor     | 47  | 47  |
| ayudo    | 37  | 37  |
| estudio  | 29  | 29  |
| digo     | 25  | 25  |

La tabla 4 presenta definidoras así como valores PS y DSC del estímulo Comprensión.

*Tabla 4. Valores para Estímulo Comprensión*

| D         | PS  | DSC |
|-----------|-----|-----|
| escucho   | 158 | 100 |
| platico   | 102 | 65  |
| hablo     | 91  | 58  |
| apoyo     | 78  | 49  |
| confiar   | 73  | 46  |
| amo       | 60  | 38  |
| respeto   | 53  | 34  |
| comprendo | 43  | 27  |
| abrazo    | 41  | 26  |
| aconsejo  | 40  | 25  |
| apapacho  | 35  | 22  |
| cuido     | 35  | 22  |
| atiendo   | 34  | 22  |
| digo      | 31  | 20  |
| regañó    | 31  | 20  |
| entiendo  | 30  | 19  |
| juego     | 28  | 18  |
| paciencia | 28  | 18  |
| tiempo    | 27  | 17  |
| quiero    | 26  | 16  |
| enseño    | 25  | 16  |
| cariño    | 23  | 15  |

A partir de estos resultados se construyó una versión preliminar de un Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales que constaba de 43 reactivos que se contestaban en formato de Escala Likert Pictográfica. Ejemplos de los reactivos propuestos por categoría se muestran en la tabla 5, se destaca en negritas las definidoras empleadas.



Tabla 5. Ejemplos de Reactivos por Categorías

| Categoría                       | Reactivo  |
|---------------------------------|---|
| Apego                           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me <b>platica</b> cuando tiene un problema que no puede resolver.</li> <li>2. Lo <b>escucho</b> cuando me lo pide.</li> <li>3. <b>Juego</b> con él cuando me lo pide.</li> <li>4. <b>Hablo</b> con él para darle <b>confianza</b> cuando va a hacer algo que le es difícil.</li> </ol>  |
| Empatía                         | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Escucho</b> con cuidado antes de tomar una decisión sobre algún problema en el que se haya metido.</li> <li>2. Le <b>platico</b> como me siento cuando estoy enojado o triste.</li> <li>3. <b>Hablo</b> con él cuando ha sacado bajas calificaciones</li> <li>4. Busco <b>apoyo</b> cuando siento que me equivoqué con mi hijo.</li> </ol>     |
| Modelos de Crianza              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Enseño</b> a tener <b>respeto</b> por los adultos.</li> <li>2. <b>Apoyo</b> cuando creo que lo <b>regañaron</b> por error.</li> <li>3. <b>Aconsejo</b> como hacer mejor las cosas que se le encargan en casa.</li> <li>4. <b>Escucho</b> con <b>atención</b> cuando me <b>platica</b> lo que hace en la escuela.</li> </ol>                    |
| Participación en Redes Sociales | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Platico</b> con otros padres sobre los problemas escolares de mi hijo.</li> <li>2. <b>Escucho</b> los <b>consejos</b> que me dan mis familiares sobre la educación de mi hijo</li> <li>3. <b>Apoyo</b> la escuela de mi hijo cuando se me solicita.</li> <li>4. <b>Pregunto</b> al maestro de mi hijo sobre las tareas que le deja.</li> </ol> |

## Discusión

Según Chak (1996), el apoyo social es concebido como un "amortiguador" del estrés, del agotamiento psicológico, de la soledad y de otras instancias que pudieran limitar el bienestar físico y psicológico. Castañeda (2006) en su estudio sobre padres de niños hospitalizados encontró que si existe una correlación entre la desesperanza y el apoyo social: las personas que cuenten con un sostén de redes sociales amplio, podrán enfrentar mejor las situaciones de crisis de este tipo y en el caso de las personas que no cuentan con este sostén social, el desarrollo de una estructura de redes sociales puede tener efectos reductivos en el nivel de desesperanza.

Una corroboración de la relevancia de lo anterior es que en esta etapa el mayor número de palabras mencionadas fueron para Apoyo Padres, entendido como la recurrencia de ayuda a elementos externos al seno familiar, así como que este estímulo contuviera el mayor número de Definidoras. De estas últimas las más recurrentes tenían que ver con platicar y escuchar, lo cual destaca la necesidad de no olvidar que el apoyo social tiene dos componentes básicos, la red de apoyo social (cuantitativo, objetivo) y el apoyo social percibido (cualitativo, subjetivo); estos dos conceptos son complementarios, no se puede definir uno sin el otro (Norbeck, Lindsey y Carrieri, 1981). Esta recurrencia a Platicar y escuchar como eje de la comunicación confirma lo que Valdés, Martín y Sánchez (2009) expresan en sus investigaciones que la mayor participación de los padres se expresa en el factor de Comunicación con el hijo.

## Etapa 2: Validación del Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales

### Método

Se plantea un diseño cuantitativo ex post facto descriptivo, en el que 233 madres y padres de familia con por lo menos un hijo en educación primaria de escuelas públicas en contextos de vulnerabilidad respondieron un Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales (Chávez et al, 2015) compuesto por 43 reactivos que se contestan en formato de Escala Likert Pictográfica para validarlo psicométricamente.

## Resultados

Se aplicó a un total de 233 personas, de las cuales 12 fueron eliminadas por haber dejado reactivos sin contestar.

De los participantes, las mamás tuvieron mayor presencia, con el 82.4% del total, 182 participantes. Los papás representaron el 10.9%, 24 participantes.

La menor edad registrada fue de 21 mientras que la máxima de 73. La media de edad fue de 34.48. En cuanto al sexo, 194 fueron mujeres y 27 hombres. De estos 134 manifestaron estar casados, 74 solteros. 74.2% expresaron ser de religión católica. 81 personas tienen estudios hasta secundaria, mientras que otros 81 preparatoria. 28.5% trabajan en el Hogar, 17.2% son empleados, y 10% tienen negocio propio. La media de ingresos reportados fue de 5130.71, pero esto fue respondido solo por el 51.1%. El 73.8% vive en familia nuclear. El porcentaje mayor de cantidad de personas que viven en la casa de quien respondió fue de 38.9 para la cantidad de 4, mientras que a 5 le correspondió el 24. 42.5% reportó tener 2 hijos, mientras que 26.7% reportó 3 hijos. 14% reportó tener un hijo atendido en USAER y 2.7% reportó tener un hijo atendido en CAM.

Se obtuvieron los puntajes totales para cada participante, siendo la media de 189.69, con una Desviación Estándar de 15.76, con varianza de 248.65, un sesgo de -.562, curtosis de .349, con valor mínimo de 140 y máximo de 220. Se hizo la prueba t de student para grupos extremos estableciéndose los percentiles 25 (180.5) y 75 (201) para los valores bajos y altos. A partir de este análisis se eliminó el reactivo "1) Confío en lo que me dice el maestro sobre lo que hace mi hijo en su escuela" puesto que tuvo un nivel de significancia superior a .05. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .825, lo cual indica una buena adecuación muestral. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa con Chi-cuadrada = 3552.087, gl = 903 y nivel de significancia = .000. Los reactivos se sometieron a un análisis factorial utilizando el método de componentes principales con rotación varimax, quedando 38 reactivos en el primer análisis de pesos factoriales puesto que 5 reactivos que quedaron en los factores teóricamente correspondientes eran inferiores a .40. El reactivo 32 si bien tuvo un valor de .486 no correspondía teóricamente al factor que le correspondió estadísticamente por lo que se procedió a eliminarlo. Según el punto de quiebre de la varianza se constituyeron 4 factores que explican el 38.29% de la varianza.

El Alpha de Cronbach para la escala en total fue de .887

Los factores resultantes quedaron conformados de la siguiente manera: Apego con 19 reactivos (Alpha de Cronbach de .851), Redes Sociales con 8 (Alpha de Cronbach de .788), Empatía con 6 (Alpha de Cronbach de .667), y Crianza con 4 (Alpha de Cronbach de .669). Los reactivos 9 (.397) y 17 (.391) aunque quedaron con valores inferiores a .40 se decidió conservarlos por considerarse teóricamente relevantes.

## Discusión

La capacidad de apego con los hijos, sintiéndolos, reconociéndolos y cuidándolos, es uno de los requisitos indispensables para poder ejercer las múltiples tareas de la parentalidad. Influye y organiza las emociones, las motivaciones, la memoria, la conducta y las representaciones que rigen la relación de los niños con sus figuras cuidadoras y protectoras. El apego sano y seguro desempeña un papel fundamental para el desarrollo integral de los niños, su escolarización, así como para su educación e integración social (Barudy y Dantagnan, 2010). Este papel se corrobora en el instrumento resultante de esta etapa el cual presentó una mayor cantidad de reactivos orientados hacia el apego que los restantes factores.

Las Redes Sociales fueron el segundo factor con mayor cantidad de reactivos, y en un contexto de vulnerabilidad este aspecto cobra gran relevancia para el desarrollo de una

parentalidad bientratante, más aún, diversas investigaciones (Arón y cols., 2002) han revelado cómo la ausencia de redes institucionales de apoyo a la familia constituye un factor central para explicar el estrés y los conflictos en familias, que crean situaciones de riesgo para sus hijos.

Una persona que recurra a sus redes de apoyo de manera competente suele ser una persona que se desarrolló en un contexto de apego seguro, ofrecido por sus progenitores y otros adultos significativos. La permanencia cuidadora y protectora de sus progenitores, resultado de sus buenos tratos, les permitió desarrollar una seguridad de base (más tarde transformada en autoestima positiva) para modular las emociones desagradables, como el miedo, la ansiedad, la tristeza y la rabia, resultantes de sus relaciones interpersonales y del desarrollo de su autoconciencia (Barudy y Dantagnan, 2010).

### Etapa 3

#### Método

Se plantea un diseño cuantitativo ex post facto descriptivo, en el que 65 madres y padres de familia con por lo menos un hijo con Necesidades Educativas Especiales sin Discapacidad (atendidos por la Unidad de Apoyo a la Educación Regular, USAER) en escuela pública de educación primaria respondieron una batería de instrumentos:

1. Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales (Chávez et al, 2015) compuesto por 43 reactivos que se contestan en formato de Escala Likert Pictográfica.
2. Escala de Potencial Resiliente (García & García Méndez, 2013). La cual se entiende como la capacidad que posee todo individuo para poder hacer frente a la adversidad, producto de la interacción de factores positivos como negativos de su personalidad e interacción social. Es una escala con 33 reactivos en formato Likert, divididos en 7 factores (Evasión, Autodeterminación, Aflicción, Autoconfianza, Afiliación, Descontrol, y Bienestar) que explican el 52.06% de la varianza total, con un Alpha de Cronbach global de .681.
3. Escala de funcionamiento familiar, versión corta (García-Méndez, Rivera, Reyes-Lagunes y Díaz-Loving, 2006). Es un instrumento de autorreporte que contiene 22 reactivos con pesos factoriales mayores a .40 que explican el 51% de la varianza total, con un alpha de Cronbach global de .89. La versión corta es resultado de un análisis factorial con rotación ortogonal, se comprobó que la matriz de correlaciones fuera adecuada para este tipo de análisis (Test de esfericidad de Bartlett = 4285.228,  $p \leq .000$ ; índice de adecuación muestral Kaiser Meyer Olkin = .909). La escala se integra por 4 factores: Ambiente familiar positivo, Cohesión, Hostilidad / Evitación del conflicto, Reglas / problemas en la expresión de sentimientos.
4. Escala De Percepción De Riesgo Y Protección. Versión Niños (Acle-Tomasini, Martínez-Basurto. & Ordaz-Villegas, 2013). Conformada por 27 reactivos y dos indicadores organizados claramente en dos factores: a) la percepción del riesgo individual, familiar y escolar con 16 reactivos cuyas cargas factoriales van de .462 a .845 y un alpha de 0.930 y; b) la percepción de la factores protectores individuales, escolares y familiares con 11 reactivos cuyas cargas factoriales van de .415 a .662 y un alpha por factor de .765. El alpha total de la prueba es de .891, lo que es adecuado.

#### Resultados

65 personas de 6 escuelas respondieron la batería completa de pruebas. Estas escuelas pertenecen a 2 USAER.

57 eran mujeres y 8 hombres. 50 eran mamás, 8 papás, 6 abuelas y 1 tía. El rango de edad fue de 23 a 62 años. 17 estuvieron en el rango de 23 a 30, 28 de 31 a 40, 14 de 41 a 49, 6 de 51 a 62. 39 casadas y 26 solteras. En cuanto al nivel educativo, 40% de ellas tienen nivel secundario, mientras que 32.3% de preparatoria, y en tercer lugar con 15.4% universitarios.

Laboralmente, el 40% se dedica al hogar, mientras que 20% son empleados, y un 13.8% comerciantes.

Sobre la cantidad de personas que viven en su casa, 33.8% refirieron que 4, 20.0% 3, y 18.5% 5. Por otro lado, 40% mencionó tener 2 hijos, 26.2% 1 hijo, y 20.0% 3 hijos. Para 66.2% el niño del cual se referían era su primer hijo, mientras que para 18.5% era el segundo, y para 10.8% el tercero

La distribución de los hijos por los cuales fueron invitados quedó de la siguiente forma en cuanto al grado cursado: 16 en 1º, 14 en 2º, 20 en 3º, 6 en 4º, 3 en 5º, y 6 en 6º. 62.3% de los motivos de atención por USAER se relacionaban con problemas de aprendizaje, 13.8% con conducta y 10.8% con lenguaje.

1. Escala de Competencias Parentales: La media de respuestas para Apego fue de 86.46, para Empatía fue de 26.33, para Crianza de 17.33 y para Redes Sociales 25.93. La media total fue de 156.07.
2. Potencial Resiliente: La media de respuestas para Evasión fue de 10.35, para Autodeterminación 26.09, para Aflicción 20.53, para Autoconfianza 25.56, para Afiliación 19.38, para Descontrol 12.56, y para Bienestar 14.60. La media total fue de 129.10.
3. Funcionamiento Familiar: La media de respuestas para Ambiente Familiar Positivo fue de 30.13, para Cohesión 21.70, para Hostilidad / Evitación del Conflicto 10.76, para Problemas con las Reglas y Expresión de Sentimientos 11.84. La media total fue de 74.46.
4. Escala de Percepción de Riesgo y Protección para Niños: La media de las respuestas para Riesgo fue de 36.93, para Protección 44.96. La media total fue de 87.96.

Se desarrollaron análisis de correlación entre los instrumentos aplicados.

La Tabla 6 presenta los resultados entre Competencias Parentales y Potencial Resiliente. Afiliación de Potencial Resiliente correlacionó positivamente con Apego, Redes Sociales y Empatía de Competencias Parentales.

*Tabla 6. Correlaciones entre Competencias Parentales y Potencial Resiliente*

|  | Potencial Resiliente Afiliacion |
|--|---------------------------------|
| Competencias Parentales Apego          | .245*                           |
| Competencias Parentales Redes Sociales | .410**                          |
| Competencias Parentales Empatía        | .407**                          |

\*\*  $p = .01$ , \*  $p = .05$

La Tabla 7 muestra las correlaciones entre las Competencias Parentales y la Escala de Funcionamiento Familiar. Ambiente Familiar Positivo y Cohesión de Funcionamiento Familiar correlacionaron positivamente con Apego y Empatía.

*Tabla 7. Correlaciones entre Competencias Parentales y Funcionamiento Familiar*

|   | Funcionamiento Familiar<br>Ambiente Familiar Positivo | Funcionamiento Familiar<br>Cohesion |
|---|---|-------------------------------------|
| Competencias Parentales<br>Puntaje de Apego   | .353**  | .414**                              |
| Competencias Parentales<br>Puntaje de Empatía | .303*   | .433**                              |

\*\*  $p = .01$ , \*  $p = .05$

La Tabla 8 presenta las correlaciones entre Potencial Resiliente y Funcionamiento Familiar. Ambiente Familiar Positivo correlacionó positivamente con Autoconfianza, Afiliación, y Bienestar de Potencial Resiliente. Con estos mismos anteriores tres factores de Potencial Resiliente correlacionó positivamente Cohesión de Funcionamiento Familiar. Hostilidad Evitación del Conflicto correlacionó negativamente con Afiliación de Potencial Resiliente. Problemas con las Reglas y Expresión de Sentimientos de Funcionamiento Familiar correlacionó positivamente con Evasión y Descontrol de Potencial Resiliente, mientras que lo hizo negativamente con Autoconfianza y Afiliación.

*Tabla 8. Correlaciones entre Potencial Resiliente y Funcionamiento Familiar*

|                                    | Funcionamiento Familiar Ambiente Familiar Positivo | Funcionamiento Familiar Cohesión | Funcionamiento Familiar Hostilidad Evitación del Conflicto | Funcionamiento Familiar Problemas con las Reglas y Expresión de Sentimientos |
|------------------------------------|--|----------------------------------|--|--|
| Potencial Resiliente Evasión       |  |                                  |  | .324**   |
| Potencial Resiliente Autoconfianza | .382**   | .401**                           |  | -.279*   |
| Potencial Resiliente Afiliación    | .388**   | .469**                           | -.326**  | -.269*   |
| Potencial Resiliente Descontrol    |  |                                  |  | .269*  |
| Potencial Resiliente Bienestar     | .286*  | .250*                            |  |  |

\*\*  $p = .01$ , \*  $p = .05$

## Discusión

Para estos participantes es de suma importancia relacionarse con otros para solucionar sus problemas, y ello se ve en la correlación positiva existente entre afiliación (de Potencial Resiliente) y Redes Sociales (de Competencias Parentales). Esto se fundamenta en la confianza que puedan tener en general a las personas de importancia para ellos, lo cual se denota en la correlación mostrada entre la misma Afiliación y Empatía (de Competencias Parentales).

Sin cohesión en la estructura familiar, entendida para el Funcionamiento Familiar como el vínculo afectivo que prevalece entre los miembros de la familia y a los patrones de relación que marcan los límites de las relaciones con los hijos, no podría darse el Apego y la Empatía, lo cual se deduce de la correlación positiva entre ellos.

Esta misma Cohesión correlaciona con Afiliación y Autoconfianza (ambas de Potencial Resiliente), lo cual tiene sentido ya que límites claros en la familia y respeto de sentimientos permite que sus miembros identifiquen su posición en la misma y se sientan libres de actuar y expresarse sin menoscabo de los otros.

Aunque con valores bajos es significativa la correlación negativa entre Problemas con las Reglas/Expresión de los sentimientos (de Funcionamiento Familiar) con Afiliación y Autoconfianza (de Potencial Resiliente). Un padre que no establece límites y que no comparte su estado de ánimo favorecerá que sus hijos no pidan ayuda cuando lo requieran, no sean sensibles ante las demandas de los otros, y no tengan la convicción necesaria para arriesgarse.

## Conclusiones

La parentalidad es una forma semántica de referirse a las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo suficientemente sano (Barudy y Dantagnan, 2006). Las competencias parentales forman parte de lo que se ha llamado la parentalidad social para diferenciarla de la parentalidad biológica, es decir, de la capacidad de procrear o dar la vida a una cría. Esto permite distinguir la existencia de madres y padres que pueden engendrar a sus hijos, pero no tuvieron la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para asegurar una crianza adecuada, produciendo contextos de carencias múltiples, abusos y malos tratos.

Este modelo favorece la idea de que partiendo de un modelo ecosistémico se puede trabajar con estos padres para desarrollar las competencias que requieren para enfrentar los problemas por los que pasan en su dinámica familiar. En el caso de los padres de niños con NEE en el escenario de Educación Primaria Pública esto resulta fundamental puesto que su atención y apoyo se ve limitada por las estructuras y procesos institucionales; lo cual se incrementa aún más tratándose de zonas de alta vulnerabilidad.

Aunque el Instrumento de Competencias Parentales mostro niveles aceptables de validez y confiabilidad, además de mostrar correlaciones significativas con los otros instrumentos, es necesario complementarlo con evaluaciones de índole cualitativo y presencial. A lo anterior habría que sumarle la forzosa evaluación de características de los menores puesto que esa es la medida de comparación en la que podría observarse con mayor amplitud el panorama de relaciones de la parentalidad en familias con un hijo con NEE en contextos de vulnerabilidad.

## Referencias

- Arón, A. (2002). *Violencia en la familia*. Santiago de Chile: Galdoc.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Barudy, J. (1999). *Guía de valoración de competencias parentales*. Barcelona: IFIVF.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2006). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J., & Marquebreuq, M. (2007). *Hijos e hijas de madres resilientes*. 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 (ECP-P). *RELIEVE, Revista Electrónica de investigación y evaluación educativa*, 11(2). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2\\_2.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_2.pdf)
- Bourguignon, O. (2000). Facteurs psychologiques contribuant à la capacité d'affronter des traumatismes chez l'enfant, *Devenir*, 12(2). Recuperado de <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=1389876>
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1998). *The expanded life cycle: individual, family, community*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Cartié, M. (Diciembre de 2008). *Competencias parentales en familias con dinámicas violentas: una revisión teórica*. Ponencia presentada en el I Congreso Multidisciplinar sobre interferencias parentales tras la ruptura de pareja. ASEMIP, Santiago de Compostela.
- Castañeda, J. (2006). El Apoyo Social como Amortiguador de la Desesperanza en Padres de Niños Hospitalizados. *Psicología Iberoamericana*, 14(2), 36-45.
- Center for families, children and the courts (2003). *Parenting in the context of domestic violence*. Judicial Council of California.
- Cerezo, M., Trenado, R., & Pons-Salvador, G. (2006). Interacción temprana madre-hijo y factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Revista Psicothema*, 18(3). Recuperado de

- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2038710&orden=86667&info=link>
- Chak, A. (1996). Conceptualizing social support: A micro or macro Perspective? *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 39, 74-83
- Chávez, R, Acle, G., Dávila M., Nevárez, M., y Rivas J. (2015). *Evaluación de competencias parentales en contextos escolares de vulnerabilidad*. Manuscrito No Publicado.
- Cohen, M. (2000). Chronic illness in children: Stressors and family coping strategies. En L. Berg–Cross (Ed), *Basic concepts in family therapy and introductory text* (pp. 243–278). U. S. A.: The Haworth Press.
- Desatnik, M. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos Editores.
- Fraser, M. (2004). The ecology of childhood: A multisystems perspective. En: M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood. An ecological perspective*. (pp. 1-12), USA: NASW Press.
- Garmezzy, N. (1987). Stress, competence and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2). Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/ort/57/2/159/>
- Hadley, T., Jacob, T., Miliones, J., Caplan, J. y Spitz, D. (1974). The relationship between family development crises and the appearance of symptoms in a family member. *Family Process*, 13(2). Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1545-5300.1974.00207.x/epdf>
- Kalil, A. (2003) *Family Resilience and Good Child Outcomes. A review of the literature*. Nueva Zelanda: Center for Social Research and Evaluation, Ministry of Social Development.
- Levendosky, A., & Graham-Bermann, S. (2001). Parenting in battered women: the effects of domestic violence on women and their children. *Journal of family violence*, 16(2). Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1011111003373>
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIX, núm. 3-4, pp. 201-223. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.
- Luque, D. y Romero, J. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe.
- McCubbin, H., & Patterson, J.M. (1983). The family stress process. The double ABCX model of adjustment and adaptation. En H. McCobbin, M. Sussman & J.M. Patterson (Eds.), *Social stress and the family. Advances in family stress theory and research*. Nueva York: Haworth Press.
- Norbeck, J., Lindsey, A. y Carrieri, V. (1981). The Development of an Instrument to Measure Social Support. *Nursing Research*, 30 (5), 264-269
- Reiss, D. (1981). *The family's construction of reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reyes-Lagunes, I. (1993), “Redes semánticas para la construcción de instrumentos”, *Revista de Psicología Social y Personalidad*, vol. 9, núm. 1, pp. 81-93.
- Rodrigo, M., & Martín, J. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Revista Intervención Psicosocial*, 18(2) 113-120.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Márquez, M. L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias canarias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206. Recuperado de <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/8493>
- Rolland, J. (1994). *Families, illness, and disability: an integrative treatment model*. Nueva York. Basic Books.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/ort/57/3/316/>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations, *Journal of Adolescent Health*, 14(8). Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/1054139X9390196V>
- Valdés, Á, Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado el 07 de abril de 2016 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Walsh, F. (1993). Conceptualization of normal family process. En F. Walsh, ed., *Normal Family Process* (2da Ed., pp. ¿?). Nueva York: Guilford Press.
- Walsh, F. (1993). Conceptualization of normal family process. En F. Walsh, (Ed.). *Normal Family Process*. Nueva York: Guilford Press.
- Werner, E.E. (1993). Risk, resilience and recovery: perspectives from the kauai longitudinal study. *Development and psychopathology*, 5(4). Recuperado de [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S095457940000612X](http://journals.cambridge.org/abstract_S095457940000612X)

