



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social en Chimbote 2020.

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctor en educación**

AUTOR:

Corzo Urrutia, Valerio Alfonso (ORCID: 0000-0002-4379-2656)

ASESORA:

Dra. Mass Sandoval, Romy Kelly (ORCID: 0000-0001-9244-6656)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Inclusión y democracia

CHIMBOTE – PERÚ

2020

DEDICATORIA

Está dedicado a mi padre, hermanos e hijos que siempre me alentaron a ser cada día mejor como persona y profesional.

A mis estudiantes, colegas y padres de familia que a lo largo de los años motivaron mi aprecio y consideración a las personas con discapacidad

Valerio Corzo

AGRADECIMIENTO

Expresar mi agradecimiento a las directoras de los CEBE N° 01, 03 y Fe y Alegría N° 42 por permitirme realizar este trabajo de investigación con los padres de los estudiantes con NEE.

A mi asesora Dra. Kelly Mas Sandoval por su constante motivación y a mis compañeros de aula.

A los padres de familia de los CEBE de Chimbote, por la información brindada que han hecho posible este estudio

El autor

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenidos	iv
Índice de Tablas	v
Índice de Figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	17
3.1. Tipo y diseño de investigación	17
3.2. Variables y operacionalización	17
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis	19
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	20
3.5. Procedimientos	20
3.6. Método de análisis de datos	21
3.7. Aspectos éticos	21
IV. RESULTADOS	22
V. DISCUSIÓN	33
VI. CONCLUSIONES	42
VII. RECOMENDACIONES	44
VIII. PROPUESTA	45
Referencias	50
Anexos	59

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social	22
Tabla 2: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social por dimensiones.	23
Tabla 3: Indicadores de la dimensión 1: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo afectivo	24
Tabla 4: Indicadores de la dimensión 2: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo conductual	25
Tabla 5: Indicadores de la dimensión 3: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo cognitivo.	26
Tabla 6: Frecuencias de respuestas en la dimensión 1: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo afectivo.	27
Tabla 7: Frecuencias de respuestas en la dimensión 1: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en conductual	29
Tabla 8: Frecuencias de respuestas en la dimensión 1: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo cognitivo	30

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social.	22
Figura 2: Indicadores del compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo afectivo	24
Figura 3: Indicadores del compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo conductual	25
Figura 4: Indicadores del compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo cognitivo	26
Figura 5: Propuesta: Fortaleciendo nuestro compromiso parental, mejoramos los aprendizajes de nuestros hijos”	32

RESUMEN

La presente investigación titulada “Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social en Chimbote 2020” tuvo como objetivo general conocer y describir el compromiso parental en los estudiantes con NEE en el contexto del aislamiento social generado por la pandemia del COVID–19. Esta investigación es de tipo básica, con un diseño descriptivo. Para este estudio, la población estuvo conformada por 371 padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote, de los cuales se consideró a 230 como parte de la muestra. Para el recojo de la información se administró un cuestionario confiable (Alpha de Cronbach) y validado por expertos. Se concluyó que el nivel de compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote en el contexto del aislamiento social es alto. Esto significa que, en la modalidad virtual, los padres de familia han adoptado de manera flexible su rol, tomando en consideración las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos, así como los estándares que demanda la sociedad.

Palabras clave: compromiso parental, necesidades educativas especiales, educación inclusiva

ABSTRACT

The present research entitled "Parental commitment in students with special educational needs in the context of social isolation in Chimbote 2020" and its general objective was to know and explain parental commitment in students with SEN in the context of social isolation generated by the pandemic of COVID-19. This research is of a basic type, with a descriptive design. For this study, the population consisted of 371 parents of students with special educational needs from the Chimbote Special Basic Education Centers, of which 230 were considered as part of the sample. To collect the information, a reliable questionnaire (Cronbach's Alpha) and validated by experts was administered. It was concluded that the level of parental commitment in students with special educational needs from the Chimbote Special Basic Education Centers in the context of social isolation is high. This means that, in virtual mode, parents have flexibly adopted their role, taking into account the evolutionary and educational needs of their children, as well as the standards demanded by society.

Keywords: parental engagement, special educational needs, inclusive education

I. INTRODUCCIÓN

En el mundo entero, en pleno siglo XXI, los padres de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) vienen realizando esfuerzos y creando movimientos para ser escuchados y visibilizados, lo cual se realiza ante una sociedad escasa de sensibilidad que aún no ha desarrollado estrategias efectivas de inclusión. Ello ha provocado que las personas con discapacidad continúen atravesando situaciones de rechazo y exclusión para su participación de una vida plena y digna como cualquier otro ciudadano. Por lo tanto, se hace necesario describir cómo se viene presentando el compromiso parental, determinando características suficientes que nos permitan generar propuestas orientadas a mejorar esta situación en beneficio de los estudiantes con NEE.

En América Latina los padres hacen grandes esfuerzos para que los derechos de sus hijos con discapacidad se hagan realidad y obtengan de esta forma una educación que responda a sus necesidades. No obstante, esto se ha visto postergado por los gobiernos con políticas educativas que no responden a las realidades de cada país, perjudicando sobre todo a los más pobres y a las familias con hijos con necesidades educativas especiales. Carolan (2016) afirma que los padres han tenido nuevos desafíos, nuevas dificultades en su adaptación y aceptación; se puede decir, entonces, que el compromiso parental es muy importante para garantizar el bienestar de los estudiantes con estas condiciones.

En Perú es común la producción de informes donde se evidencia que en las escuelas aún persisten actos discriminatorios y excluyentes hacia los estudiantes con discapacidad. En tal situación, los docentes muestran resistencia para cumplir con los objetivos de la inclusión educativa; por lo tanto, su trabajo en el aula y la comunidad se ve cuestionado por los padres de familia, quienes exigen mayor compromiso de estos para el desarrollo integral de sus hijos. Por otra parte, los padres de familia manifiestan su disconformidad con el quehacer docente y tienen una percepción desfavorable de su trabajo. Estos aseguran que los docentes no se interesan

por entender de manera profunda las necesidades y emociones de los padres (Atoche 2017; Calderón, 2014).

En los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) de Chimbote, los alumnos con necesidades educativas especiales tienen dificultades para desarrollar aprendizajes de la vida diaria, pues los padres no han asumido con seriedad su compromiso de continuar en casa con las recomendaciones dejadas por los docentes. Si esos estudiantes no desarrollan los aprendizajes de calidad, se convierten en potenciales ciudadanos que podrían ver restringidos sus derechos, seguir viviendo en condición de pobreza o quizá ser excluidos de la sociedad. De allí que el compromiso parental, manifiesta Correa (2019), ofrece mayores ventajas de aprendizaje porque favorece la unificación de la familia, en el colegio y la sociedad.

Este estudio responde a la interrogante ¿Cuál es el compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social en Chimbote 2020? Para desarrollar esta interrogante nos proponemos como objetivo general describir el compromiso parental en los estudiantes con NEE en el contexto del aislamiento social generado por la pandemia del COVID-19. A partir de ello se ha considerado los objetivos específicos de describir el compromiso parental en sus dimensiones afectivo, conductual y cognitivo para, posteriormente, a partir de los resultados diseñar una propuesta de mejora para la variable de estudio.

El presente trabajo de investigación se justifica porque permite ampliar el tratamiento teórico de la parentalidad social, llenando vacíos respecto a la formación de estudiantes con NEE. Asimismo, existe una justificación práctica en relación a múltiples beneficiarios. Los padres de familia que participan en este estudio reflexionan sobre la importancia que tiene su compromiso parental en el desarrollo integral de sus hijos, desplegando diversas acciones para complementar de manera adecuada y pertinente la tarea de los maestros. Por último se propone un instrumento validado, confiable y pertinente que permite medir el compromiso parental en estudiantes con NEE; este instrumento servirá para orientar el desarrollo de

otras investigaciones básicas y aplicadas, por lo que, a partir de ello, se le otorgó a esta investigación una justificación metodológica.

II. MARCO TEÓRICO

Los padres de familia, sin duda, son quienes mantienen la responsabilidad de colaborar con la escuela en la educación de sus hijos. Sin embargo, la realidad internacional y local demuestran que, en algunas circunstancias, esto resulta utópico. Por ello, en el presente estudio de investigación, se describe el compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales, a partir de los antecedentes nacionales e internacionales relacionados al tema. Así mismo, se desarrollan las bases teóricas científicas en la que se sustenta el estudio.

Los trabajos realizados a nivel nacional por Correa (2019), Atoche (2017) y Salas y Flores (2016) referidas a los factores asociados a competencias parentales en la autonomía de los niños del nivel primario con habilidades diferentes, encontraron que la afectividad, protección familiar y el factor económico influyen en las competencias parentales, siendo importantes estas para el progreso de los niños dentro y fuera de la institución. También, las investigaciones coinciden en que las madres de familia vienen a ser una influencia positiva en el soporte familiar y en el desarrollo de habilidades sociales de los niños con discapacidad. Así mismo, indican que la relación parental tiene cierta influencia en el desarrollo de la empatía, sobre todo en las niñas.

Por otro lado, Balbín y Najjar (2014) en sus estudios, establecen la relación que existe entre el compromiso parental, la participación y el involucramiento en la formación de sus hijos con necesidades educativas especiales permitiendo aumentar la intervención de las familias en los colegios y logrando mejores relaciones del docente con los padres para el reforzamiento de capacidades de los estudiantes. Así mismo, se encontró la relación entre la competencia parental percibida y el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio realizado por Hertenberg (2009), sobre la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental y su relación con la ansiedad – rasgo, se encontró que los púberes perciben en forma diferente el

involucramiento materno y paterno; sin embargo, no se estableció una relación con la Ansiedad – Rasgo. Así mismo Ramos y González (2017) en investigaciones realizadas cada uno no encontraron relación entre los estilos de crianza parental y las habilidades sociales, además llegaron a determinar que el estilo de crianza y habilidades sociales son variables independientes.

En las investigaciones a nivel internacional realizados por Fúnez (2014), Díaz (2013) y por Lan et al (2013) referidas al tiempo que dedican los progenitores a sus hijos, se obtuvo que los padres no acompañan a sus hijos en sus acciones escolares debido a que su mayor tiempo lo dedican a trabajar para su sustento diario. Asimismo, los problemas en el rendimiento académico que tienen los niños, se deben a la falta de recursos, técnicas, estrategias, falta de uso de materiales y el acompañamiento que brindan los padres no es significativo. También, se determinó que falta la compañía de los papás para realizar los trabajos educativos asignados. Son los papás que tienen que proporcionar formas de estudio, lo cual se va a complementar con lo que reciben en la escuela.

En los estudios realizados por Pinheiro y Mena (2013), Razeto (2018) manifiestan que la calidad de la relación de los hijos con ambos padres disminuye el efecto del conflicto interparental, así como la coalición y la triangulación a los hijos. Para la madre, los conflictos ejercen un papel mediador entre la calidad de la relación con la madre y la autoestima. También manifiestan que el estilo de parentalidad autoritario recíproco reduce la agresividad del adolescente; de modo que, las personas educadas bajo un estilo de parentalidad basado en el afecto y en la aplicación firme de normas y pautas de conducta están menos involucradas en comportamientos agresivos.

Las investigaciones realizadas por Ayuda, Martos, Rodríguez y Olmos (2012) y por Merino, Martínez, Cuesta, García y Pérez (2012) indican que existe un gran porcentaje de papás que sienten que la convivencia con su hijo con necesidades educativas especiales es complicada, a pesar de lo difícil que ya es vivir con otros niños de su edad. Asimismo, encontraron los motivos que

poseen gran repercusión en el estrés parental como tiempo de dedicación, grado de responsabilidad, vida social, grado de satisfacción, vinculación afectiva y recursos económicos.

Los estudios realizados por Montaña, Cerón y Martín (2019), Rodríguez (2017), Radojichich y Jovanova (2014) encontraron que la participación del padre promueve un ambiente de amor y calor percibido por los hijos a la vez que aumentan su autoestima, de allí la importancia del compromiso e implicancia no solo del padre para generar resultados positivos en los hijos; sino también, cómo la conducta de ellos influye sobre sus niños. Por otro lado, manifestaron que el interés, la predisposición, la comunicación de los papás, la participación de los profesores influyen en la seguridad y la autoestima del escolar logrando un beneficio en la ejecución de los trabajos educativos. Por otra parte, encontraron que los padres presentan actitudes hacia la inclusión en niños con discapacidad y piensan que el colegio especial es el mejor lugar para la educación de los niños con discapacidad.

Los estudios realizados por Sukys, Dumciene, Lapeniene (2015), Valdés y Sánchez (2016), Calderón (2014), Garnique y Gutiérrez (2012), sobre la crianza de los hijos manifiestan que son los padres quienes asumen actitudes sobreprotectoras de sus hijos con necesidades educativas especiales creándoles falta de seguridad y temor para desenvolverse con sus otros compañeros. Por tal razón, los profesores no se encuentran predispuestos a considerar a los papás como educadores o facilitadores que logren conducir desde su experiencia a sus hijos. Asimismo, se determinó cómo estos caracteres sociales guían el comportamiento, actitudes y valores en los docentes en el interior del salón. Estos al no tener muy altas expectativas sobre la capacidad de los niños, además de sus propias creencias acerca de la discapacidad, no colaboran con los niños que tienen ciertas barreras para el aprendizaje.

Al considerar el sustento teórico de la variable, la parentalidad se define como acciones o trabajos realizados por los padres de familia para atender e instruir a sus hijos, promoviendo de esa forma su socialización y autonomía. Esta no

depende de la organización o estructura familiar, más bien, se relaciona con las cualidades y la manera de comportarse en el lazo materno/paterno-filiales (Salles y Ger, 2011). Asimismo, Degol et al. (2017), manifiestan que las personas tienen una manera de interactuar y una tendencia para llegar a ejercer de padre o madre, teniendo en cuenta ciertos patrones o modelos que en algún momento han vivido durante su infancia o adolescencia.

Por otro lado, el compromiso parental es el conjunto de habilidades y capacidades con los que cuentan los padres de familia para poder afrontar de manera flexible su propio rol, tomando en consideración las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas, así como los estándares considerados como aceptables por la sociedad, aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades (Rodrigo et al., 2009)

El compromiso parental, según Mapp, Carver y Lander (2017), se constituye en una responsabilidad compartida entre la escuela y la familia, Por ello, resulta una labor fundamental la implementación de mecanismos por parte de la primera para que los padres puedan lograr el compromiso de ayuda en el aprendizaje de sus hijos. Desde esta perspectiva, se establecen determinadas competencias parentales, las cuales pueden considerarse como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que direccionan la crianza y el cuidado de los hijos a partir de las necesidades del contexto de desarrollo humano. Para ello, se debe cumplir con el respaldo de sus derechos, así como el desarrollo íntegro de su salud física y emocional. (Gómez Muzzio & Muñoz Quinteros, 2015).

En el caso de los niños con necesidades educativas especiales, estos son definidos como aquellos que suelen tener más dificultades en el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la escolarización. Por otro lado, es fundamental complementar que todo estudiante tiene una necesidad educativa, puesto que se tratan de seres con habilidades distintas y formas complejas de pensamiento. Sin embargo, en el caso de alumnos con NEE asociadas a discapacidad, estos requieren un apoyo particular de los docentes en su

acompañamiento, pues el desarrollar las clases desde una visión totalizadora u homogenizante llevaría a caer en el error. Sin embargo, este proceso implica también el manejo de habilidades y estrategias de acompañamiento que muchas veces el docente y en especial el padre de familia no poseen. (Robledo y García, 2017)

La propuesta de Ceballos et al. (2014), describe dos tipos de parentalidad. La primera es la biológica, que está referida a la procreación y la segunda es la social, la cual tiene que ver con la capacidad para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos. La competencia para desempeñar este segundo tipo de parentalidad se obtiene mayormente en las familias de generación en generación. Así mismo, el autor afirma que, dentro de un contexto sociocultural apropiado, los individuos disponen de potencialidades biológicas para hacerse cargo de los hijos y que el hecho de cuidar de manera correcta les posibilitara desarrollarse de forma sana y apropiada.

Por ello, la noción de compromiso parental lleva a valorarla desde dos posibilidades. El primero, denominado compromiso basado en el hogar, tiene una relación directa con lo interior y profundo de lo afectivo y cognitivo, donde los beneficios de la interacción recaen sobre los ejecutores de la misma. El segundo tipo se denomina compromiso basado en las reuniones escolares. Este es el responsable de establecer un marco importante en donde la mayor parte de las experiencias y comportamientos de los niños y jóvenes se consideran la base de su conocimiento (Mori, 2002).

Para Cabrera (2018), el compromiso parental no atañe únicamente a los padres, sino que su rango abarca a cualquiera de los demás integrantes de la familia. Cada uno de ellos aportan al núcleo familiar con sus capacidades, contextos y propósitos propios en búsqueda de la integración y el bienestar permanente. Estas interacciones definen el modo de vida interna de un sistema, lo cual se ve reflejado a través de la forma en cómo se comunican, apoyan, confían el uno al otro, tienen un buen trabajo en equipo, suelen solucionar sus problemas de forma correcta y manejan bien sus recursos y diferencias (Cabrera et al., 2018).

La familia es el grupo primario donde se expresan emociones significativas y estas se desarrollan en distintas actividades. En ella, los miembros satisfacen las necesidades materiales, y a su vez, extienden complejos procesos psicológicos que están fuertemente relacionados con los hábitos de conducta, normas y valores. La familia es y siempre será la primera institución socializadora, de esta forma, tiene una gran influencia perdurable en cada individuo. (Aguilar, Sterling y Campos, 2019; Benner et al. 2008; Valdivia, 2008; Martínez, 2016; Ramos & González, 2017).

Los esquemas adquiridos deben posibilitar a la familia desempeñar algunas funciones en relación con sus hijos, que según Muñoz (2005) se concretan en consolidar su supervivencia y crecimiento sano; dándoles el clima afectivo y de apoyo emocional imprescindible para formarse psicológicamente de manera saludable. De esta forma, se aporta la estimulación para relacionarse en el mundo circundante, además de tomar decisiones con respecto a la apertura hacia otros ambientes educativos que intervendrán con la familia la tarea educativa y socializadora del niño. Dentro de todos estos entornos sobresale especialmente el estudio de Salles y Ger (2011).

Las funciones familiares de crianza, protección y educación de los hijos son básicas, propias de la naturaleza humana, pueden estar influenciadas por múltiples variables; incluidos, los recursos personales de los padres, las características del niño, las fuentes sociales de estrés y apoyo (Ruiz, Serrano-Monzó y Mujika, 2018). Asimismo, el sentimiento de satisfacción dependerá del grado de satisfacción de los padres en su relación con el niño y su propio rol parental (Sabatelli y Waldron, 1995; Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti, 2014). Las funciones familiares se pueden clasificar según Palacios y Rodrigo, (2004) citados en Razeto (2016), en la función parental de protección, la parental afectiva, la de estimulación y la educativa.

La primera función se encuentra relacionada con la protección y se sustenta en preocuparse por el adecuado crecimiento y desarrollo de los hijos. Se busca que estos puedan obtener buenas relaciones interpersonales; puesto que se considera a la familia como el primer agente que está obligado a cumplir con la

función socializadora. En complementación con la anterior, la segunda función que tiene que ver con el afecto, la cual expone que los padres deben garantizar a sus hijos un entorno donde tengan un buen proceso psicológico y afectivo. Es necesario que los padres muestren física y verbalmente su afecto, promoviendo la comunicación, el amor, la paciencia y dedicación (Razeto, 2016).

La tercera función considera a la estimulación, según la cual los padres les enseñan a potenciar sus capacidades tanto físicas como intelectuales para que de esa forma los niños puedan desarrollarse de manera correcta en su entorno físico y social. Por último, como cuarto lugar, se encuentra la función educativa, la cual consiste en la toma de decisiones de los padres que beneficien el proceso educativo de sus hijos, ellos deben orientar y dirigir las acciones, actitudes y valores de los niños de una manera congruente con el estilo familiar, la cual sea aceptable para el contexto donde vive (Razeto, 2016).

La sociedad establece la vida familiar, del mismo modo que desarrolla en sus descendientes valiosas características de la personalidad. Por ello, se considera que la familia tiene una crucial misión de reproducción social ya que asegura un suceso de transmisión entre lo personal y social. La función educativa de la familia se efectúa de forma espontánea como también consciente y voluntaria. (Aguilar, Sterling y Campos, 2019). Es importante indicar que estudios realizados en la infancia revelan que la cognición y la competencia cognitivo-motivacional es promovida por estímulos atentos, cálidos y cuidados intensivos, receptivos y no restrictivos (Cherng y Ho, 2018; Costa y Faria, 2017; Dotterer y Wehrspann, 2016; Morales y Aguirre, 2018; Razeto, 2018).

El rol de la familia y las relaciones de esta con el hijo, hacen posible establecer las relaciones intrafamiliares, las funciones y las prácticas educativas en relación al desarrollo de la educación y socialización (Goodall y Montgomery, 2014). La labor en ambientes socializadores, permiten enseñarles a las familias, con sus propios niños, los medios aptos para estimular las habilidades sociales básicas de acuerdo a su edad. (Arellanos & Peralta, 2015). Así mismo,

García (2008) nos indica que el compromiso de los padres se basa en las habilidades y capacidades de estos para lograr afrontar la tarea vital de ser unos buenos cuidadores, en relación con las necesidades cambiantes de sus hijos.

Por otro lado, Gomez-Arizaga y Truffello (2019) considera que la representación de los padres resulta central para aproximarse a las necesidades, desafíos y exigencias que conlleva la crianza de un hijo con habilidades diferentes. De esta forma, es posible comprender las expectativas y preocupaciones que ellos tienen respecto de sus hijos, tanto en el ámbito escolar como social. Asimismo, Bornstein (2016) citado por Oltra- Benavent et al (2019) indica que son tres factores decisivos que influyen en este proceso de adaptarse a los cambios en los enfoques parentales: las características de los padres, los hijos y el contexto. Los padres son los primeros y principales elementos de socialización.

No se puede negar que el compromiso parental dentro de la educación de los hijos es muy importante, esto se ha demostrado en diversos estudios y trabajos de investigación acerca de la influencia del ambiente familiar en el proceso intelectual de los niños. Por otro lado, también se ha llegado a comprobar que el nivel de estimulación para aprender, tiene una relación más unida con el nivel de interés que se observa en los padres dentro del desarrollo educativo. Agregado a esto, también se considera que el compromiso parental tiene cierta relación con la percepción de su auto concepto y del desempeño educativo (Razeto, 2018).

En nuestra sociedad, cuando los jóvenes alcanzan la edad adulta y forman una familia, no se les brinda el apoyo social y educativo para ayudar a que desarrollen habilidades en la paternidad y eso conlleva a que no estén preparados para actuar como padres (Bolton, 1986; Gubbins e Ibarra, 2016). Esta falta de preparación y apoyo social limita la capacidad de muchos padres para cumplir con las expectativas de participación en la crianza (Mc. Bride, 2013).

Al analizar el fenómeno de la inclusividad, el vínculo de familia-escuela, es de principal relevancia para los estudiantes con necesidades educativas especiales (Robledo y García, 2017). Esto se debe que a medida que van creciendo muestran más dificultades para aprender y comprender, como consecuencia de este suceso los niveles de ansiedad aumentan que ocasionan que existan grandes insatisfacciones frente a la institución educativa (incluyendo a los docentes). Esto demuestra entonces que la unión entre familia y escuela es un factor de protección frente a este fenómeno ya que ayudará que el grado de insatisfacción disminuya.

De acuerdo a Sánchez (2006) la familia llega a ser muy fundamental para las personas con discapacidad, dado que es en la familia donde se sustenta el bienestar del sujeto. Aunque, el autor señala también, que mayormente las escuelas no suelen comprender muy bien el rol que cumple el entorno familiar. Esta afirmación es porque se piensa en realidad que la familia es un agente obstaculizador en la educación, ya sea por falta de participación o un exceso de esta dentro del desarrollo educativo. Asimismo, un estudio realizado en un colegio español demuestra que los padres de estudiantes con síndrome de Down aprecian la respuesta de las instituciones educativas en lo que se refiere a inclusión, no obstante, se nota una falta de recursos humanos y materiales para un mejor desarrollo (Benítez, 2001).

Para lograr la inclusión, se necesita que en los centros educativos haya una relación con las familias de los estudiantes (Bell, Illán y Benito, 2010). Por ello, en algunos colegios se intenta mejorar esta interrelación; un ejemplo de esto son los orientadores educativos, los cuales tienen que cumplir con la misión de desarrollar y fortificar las redes de apoyo naturales en el interior y exterior del centro, además de favorecer la colaboración familiar en el colegio. (Monarca y Simón et al., 2016).

Sin embargo, a pesar de que un vínculo positivo entre escuela y familia es muy beneficioso de acuerdo a Alcalay et al. (2003), Epstein (2010) y Simón et al. (2016), la evolución y cambio en esta vinculación ha generado que los padres de familia dejen en las manos de los centros educativos la labor de

formar y educar a sus hijos (Vargar-Rubilar y Arán-Flippetti, 2014). De tal forma que las familias suponen que los colegios otorgaran el desarrollo, físico, intelectual y socioemocional de sus hijos, amoldándose la mayoría de veces con que sus hijos solo obtengan alimentación e higiene (Gómez, 2010).

Por lo tanto, el vínculo de familia-escuela tiene que sobrepasar las barreras al involucramiento parental (Hornby y Lafaele, 2011). Estas se pueden organizar en cuatro factores: El primero, es la barrera en relación a la familia y la parentalidad, donde residen las creencias y percepciones acerca del involucramiento, además del contexto actual de vida, la etnia y el género. Por otra parte, la segunda barrera es la de los niños que están relacionados con la edad, sus dificultades, falta de habilidades dentro del aprendizaje, los dones, talentos y problemas comportamentales. En tercer lugar, se expone la barrera del vínculo que tienen los docentes y los padres, donde se visibiliza las diferencias sobre metas, agendas, comportamientos y usos del lenguaje. Como último punto, se encuentran las barreras sociales que mayormente son de tipo histórico-demográfico, político y económico.

Por otro lado los padres de familia asumen responsabilidades y horarios en el trabajo que impiden su colaboración constante en el desarrollo educativo de sus hijos y suelen tener poca comunicación con la escuela. (Moreno, 2010). De allí que Burrows, (2006); Bellei, Gubbins y López, (2002), sostienen en su investigación que los colegios tienen una percepción no muy alta de colaboración y compromiso familiar. Al contrario de Valenzuela y Sales (2016) que consideran que las personas involucradas sintieron de manera positiva la colaboración en el aula, de tal forma que se contribuyó a una mejora en el desarrollo personal y la calidad educacional.

Sin embargo, el problema laboral no es el único, ya que hay diversos factores que llevan a una dificultad dentro de la escuela y las familias al querer desarrollar propósitos similares. Hay padres que sienten una posibilidad muy limitada al momento de la colaboración en las reuniones, puesto que solo se llegan a tratar temas relacionados al rendimiento o disciplina del alumnado. Por otra parte, los centros educativos advierten una baja participación familiar,

mayormente por la falta de asistencia de los padres en las reuniones (Burrows, 2006; Bellei et al., 2002). Además, hay investigaciones que demuestran que los profesores y directores observan un bajo compromiso de las familias en la educación de los alumnos, esto se revela en el poco apoyo académico y colaborativo dentro de las actividades escolares (Sánchez et al., 2016).

Estas dificultades tienen como causa las diferentes perspectivas que desunen las funciones y roles entre los colegios y las familias, complicando de esta forma la probabilidad de apoyo entre ambas instituciones. (Arancibia, et al., 2013). De todas maneras, para fomentar la colaboración y llegar a romper esta división de las funciones o roles entre familia y escuela, se necesita que cada colegio escoja que tipo de participación espera por parte de las familias, para que así se logre la colaboración efectiva de las mismas (Romagnoli y Gallardo, 2007). Una de las formas de superación de estas barreras son los métodos fundamentados en las culturas de las familias y sus experiencias (Lac Rocque, Kleiman y Darling, 2011).

Del mismo modo, la experiencia demuestra la necesidad que los colegios generen lugares de vinculación que vayan mucho más allá de lo formal, donde la colaboración de la comunidad sea esencial para la escuela, respetando las demandas, necesidades y deseos de las comunidades educativas y las familias en general (Epstein, 2010; Martínez, 2014); es así que, cuando existe esa conexión, las familias asumen su rol protagónico en la comunidad y participan en su crecimiento como forjadora de una sociedad inclusiva donde todos se sientan aceptados y valorados ejerciendo sus derechos y deberes.

La familia es la primera institución que ejerce influencia en los niños con NEE, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño, en donde las actitudes asumidas por los padres ante sus hijos, se encuentran ligadas a la historia de la sociedad y a los sistemas de valores inherentes a ella, de esta manera han dado como resultado formas diversas de abordar esta problemática. Por ello, en este apartado se consideran las dimensiones a tener cuenta en este estudio, las cuales abordan el compromiso parental en

estudiantes con necesidades educativas especiales desde tres perspectivas: afectiva, conductual y cognitivo.

La primera dimensión, denominada afectiva, se genera a partir de la construcción de un medio eficaz de interacción con el otro, permitiéndolo asegurar y forjar relaciones asertivas y duraderas con quienes le rodea. En el caso de los niños con discapacidad, lograr este tipo de vínculo estable con su familia representa el punto de partida de una experiencia exitosa de vida (Valenzuela y Sales, 2016). Asimismo, a través del compromiso afectivo se desarrollan dos indicadores fundamentales: el del vínculo emotivo y el del vínculo motivacional.

Con respecto al primero, este se relaciona con el compromiso afectivo con su hijo en su rol como estudiante, el interés asociado al disfrute de las actividades, el valor relacionado al logro de concluir la tarea, el valor instrumental de la tarea vinculado a la importancia para conseguir metas futuras. Todo ello, enmarcado en un clima familiar positivo que favorezca la consecución de aprendizajes de calidad. Por otro lado, el vínculo motivacional se encuentra profundamente implicado con el nivel de aliento a la consecución de las metas por parte de los padres, el nivel de confianza depositado en los hijos y el nivel de comunicación establecido sobre las dificultades encontradas (Benner et al. 2008; Martínez, 2016; Ramos y González, 2017).

La segunda dimensión se denomina conductual y hace referencia específica a la interacción de los padres con sus hijos y el nivel en el que estos puedan proveerlos de experiencias que influyan en su crecimiento y desarrollo, lo cual puede influir, positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje (Morales y Aguirre, 2018). Entre los indicadores correspondientes a esta dimensión se encuentran el nivel de atención, el esfuerzo y la persistencia en el cumplimiento de las metas de aprendizaje de sus hijos.

En el caso del primer indicador, resalta el compromiso del padre con respecto a la atención brindada a las actividades de los hijos, de tal manera que conductualmente se presta atención del desarrollo de su proceso de

aprendizaje, aún incluso por encima de otras actividades. Asimismo, el esfuerzo se encuentra representado por las intenciones de los progenitores para que sus hijos puedan lograr aprendizajes de calidad. Por último, la persistencia implica la constancia para superar los obstáculos que pueden ir surgiendo en el aprendizaje de sus hijos, de tal manera que estos puedan tratarse con la paciencia respectiva.

La última dimensión abarca el factor cognitivo. En este punto se consideran varios aspectos que influyen en el desarrollo del niño, como la autoestima, la formación de expectativas educativas, la formación de actitudes positivas hacia la escuela, etc. Este involucramiento requiere de la disposición de los padres apoyado por los maestros, para permitir que los apoyen en su labor profesional (Sanchez, 2006). Asimismo, las actitudes que los padres poseen respecto a la educación tienen un efecto decisivo sobre el niño. Si los padres no valoran el aprendizaje, los hijos difícilmente lo harán. Si los padres poseen actitudes que fomenten la superación, la independencia, la autonomía y los sentimientos de valía, los hijos con discapacidad mostrarán mejores niveles de adaptación y ajuste (Sanchez, 2006).

En esta dimensión se consideraron dos indicadores. Los recursos de aprendizaje y las estrategias para la mejora del trabajo académico. Con respecto a los primeros, se garantiza a través de este que los padres de familia puedan acompañar el aprendizaje de sus hijos utilizando para ello los canales pertinentes de acuerdo a la modalidad establecida. Con respecto a la segunda, se orienta a un compromiso que deben tener los padres para que puedan apoyar a sus hijos en las actividades, investigando sobre las mismas o interesándose sobre los mejores procedimientos que le permitirían lograr los aprendizajes.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación adoptó el enfoque cuantitativo, tipo básica, con un diseño descriptivo simple para delimitar y describir el objeto de estudio en torno al comportamiento de los padres hacia sus hijos con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social. Por otra parte, como el estudio investigativo se fundamenta en la medición, se hizo una muestra de la población de la cual se obtuvo los datos y estos fueron analizados en relación a las dimensiones e indicadores (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño de la investigación es el que se detalla a continuación:



Dónde:

M: Padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote.

O: Compromiso parental

3.2. Variables y operacionalización

- **Definición conceptual:** El compromiso parental considera las capacidades que tienen los padres para enfrentar de manera maleable y adaptativa la tarea que conlleva el cumplimiento de su rol, en relación con las necesidades educativas o evolutivas de los hijos teniendo en cuenta los estándares estimados y aprobados por la sociedad, utilizando las oportunidades y el apoyo que le dan los sistemas de influjo de la familia para desenvolver dichas capacidades (Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez 2008).

En el marco del aislamiento social, el compromiso parental considera las habilidades que desarrollan los padres en el acompañamiento de la

modalidad educativa virtual para garantizar que sus hijos puedan desempeñar su rol de estudiantes sin contratiempos a partir de las nuevas condiciones que exige la sociedad (Aguiar, Sterling y Campos, 2020).

- **Definición operacional:** El compromiso parental está compuesto por el compromiso afectivo, conductual y cognitivo, los cuales se midieron mediante 30 ítems.

- **Indicadores:** Deben tener relación con las dimensiones de estudio las cuales son:
 - ✓ Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo afectivo; las cuales contempla como indicadores el vínculo afectivo y el vínculo motivacional
 - ✓ Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo conductual; contempla la atención, esfuerzo y persistencia.
 - ✓ Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo cognitivo; contempla los Recursos de aprendizaje y Estrategias para la mejora del trabajo académico.

- **Escala de medición:** Para explicar este compromiso parental se aplicó un cuestionario que ayudó a determinar el grado de compromiso con sus hijos con necesidades educativas especiales. Se midió con una escala de Likert con los criterios:

0= Nunca

1= Casi nunca

2= A veces

3= Casi siempre

4= Siempre

3.3. Población, Muestra y Muestreo

Población:

En la presente investigación se contó con 371 padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote.

Muestra

Se conceptúa la muestra como una porción extraída de la población (Monje, 2011). Para el presente estudio se empleó una muestra de 230 padres de familia y el tipo de muestreo se utilizó el estudio intencional no probabilístico, debido que se seleccionó de acuerdo a los aspectos de la investigación y las limitaciones que se presentaron en la investigación.

Criterio de inclusión

- Padres de familia de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote
- Aquellos padres de familia que contestaron el consentimiento informado.
- Aquellos padres de familia que contestaron todo el cuestionario

Criterio de exclusión

- Aquellos Padres de familia que no correspondan a los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote
- Aquellos padres de familia que no terminaron la encuesta.
- Aquellos padres de familia que no contestaron el consentimiento informado.

Muestreo

La técnica de muestreo empleada fue la de conveniencia o no probabilística, ya que debido al contexto de la emergencia sanitaria y la cuarentena efectuada en nuestra región, no se pudo aplicar el instrumento al total de la población.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Para la presente investigación se usó la técnica de la encuesta, teniendo como instrumento el cuestionario; la cual nos ha sido muy útil para evaluar el compromiso de los padres de familia en el contexto del aislamiento social.

Técnica:

La encuesta es una técnica que sirve para medir el compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote.

Instrumento:

Este cuestionario sirvió para recoger información sobre el compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote.

Se elaboró un cuestionario para los padres de familia compuesto por 30 ítems distribuidos en 3 dimensiones: Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo afectivo con 15 ítems; Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo conductual con 6 ítems y Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo cognitivo con 9 ítems.

3.5. Procedimientos

El cuestionario se sometió a juicio de expertos a través de la matriz de validación, en cuanto a la confiabilidad, esta se realizó con la medida estadística del Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,7453, resultado que nos permitió concluir que el instrumento es confiable y coherente. Luego de ello, con el permiso de las directoras de los CEBE, se procedió a administrar el cuestionario, el cual se elaboró en un formulario de Google para poder ser compartido mediante las redes sociales (Whatsapp) a la muestra designada, ya que el aislamiento social generado por la pandemia del COVID-19 ha restringido las comunicaciones presenciales. Los datos suministrados por los encuestados se almacenaron en un Excel del Google Drive.

3.6. Método de análisis de datos:

Los datos obtenidos se almacenaron en una hoja de cálculo de Excel, luego de ello fueron procesados mediante el SPSS para obtener las frecuencias de las cantidades y porcentajes de la variable, dimensiones y sus indicadores, tal como se estableció en los objetivos de la investigación. Estas frecuencias fueron trasladadas al Microsoft Excel para la elaboración de los gráficos de barra, los cuales permiten una visualización más ágil de los resultados.

3.7. Aspectos éticos:

Se tuvo en cuenta los principios de beneficencia, confidencialidad, integridad y autenticidad tal como lo establece el código de ética de investigación de la Universidad César Vallejo, además de respetar la igualdad de género, etnia u otras características inherentes a la dignidad de la persona humana, donde el bienestar y los intereses del ser humano están por encima de los intereses de la ciencia, respetando su autodeterminación y bienestar integral. En este sentido para la recopilación de la información se respetó la voluntariedad de los participantes, el consentimiento informado y la autorización para los datos suministrados.

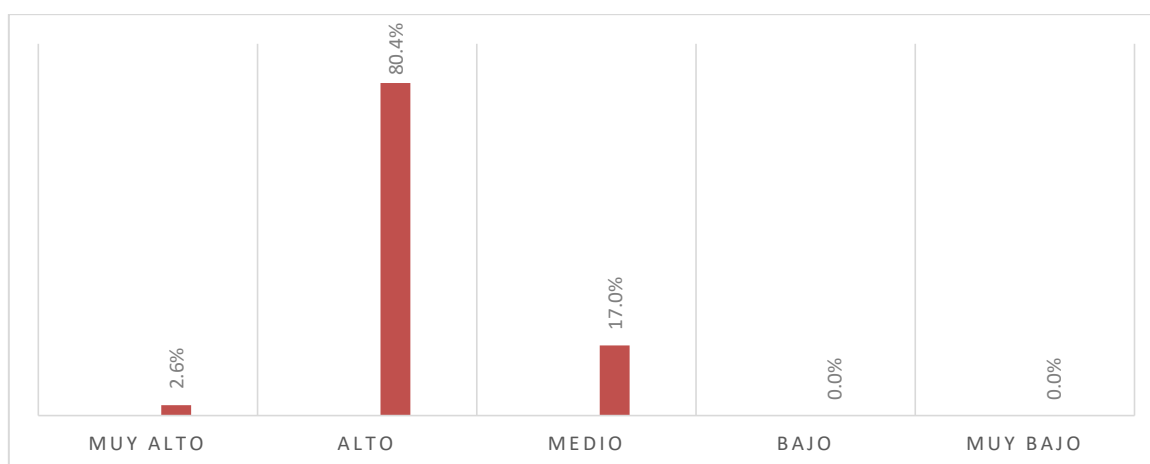
IV. RESULTADOS

Tabla 1

Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy alto	39	2.6%	2.6%
Alto	185	80.4%	83%
Medio	6	17%	100%
Bajo	0	0%	
Muy bajo	0	0%	
Total	230	100%	

Fuente: Cuestionario aplicado el 2020



Fuente: Tabla 1

Figura 1

Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social

En la tabla y figura 1 se evidencia que la mayoría de los encuestados poseen un compromiso parental alto (80.4%), seguido de un 17% de padres que se sitúan en un nivel medio de esta variable. Por último, solo el 2.6% de los padres obtuvieron un nivel muy alto. Por lo tanto, se concluye que el nivel de compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social es alto.

Tabla 2

Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social por dimensiones.

Dimensiones	Muy alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo afectivo	43.5%	100	53.9%	124	2.6%	6	0%	0	0%	0
Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas Especiales en lo conductual	1.7%	4	43.5%	100	53.5%	123	1.3%	3	0%	0
Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo cognitivo	42.2%	97	44.3%	102	13%	30	0.4%	1	0%	0

Fuente: Cuestionario aplicado el 2020

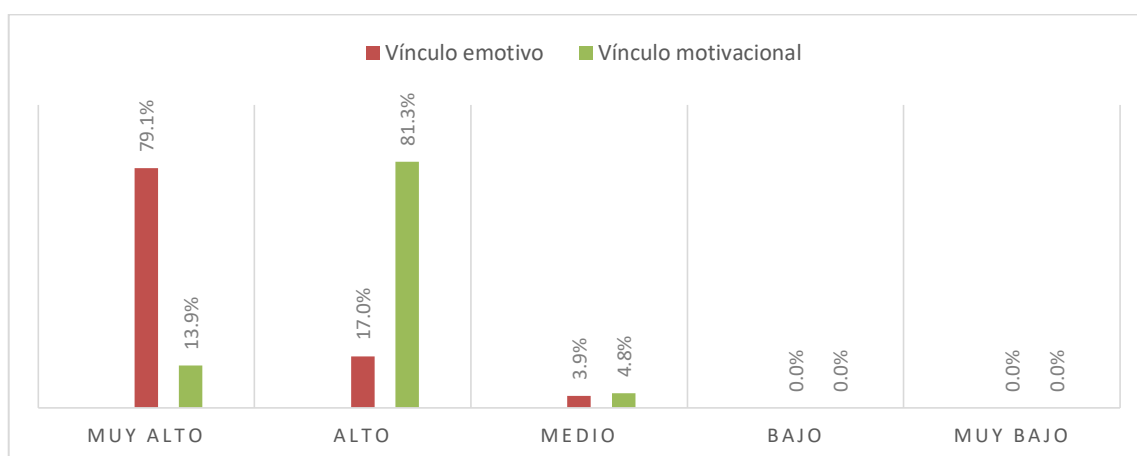
En la Tabla 2, se presentan las dimensiones del compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales por dimensiones y se observa que, en el contexto del aislamiento social en Chimbote, los encuestados muestran en la dimensión referida al compromiso parental afectivo, un nivel alto con un 53.9%; seguido del nivel muy alto, con un 43.5% y; solo un 2.6% de padres se ubican en un nivel medio. De igual manera, en la dimensión referida al compromiso parental cognitivo, la mayoría de los padres se ubican en un nivel alto con el 44.3% de representatividad, seguido del 42.2% en un nivel muy alto, un porcentaje menor de 13% se encuentra en nivel medio y solo el 0.4% evidencia un nivel bajo. En cuanto a la dimensión del compromiso parental conductual, predomina el nivel medio con un 53.5%, seguido del nivel alto con un 43.5% de representatividad, un porcentaje menor del 1.7% de padres se ubica en el nivel muy alto y, solo un 1.3% se sitúa en el nivel bajo. Es importante señalar que en ninguna de las dimensiones se identificó presencia del nivel muy bajo.

Tabla 3

Indicadores de la dimensión 1: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo afectivo

Indicadores	Muy alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Vínculo emotivo	79.1%	182	17%	39	3.9%	9	0%	0	0%	0
Vínculo motivacional	13.9%	32	81.3%	187	4.8%	11	0%	0	0%	0

Fuente: Cuestionario aplicado el 2020



Fuente: Tabla 3

Figura 2

Indicadores del compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo afectivo

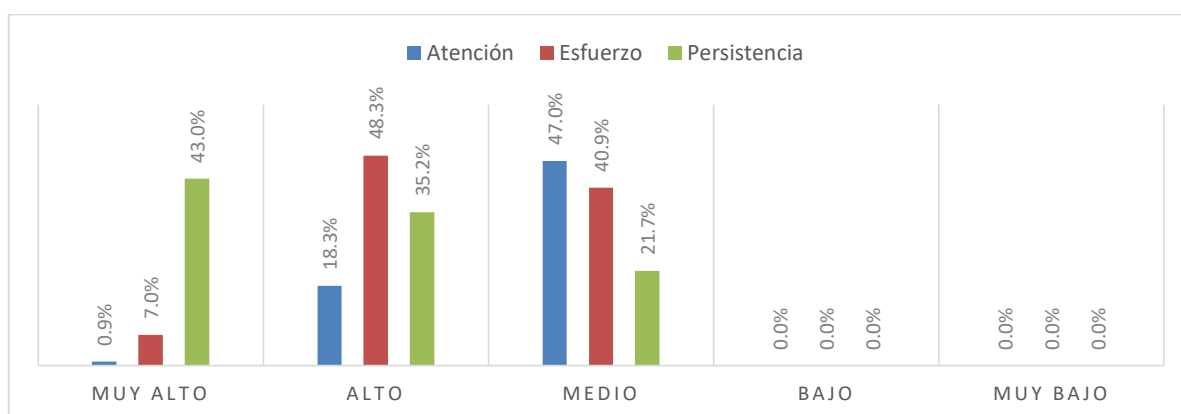
En relación, a los indicadores de la dimensión 1: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo afectivo, el vínculo emotivo evidencia un nivel muy alto, con un 79.1% de encuestados; seguido del nivel alto, con un 17% de representatividad y; solo un 3.9% ubicado en un nivel medio. En cuanto al vínculo motivacional, el porcentaje mayoritario (81.3%), se ubica en el nivel alto; seguido del 13.9% de padres que presentan un nivel muy alto y, el 4.8% presente en el nivel medio. Para finalizar, ninguno de los indicadores tuvo presencia en los niveles bajo, ni muy bajo. (Tabla 3 y Figura 2).

Tabla 4

Indicadores de la dimensión 2: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo conductual

Indicadores	Muy alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Atención	0.9%	2	18.3%	42	47%	108	0%	35	0%	43
Esfuerzo	7%	16	48.3%	111	40.9%	94	0%	0	0%	0
Persistencia	43%	99	35.2%	81	21.7%	50	0%	0	0%	0

Fuente: Cuestionario aplicado el 2020



Fuente: Tabla 4

Figura 3

Indicadores del compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo conductual

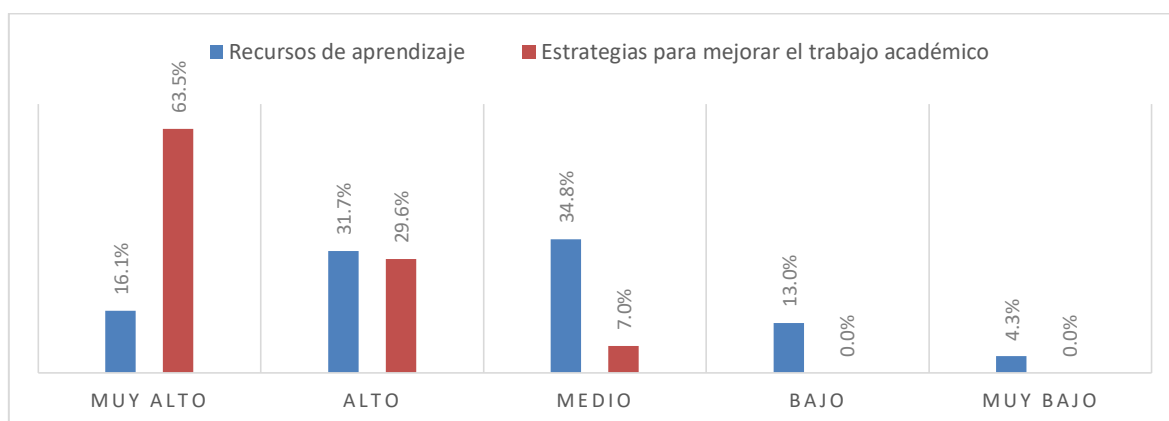
En la Tabla 4 y Figura 3 se observa que el indicador atención, posee un nivel medio, con un 47%; seguido del nivel alto, con un 18.3%; y el nivel muy alto, con solo 0.9% de representatividad. En cuanto al indicador, esfuerzo, se muestra mayor presencia en el nivel alto con un 48.3%; además, el nivel medio evidencia un 40.9% de representatividad; finalmente, el nivel muy alto presenta un 7%. Por último, en el indicador persistencia, se identificó un nivel muy alto, con un porcentaje mayoritario del 43%; seguido del nivel alto, con un 35.2%; y el nivel medio, con un porcentaje menor del 21.7%. Es importante señalar que, ninguno de los indicadores tuvo presencia en los niveles bajo, ni muy bajo. (Tabla 4 y Figura 3).

Tabla 5

Indicadores de la dimensión 3: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo cognitivo.

Indicadores	Muy alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Recursos de aprendizaje	16.1%	37	31.7%	73	34.8%	80	13%	30	4.3%	10
Estrategias para mejorar el trabajo académico	63.5%	146	29.6%	68	7%	16	0%	0	0%	0

Fuente: Cuestionario aplicado el 2020



Fuente: Tabla 5

Figura 4

Indicadores del compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo cognitivo

Se observa en la Tabla 5 y Figura 4, que el indicador referido a los recursos de aprendizaje tiene mayor presencia en el nivel medio, con un 34.8% de encuestados; seguido del nivel alto, con un 31.7%; en menor porcentaje están el nivel muy alto (16.1%), el nivel bajo (13%) y el nivel muy bajo (4.3%). En cuanto a las estrategias para la mejora del trabajo académico, el nivel que predomina en este indicador es muy alto, con un (63.5%), seguido del 29.6% presente en el nivel alto; y el nivel medio con un 7%. En este indicador no hubo presencia en los niveles bajo y muy bajo.

Tabla 6

Frecuencias de respuestas en la dimensión 1: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo afectivo.

N°	ÍTEMS	Siempre %	Casi siempre %	A veces %	Casi nunca %	Nunca %
1	Reconozco que mi hijo(a) presenta una discapacidad	67,0	15,7	13,5	3,0	0,9
2	Siento las dificultades académicas de mi hijo(a) como si fueran mías	45,7	22,6	0	4,8	27,0
3	Me siento feliz dedicando tiempo a las actividades académicas de mi hijo(a)	73,0	17,4	8,3	0,4	0,9
4	Siento a mi hijo(a) como integrante importante en la familia	92,2	4,8	2,6	0	0,4
5	Que mi hijo tenga un aprendizaje de calidad significa mucho para mí	87,0	9,6	3,0	0	0,4
6	Propicio un clima favorable entre los integrantes de la familia que favorezca el aprendizaje de mi hijo(a)	65,7	27,8	5,2	0,9	0,4
7	Aliento con palabras las actividades que realiza mi hijo(a)	79,0	18,3	2,2	0,4	0
8	Muestro confianza en mi hijo(a) para favorecer su aprendizaje	77,8	17,0	4,8	0,4	0
9	Siento que mi hijo(a) no confía en mí para apoyarlo en sus clases.	9,1	10,4	20,4	13,5	46,5
10	Siempre converso con mi hijo(a) para favorecer su aprendizaje	68,3	23,5	8,3	0	0
11	Estoy de acuerdo en que a los hijos deben ser autónomos en su aprendizaje.	67,4	26,1	6,1	0,4	0
12	Empleo poco tiempo en hablar con mi hijo(a) de su aprendizaje	4,3	18,3	31,7	20,4	25,2
13	No sé cómo hablar con mi hijo(a) para que me comprenda y logre aprendizajes	6,5	12,6	44,8	18,3	17,8

14	Siento frustración cuando converso con mi hijo(a) sobre su aprendizaje	3,5	11,3	25,2	22,6	37,4
15	Premio a mi hijo(a) en su esfuerzo por lograr sus aprendizajes	54,3	27,8	16,1	1,3	0,4

Fuente: Cuestionario aplicado

Con respecto a la dimensión 1, los aspectos relacionados al reconocimiento de la discapacidad de su hijo, sus dificultades académicas, el tiempo que dedica a las actividades académicas de su hijo, lo importante que es tener a su hijo como integrante de su familia, el significado de que su hijo adquiriera un aprendizaje de calidad, el hecho de propiciar un clima favorable entre los integrantes de la familia que favorezca el aprendizaje de mi hijo, el aliento que le da a su hijo en las actividades que realiza, en la confianza que deposita en su hijo para favorecer su aprendizaje, el conversar con su hijo para favorecer su aprendizaje y su conformidad del trabajo autónomo de su hijo y el premio como compensación por su esfuerzo por el logro sus aprendizajes, están presentes siempre en porcentajes que fluctúan entre 45,7% y 92,2% y casi siempre en porcentajes que fluctúan entre 4,8 y 27,8%.

Aspectos como el sentir que su hijo no confía en sus padres para apoyarlo en sus clases, el poco tiempo que emplea en hablar con su hijo acerca de su aprendizaje, y la frustración que siente cuando conversa con su hijo sobre su aprendizaje, muestran poca presencia y se ubican en los niveles nunca en porcentajes que oscilan entre 17,8% y 46,5% o casi nunca en porcentajes que oscilan entre 13,5 y 22,6%, respectivamente (Tabla 6).

Tabla 7

Frecuencias de respuestas en la dimensión 1: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en conductual

N°	ÍTEMS	Siempre %	Casi siempre %	A veces %	Casi nunca %	Nunca %
16	Me cuesta poner disciplina a mi hijo(a) cuando no quiere hacer la tarea	6,5	16,1	41,7	20,9	14,8
17	Cuando acompaño a mi hijo(a) estoy más pendiente de otros asuntos que de la actividad	2,6	7,8	18,7	23,0	47,8
18	Me molesta cuando no cumple las normas establecidas	6,5	15,7	48,3	15,7	13,9
19	Me esfuerzo en que mi hijo tenga aprendizajes de calidad	53,5	30,9	14,3	0,9	0,4
20	Cedo en la disciplina con mi hijo(a) en una rabieta	6,1	7,4	36,1	27,0	23,5
21	Soy paciente ante la aparición de dificultades en el aprendizaje	43,0	35,2	21,7	0	0

Fuente: Cuestionario aplicado

En relación a la dimensión 2, el esfuerzo que realiza los padres para que su hijo tenga aprendizajes de calidad está siempre presente (53,5%) y casi siempre (30,9%) y en la paciencia que tiene el padre ante la aparición de dificultades en el aprendizaje está siempre presente (43%) y casi siempre (35,2%), sin embargo, los aspectos relacionados a que le cuesta poner disciplina a su hijo cuando no quiere hacer la tarea, poca atención que presta a su hijo cuando acompaña a su hijo y estar y más pendiente de otros asuntos que de la actividad, fastidio que experimenta cuando su hijo no cumple las normas establecidas y al hecho de ceder en la disciplina con su hijo en una rabieta, tienen una presencia casi nula, en porcentajes que varían entre 15,7% y 27% y nunca están presentes en porcentajes que varían entre 13,9% y 47,8% respectivamente (Tabla 7).

Tabla 8

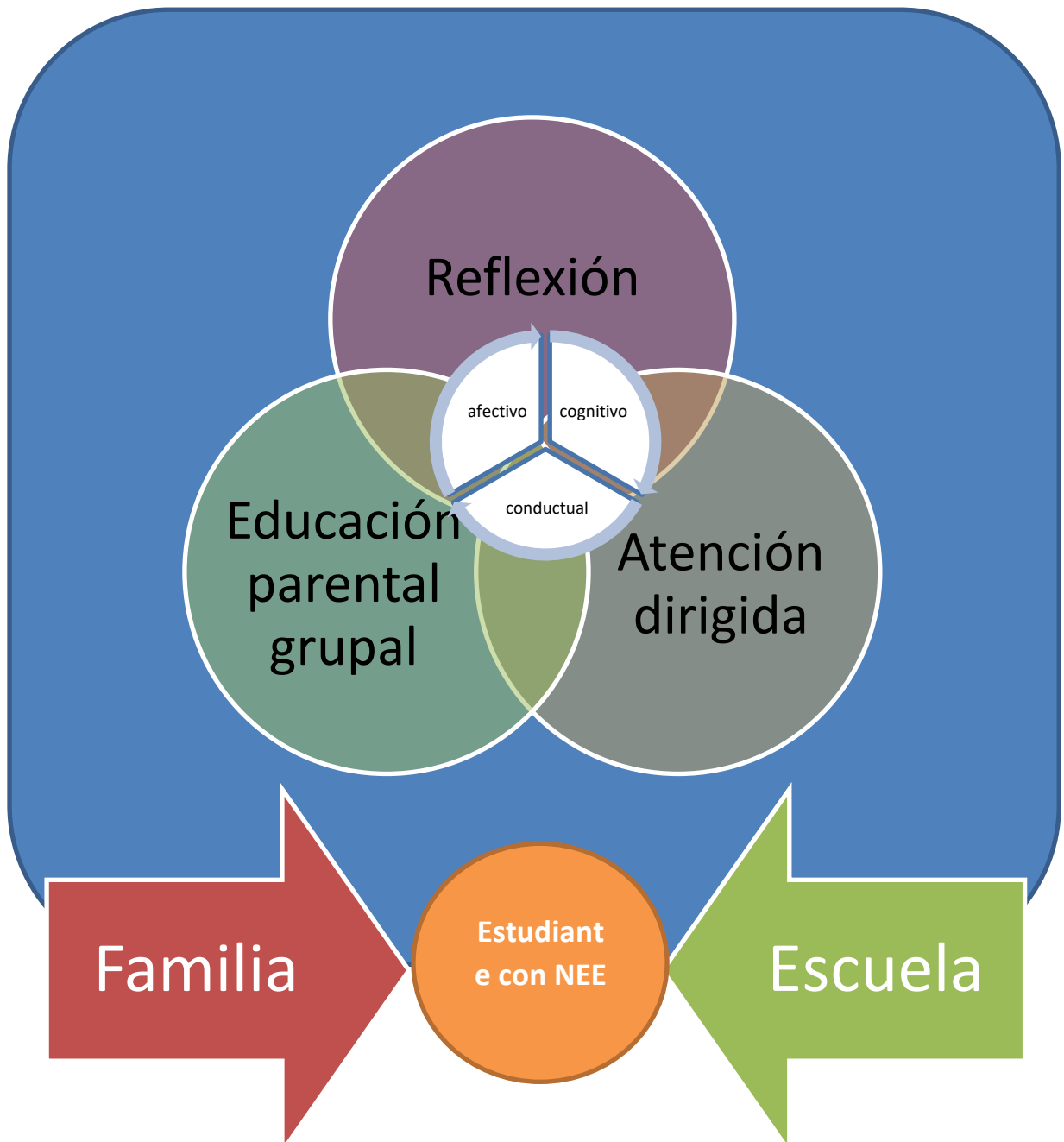
Frecuencias de respuestas en la dimensión 1: Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en lo cognitivo

N°	ÍTEMS	Siempre %	Casi siempre %	A veces %	Casi nunca %	Nunca %
22	Cuento con computadora o laptop que permita el aprendizaje en casa.	20,0	11,3	17,0	5,2	46,5
23	Se aprovecha el uso de las redes sociales como canales para el aprendizaje	33,0	24,3	28,3	7,0	7,4
24	Escucho en la radio la clase de “Aprendo en casa” con mi hijo(a)	21,7	19,6	29,1	11,3	18,3
25	Ante dificultades en el aprendizaje de mi hijo, me preocupo por investigar formas para poder ayudarlo	44,3	32,2	20,0	3,0	0,4
26	Conozco estrategias para ayudar a mi hijo(a) en su aprendizaje	23,9	37,4	32,2	6,1	0,4
27	Participo diariamente en los aprendizajes de mi hijo(a)	48,7	36,5	13,9	0,4	0,4
28	Me preocupa por entender y aplicar las orientaciones del profesor(a) para mi hijo(a)	58,3	28,3	13,0	0	0,4
29	Refuerzo las actividades de aprendizaje de mi hijo(a) en casa	51,3	31,7	15,2	0,9	0,9
30	Promuevo que la familia participe en los aprendizajes de mi hijo(a)	47,8	31,7	17,8	2,2	0,4

Fuente: Cuestionario aplicado

En relación a la dimensión 3, que se observa en la Tabla 8, los aspectos que se refieren a los recursos de aprendizaje, no tienen disposición nunca (46,5%) a una computadora o laptop que le permita el aprendizaje en casa, escuchan siempre (21,7%) y casi siempre (19,6%) en la radio la clase de “Aprendo en casa”, asimismo, aprovechan siempre (33%) y casi siempre (24,3%), el uso de las redes sociales como canales para el aprendizaje.

Por otro lado, aspectos relacionados a la preocupación por investigar para ayudar a su hijo ante dificultades en el aprendizaje de mi hijo, conocimiento de estrategias para ayudar a su hijo en su aprendizaje, participación diaria en los aprendizajes de su hijo, preocupación por entender y aplicar las orientaciones del profesor para su hijo, reforzamiento de las actividades de aprendizaje de su hijo en casa y a promover que la familia participe en los aprendizajes de mi hijo, están siempre y casi siempre presentes en porcentajes aceptables.



Fuente: Capítulo VIII

Figura 5

Propuesta: Fortaleciendo nuestro compromiso parental, mejoramos los aprendizajes de nuestros hijos”

V. DISCUSIÓN

A partir de la llegada violenta del COVID-19 a nuestras vidas, el mundo ha experimentado cambios vertiginosos que hasta la fecha resultan complicados de aceptar. Uno de los más importantes se ha manifestado en el proceso educativo y sus modalidades, razón por la que muchos sistemas mundiales tuvieron que migrar de la presencialidad a la virtualidad en un tiempo récord y sin contemplar incluso las condiciones necesarias para su implementación, como fue el caso de Perú (Aguilar, Sterling y Campos, 2020).

El giro experimentado ha obligado a tomar en consideración un cambio con respecto a los mecanismos internos que se tomaban en cuenta en la realización de las clases, pero también, en la manera de cómo los padres realizan el monitoreo y acompañamiento a los aprendizajes de sus hijos. Este último factor ha resultado fundamental, teniendo en consideración que ya en circunstancias normales, uno de los grandes reclamos que se han hecho siempre a los padres es el asumir una responsabilidad y compromiso tangible con los resultados de aprendizaje de sus hijos (Vargar-Rubilar y Arán-Flippetti, 2014). Esta percepción por parte de los maestros se ha agudizado debido a las limitaciones que conlleva la ausencia de la presencialidad.

En el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, el compromiso parental resulta uno de los factores más importantes para garantizar los aprendizajes pertinentes y de calidad en los estudiantes. Sánchez (2006), considera que, en el caso particular de estos estudiantes, el soporte no solo es necesario desde el punto de vista cognitivo, sino que el principal soporte recae en lo afectivo, factor sobre el que se produce la sensación de bienestar y seguridad que necesita el estudiante. Así lo afirman también Robledo y García, (2017), para quien el vínculo entre la familia y la escuela es de vital importancia para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Ello, considerando que el proceso de frustración en estos alumnos es uno de las principales evidencias experimentadas, lo cual, muchas veces, también se ven reflejadas en el

padre de familia y el docente mismo encargado del proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, tomando en consideración los resultados obtenidos, en esta investigación se procederá a la discusión con base en los objetivos planteados del estudio, la comparación con los trabajos previos y la contrastación con el corpus teórico correspondiente.

En la Tabla 01 se evidenció el cumplimiento del objetivo general de esta investigación, el cual buscó describir el compromiso parental en los estudiantes con NEE en el contexto del aislamiento social generado por la pandemia del COVID-19. Los resultados obtenidos dan cuenta que la mayoría de los encuestados poseen un compromiso parental alto (80.4%), seguido de un 17% de padres que se sitúan en un nivel medio de esta variable, mientras que solo el 2.6% de los padres obtuvieron un nivel muy alto. Esto invita a concluir que el nivel de compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social es alto.

Rodrigo et al. (2009) manifiestan que el compromiso parental es el conjunto de habilidades y capacidades con los que cuentan los padres de familia para poder afrontar de manera flexible su propio rol, tomando en consideración las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas, así como los estándares considerados como aceptables por la sociedad, aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades. Esta concepción, tomando en consideración el contexto y el tipo de estudiante que goza de este compromiso, obliga a considerar lo anteriormente mencionado, pero desde la modalidad educativa virtual.

Los resultados obtenidos en esta investigación, con respecto al nivel alto de compromiso de los padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote son correspondientes a algunos estudios que sirvieron de antecedentes. De esta manera se ha llegado a conclusiones similares en las investigaciones de Correa (2019), Atoche (2017) y Salas y Flores (2016) en donde se aprecia un nivel aceptable de compromiso parental de las madres

de familia, lo cual viene a ser una influencia positiva en el soporte familiar y en el desarrollo de habilidades sociales de los niños con discapacidad. Por otro lado, se han encontrado algunas investigaciones con resultados contrarios a los obtenidos, como los de Fúnez (2014), Díaz (2013) y por Lan et al. (2013) referidas al tiempo que dedican los progenitores a sus hijos, en donde se obtuvo que los padres no acompañan a sus hijos en sus acciones escolares.

Al respecto, los resultados distintos en la obtención de resultados encontrarían sustento teórico en lo afirmado por Valenzuela y Sales (2016) quienes afirman la presencia de variables intervinientes que dificultan la plasmación de un compromiso eficaz por parte de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos. De igual manera, aporta Sánchez, Reyes y Villarroel (2016) que el factor económico muchas veces obliga a los padres a descuidar el seguimiento al aprendizaje de sus hijos, encontrando en la búsqueda de las condiciones materiales y de sustento familiar el pretexto para justificar su ausencia en la vida académica de sus hijos. En el caso del acompañamiento a estudiantes con NEE, afirma por su parte Radojichich y Jovanova (2014), que, en algunas circunstancias, los padres evidencian situaciones de estrés a partir de la frustración que experimentan sus hijos ante las dificultades de un aprendizaje progresivo.

En el caso de los padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote, el hecho de que se ubiquen en un nivel alto implica también un trabajo coordinado por parte de las Instituciones Educativas, tal como lo afirman Arancibia, et al. (2013), quienes explican que cuando se elige el tipo de participación adecuada y se mantienen los lazos comunicativos, el compromiso parental resulta totalmente contribuyente en los aprendizajes de calidad en sus hijos.

En la tabla 2, se logra evidenciar el compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social por dimensiones. Al respecto, los encuestados muestran en la dimensión

referida al compromiso parental afectivo, un nivel alto con un 53.9%; seguido del nivel muy alto, con un 43.5% y; solo un 2.6% de padres se ubican en un nivel medio. De igual manera, en la dimensión referida al compromiso parental cognitivo, la mayoría de los padres se ubican en un nivel alto con el 44.3% de representatividad, seguido del 42.2% en un nivel muy alto, un porcentaje menor de 13% se encuentra en nivel medio y solo el 0.4% evidencia un nivel bajo. En cuanto a la dimensión del compromiso parental conductual, predomina el nivel medio con un 53.5%, seguido del nivel alto con un 43.5% de representatividad, un porcentaje menor del 1.7% de padres se ubica en el nivel muy alto y, solo un 1.3% se sitúa en el nivel bajo. Es importante señalar que en ninguna de las dimensiones se identificó presencia del nivel muy bajo.

Los resultados anteriores por dimensiones, considerando la presencia de un mayor desarrollo del nivel afectivos son correspondientes a las investigaciones de Montaña, Cerón y Martín (2019), Rodríguez (2017), Radojichich y Jovanova (2014), quienes encontraron que la participación del padre promueve un ambiente de amor y calor percibido por los hijos, a la vez que aumentan su autoestima. Por otro lado, manifestaron que el interés, la predisposición, la comunicación de los papás, así como la participación de los profesores influyen en la seguridad y la autoestima del escolar logrando un beneficio en la ejecución de los trabajos educativos. Asimismo, encontraron que los padres presentan actitudes hacia la inclusión en niños con discapacidad y piensan que el colegio especial es el mejor lugar para la educación de los niños con discapacidad.

Es necesario considerar, sin embargo, que la presencia en mayor cantidad de una dimensión no excluye la presencia de la otra. Sin embargo, afirma Muñoz, (2005) el compromiso afectivo resulta vital en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, ello debido uno de los principales indicadores que lo involucran corresponde al establecimiento de la motivación. Igual concepción manifiestan Monarca y Simón (2013), quienes

explican que es el factor motivacional el que más se necesita para impulsar los aprendizajes en los estudiantes con NEE.

En la Tabla 3 se evidenció el cumplimiento del primer objetivo específico, el cual consistió en describir el compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas especiales en lo afectivo. Los resultados obtenidos evidencian que el vínculo emotivo evidencia un nivel muy alto, con un 79.1% de encuestados; seguido del nivel alto, con un 17% de representatividad y; solo un 3.9% ubicado en un nivel medio. En cuanto al vínculo motivacional, el porcentaje mayoritario (81.3%), se ubicó en el nivel alto; seguido del 13.9% de padres que presentan un nivel muy alto y, el 4.8% presente en el nivel medio. Ninguno de los indicadores tuvo presencia en los niveles bajo, ni muy bajo.

Valenzuela y Sales (2016) explican que la dimensión afectiva se genera a partir de la construcción de un medio eficaz de interacción con el otro, permitiendo asegurar y forjar relaciones asertivas y duraderas con quienes le rodea. En el caso de los niños con discapacidad, lograr este tipo de vínculo estable con su familia representa el punto de partida de una experiencia exitosa de vida. Por ello, la ubicación de un nivel alto en esta dimensión según los resultados obtenidos resulta una garantía de aprendizaje pertinentes para los estudiantes.

Estos resultados guardan similitud y correspondencia con los alcanzados por Balbín y Najar (2014), en donde se determina que la participación afectiva del padre de familia en los aprendizajes de sus hijos ha sido importante para el reforzamiento de las capacidades de los estudiantes con Necesidades Educativas especiales. De igual manera, los estudios realizados por Pinheiro y Mena (2013), Razeto (2018) manifiestan que la calidad de la relación de los hijos con ambos padres disminuye el efecto del conflicto interparental. Afirman que las personas educadas bajo un estilo de parentalidad basado en el afecto están menos involucradas en comportamientos agresivos y más en los aprendizajes.

Con respecto a la presencia de niveles altos en los indicadores de vínculo emotivo y vínculo motivacional, Benner et al. (2008) y Martínez (2016) manifiestan la presencia elevada del primero indica un compromiso afectivo por parte del padre de familia; resaltando el valor relacionado al logro de concluir la tarea y el valor instrumental de la tarea vinculado a la importancia para conseguir metas futuras. Todo ello, debe enmarcarse en un clima familiar positivo que favorezca la consecución de aprendizajes de calidad. Por otro lado, según el nivel alto en vínculo motivacional, para Ramos y González (2017) se encuentra profundamente implicado con el nivel de aliento a la consecución de las metas por parte de los padres, el nivel de confianza depositado en los hijos y el nivel de comunicación establecido sobre las dificultades encontradas. Todo ello se representa, evidentemente, en las respuestas a los cuestionarios desarrollados por los padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote.

En la Tabla 4 se evidenció el cumplimiento del segundo objetivo específico, el cual consistió en describir el compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas especiales en lo conductual. Los resultados obtenidos evidencian que el indicador atención, posee un nivel medio, con un 47%; seguido del nivel alto, con un 18.3%; y el nivel muy alto, con solo 0.9% de representatividad. En cuanto al indicador, esfuerzo, se muestra mayor presencia en el nivel alto con un 48.3%; además, el nivel medio evidencia un 40.9% de representatividad; finalmente, el nivel muy alto presenta un 7%. Por último, en el indicador persistencia, se identificó un nivel muy alto, con un porcentaje mayoritario del 43%; seguido del nivel alto, con un 35.2%; y el nivel medio, con un porcentaje menor del 21.7%. Ninguno de los indicadores tuvo presencia en los niveles bajo, ni muy bajo.

Con respecto a esta dimensión, explican Morales y Aguirre (2018) que hace referencia específica a la interacción de los padres con sus hijos y el nivel en el que estos puedan proveerlos de experiencias que influyan en su crecimiento y desarrollo, lo cual puede influir, positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, representa los comportamientos

evidentes y tangibles que realizan los padres de familia para que se haga evidente el compromiso de estos para con sus hijos, el cual, según los resultados obtenidos, se encuentra en un nivel medio.

Estos resultados obtenidos son similares a los obtenidos por Montaña, Cerón y Martín (2019), Rodríguez (2017), Radojichich y Jovanova (2014), quienes concluyeron que la participación del padre en la vida académica de los hijos genera resultados positivos, incluso, desde el análisis de su propia conducta y su influencia en los aprendizajes. Asimismo, se encontraron los mismos resultados en la investigación de Montaña, Cerón y Martín (2019), Rodríguez (2017), Radojichich y Jovanova (2014), quienes analizaron que las conductas sobreprotectoras de los padres en hijos con necesidades educativas especiales les crean falta de seguridad y temor para desenvolverse con sus otros compañeros.

Afirma al respecto, Morales y Aguirre (2018) que esta dimensión se cimienta sobre tres indicadores: la atención, el esfuerzo y la persistencia, los cuales se encuentran en promedio, en un nivel alto. De esta manera, en el caso de los padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote, se encuentran presente como rasgos evidentes, según los resultados de la encuesta, el compromiso del padre con respecto a la atención brindada a las actividades de los hijos, de tal manera que conductualmente se presta atención del desarrollo de su proceso de aprendizaje, aún incluso por encima de otras actividades. Asimismo, el esfuerzo se encuentra representado por las intenciones de los progenitores para que sus hijos puedan lograr aprendizajes de calidad. Por último, la persistencia implica la constancia para superar los obstáculos que pueden ir surgiendo en el aprendizaje de sus hijos, de tal manera que estos puedan tratarse con la paciencia respectiva.

En la Tabla 5 se evidenció el cumplimiento del tercer objetivo específico, el cual consistió en describir el compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas especiales en lo cognitivo. Los resultados

obtenidos evidencian que el indicador referido a los recursos de aprendizaje tiene mayor presencia en el nivel medio, con un 34.8% de encuestados; seguido del nivel alto, con un 31.7%; en menor porcentaje están el nivel muy alto (16.1%), el nivel bajo (13%) y el nivel muy bajo (4.3%). En cuanto a las estrategias para la mejora del trabajo académico, el nivel que predomina en este indicador es muy alto, con un (63.5%), seguido del 29.6% presente en el nivel alto; y el nivel medio con un 7%. En este indicador no hubo presencia en los niveles bajo y muy bajo.

Con respecto a esta dimensión, Sánchez (2006), explica que este tipo de compromiso requiere de la disposición de los padres apoyado por los maestros, para permitir que los apoyen en su labor profesional. Asimismo, las actitudes que los padres poseen respecto a la educación tienen un efecto decisivo sobre el niño. Si los padres no valoran el aprendizaje, los hijos difícilmente lo harán. Si los padres poseen actitudes que fomenten la superación, la independencia, la autonomía y los sentimientos de valía, los hijos con discapacidad mostrarán mejores niveles de adaptación y ajuste.

Los resultados obtenidos guardan correspondencia con el estudio de Pinheiro y Mena (2013) y Razeto (2018) quienes manifiestan que la calidad de la relación de los hijos en el aspecto académico se manifiesta a través de la preocupación experimentada por el padre de familia en relación a los aprendizajes de sus hijos y la comprensión de dicho aprendizaje. Esto encuentra soporte teórico en lo afirmado por Mori (2002) para quien la evidencia de compromiso cognitivo representa un gran esfuerzo para los padres de familia, quienes deben tener la habilidad empática de tratar de entender los procesos cognitivos y dificultades de aprendizaje que puedan experimentar sus hijos, sobre todo cuando tienen necesidades educativas especiales.

En el caso de los padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote, estos presentan niveles altos en cada uno de los indicadores establecidos, tanto en recursos de aprendizaje, como en estrategias. Esto

permitiría inferir, según lo afirmado por Sánchez (2006) que en estas instituciones educativas se garantizan que los padres de familia puedan acompañar el aprendizaje de sus hijos utilizando para ello los canales pertinentes de acuerdo a la modalidad establecida. Con respecto a la segunda, es evidente que las instituciones educativas han orientado un compromiso para el apoyo a sus hijos en las actividades, investigando sobre las mismas o interesándose sobre los mejores procedimientos que le permitirían lograr los aprendizajes de calidad.

VI. CONCLUSIONES

Primera. De acuerdo al objetivo general, se concluye que el nivel de compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote en el contexto del aislamiento social es alto. Esto significa que, en la modalidad virtual, los padres de familia han adoptado de manera flexible su rol, tomando en consideración las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos, así como los estándares que demanda la sociedad.

Segunda. De acuerdo al primer objetivo específico, se concluye que el nivel de compromiso parental de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote en el contexto del aislamiento social en lo afectivo es alto, con un 53.9 %. El vínculo emotivo evidencia un nivel muy alto, con un 79.1%; seguido del nivel alto, con un 17% de representatividad y; solo un 3.9% ubicado en un nivel medio. En cuanto al vínculo motivacional, el porcentaje mayoritario (81.3%), se ubicó en el nivel alto; seguido del 13.9% de padres que presentan un nivel muy alto y, el 4.8% presente en el nivel medio

Tercera. De acuerdo al segundo objetivo específico, se concluye que el nivel de compromiso parental de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote en el contexto del aislamiento social en lo conductual es medio, con un 53.5 %. El indicador atención, posee un nivel medio, con un 47%; seguido del nivel alto, con un 18.3%; y el nivel muy alto, con solo 0.9% de representatividad. En cuanto al indicador esfuerzo, se muestra mayor presencia en el nivel alto con un 48.3%; además, el nivel medio evidencia un 40.9% de representatividad; finalmente, el nivel muy alto presenta un 7%. Por último, en el indicador persistencia, se identificó un nivel muy alto, con un porcentaje 43%; seguido del nivel alto, con un 35.2%; y el nivel medio, con un porcentaje menor del 21.7%.

Cuarta. De acuerdo al tercer objetivo específico, se concluye que el nivel de compromiso parental de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote en el contexto del aislamiento social en lo cognitivo es alto, con un 44.3 %. El indicador recursos de aprendizaje tiene mayor presencia en el nivel medio, con un 34.8%; seguido del nivel alto, con un 31.7%; en menor porcentaje están el nivel muy alto (16.1%), el nivel bajo (13%) y el nivel muy bajo (4.3%). En cuanto a las estrategias para la mejora del trabajo académico, el nivel que predomina en este indicador es muy alto, con un (63.5%), seguido del 29.6% presente en el nivel alto; y el nivel medio con un 7%.

VII. RECOMENDACIONES

- Primera.** A los padres de familia de hijos con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote para que continúen asumiendo compromisos responsables de velar por el desarrollo integral de sus hijos.
- Segunda.** A los profesionales docentes y no docentes considerar en sus planificaciones la importancia de generar vínculos afectivos y de acercamiento a las familias de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto mismo de sus hogares.
- Tercera.** A las coordinadoras o responsables de las escuelas de familia de los CEBE para que organicen talleres, jornadas y/o encuentros de familias que permitan desarrollar en los padres habilidades sociales en el manejo de las emociones de sus hijos.
- Cuarta.** A las directoras de los CEBE de Chimbote para que se instalen los canales o los medios de apertura a los padres y se involucren en las actividades propias de la escuela y de esa manera en un esfuerzo conjunto ayuden a mejorar el rendimiento académico de sus hijos con necesidades educativas especiales.

VIII. PROPUESTA

8.1 Generalidades

8.1.1 Título del proyecto: “Fortaleciendo nuestro compromiso parental, mejoramos los aprendizajes de nuestros hijos”

8.1.2 Ubicación geográfica: Distrito de Chimbote

8.1.3 Beneficiarios

Directos: Padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote

Indirectos: Estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote

8.2 Justificación

Al analizar los factores que promueven aprendizajes de calidad, el compromiso parental resulta de vital trascendencia pues, de entre todos los elementos, son los padres de familia los que mayor cercanía temporal mantienen con sus hijos. En el caso de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, el apoyo y compromiso familiar se transforma en el principal aliado con que cuenta la escuela para generar aprendizajes. Sin embargo, este vínculo no es solo de corte cognitivo o conductual, sino también de origen afectivo. El correcto funcionamiento de esta triarquía representa para el estudiante con NEE una motivación importante que le impide caer en la frustración y el sentimiento de fracaso. Por ello, el desarrollo de una propuesta que puede impulsar el compromiso parental y dotar de estrategias a los padres de familia para el acompañamiento a sus hijos resulta fundamental.

8.3 Descripción de la problemática

A nivel nacional, se evidencia en varios de los informes, que en las escuelas aún persisten actos discriminatorios y excluyentes hacia los estudiantes con discapacidad. En tal situación, los docentes muestran resistencia para cumplir con los objetivos de la inclusión educativa; por lo tanto, su trabajo en el aula y la comunidad se ve cuestionado por los padres de familia quienes exigen mayor compromiso de estos para el

desarrollo integral de sus hijos. Por otra parte, los padres de familia manifiestan su disconformidad con el quehacer docente y tienen una percepción desfavorable de su trabajo. Estos aseguran que los docentes no se interesan por entender de manera profunda las necesidades y emociones de los padres.

En los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) de Chimbote, los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen dificultades para desarrollar aprendizajes de la vida diaria, pues los padres no han asumido con seriedad su compromiso de continuar en casa con las recomendaciones dejadas por los docentes. Si esos estudiantes no desarrollan los aprendizajes de calidad, se convierte en potenciales ciudadanos que podrían ver restringidos sus derechos, seguir viviendo en condición de pobreza o quizá ser excluidos de la sociedad. De allí la urgente necesidad de fortalecer el compromiso parental, el cual ofrece mayores ventajas de aprendizaje, porque favorece la unificación de la familia, con el colegio y la sociedad.

8.4 Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos e indirectos

- a) Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos
 - Fortalecimiento de su compromiso parental.
- (b) Impacto de la propuesta en los beneficiarios indirectos
 - Mejora de los aprendizajes y bienestar emocional.

8.5 Objetivos

8.5.1 Objetivo general

- Fortalecer el compromiso parental de los Padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote

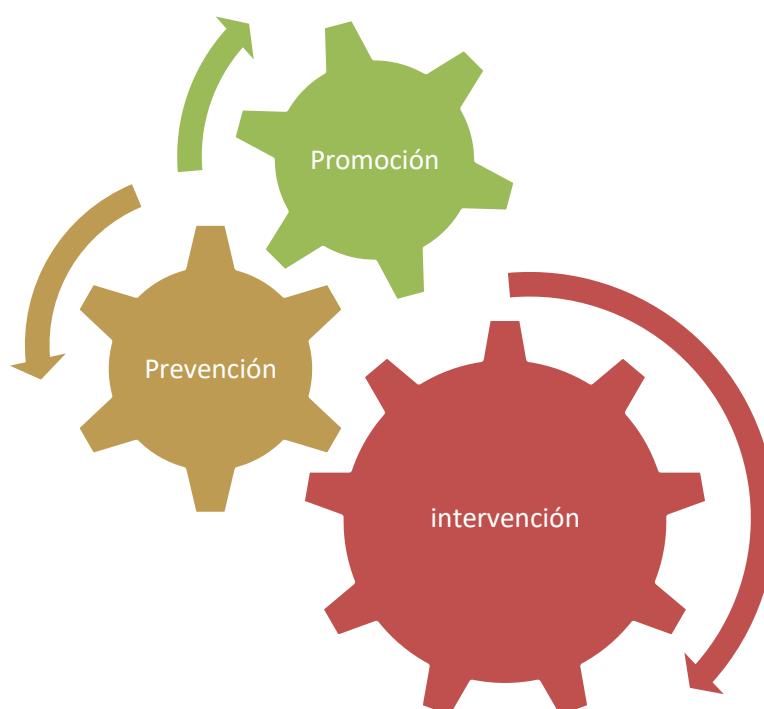
8.6 Resultados esperados

Objetivo	Posibles resultados
Fortalecer el compromiso parental de los padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote	Mejora del compromiso afectivo de los padres de familia. Mejora del compromiso conductual de los padres de familia. Mejora del compromiso cognitivo de los padres de familia.

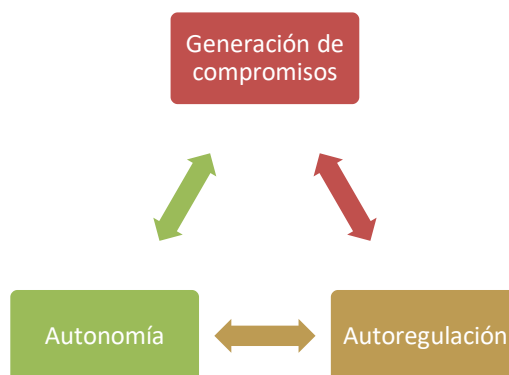
8.7. Implementación de la propuesta:

Para implementar esta propuesta se procederá a trabajar con las siguientes fases:

8.7.1. Diagnóstico: El diagnóstico permite identificar las relaciones y vínculos existentes entre padres e hijos para determinar el nivel de compromiso parental en cada uno de las tres dimensiones: afectivo, conductual y cognitivo. El diagnóstico elaborado permitirá abordar el problema desde tres perspectivas.



8.7.2. Educación parental grupal: Esta fase se realiza mediante reuniones en las que las familias pueden mejorar sus competencias parentales, promoviendo la integración comunitaria, un acceso mayor a los recursos y un soporte grupal. Se busca la generación de compromisos que partan de dos principios.



8.7.3. Atención dirigida: En esta fase se impulsa un tratamiento personalizado ante ciertos casos detectados en el diagnóstico que requieren de un mayor soporte profesional. Para ello, se hará uso de los convenios con los colegios profesionales de salud, quienes acompañarán a los padres de familia. Estas dos últimas fases constituyen fases iterativas de carácter mensual que permiten el monitoreo y acompañamiento constante de la propuesta.

8.8 Costos de implementación de la propuesta

Actividades	Costos
Elaboración del Proyecto	S/ 250
Selección de estrategias y su implementación de estrategias	S/ 150
Ejecución del proyecto/gastos de materiales	S/ 3800
Evaluación del proyecto	S/ 1500
Entrega de informes	S/ 150
TOTAL	S/ 5850

8.8 Beneficios que aporta la propuesta

Los beneficios que esta propuesta brindará se centran en la mejora de las relaciones familiares (padres e hijos), así como la promoción de un desarrollo saludable y mejora en el aprendizaje de los menores hijos con necesidades educativas especiales. Además, en un beneficio a largo plazo, se logrará la formación de ciudadanos activos y autónomos.

REFERENCIAS

- Aguiar G., Sterling, Y. y Campos I. (2020) La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive*, 18(1), 120-133.
<http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1596>
- Alcalay, L., Flores, A., Milicic, N., Portales, J., y Torretti, A. (2003). Familia y escuela. ¿Una alianza posible? Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes. *Psykhé*, 12(2), 101-110.
<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/348>
- Arellano, A. y Peralta, F. (2015). Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. *Siglo Cero*, 46(3), 7-25.
<https://doi.org/10.14201/scero2015463725>.
- Atoche, S. (2017). *Influencia del soporte familiar en el desarrollo de habilidades sociales de los niños con discapacidad en el programa de intervención temprana en educación especial PRITE – EE Hospital Regional Docente de Trujillo, año 2016* (Tesis de posgrado, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa).
<http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/10450/ATOCHE%20CASTILLO%20SANDRA%20GISELA%28FILEminimizer%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ayuda, R., Llorente, M., Martos, J., Rodríguez, L. y Olmos, L. (2012). Medidas de estrés e impacto familiar en padres de niños con trastornos del espectro autista antes y después de su participación en un programa de formación. *Revista Neurología*, 54(1), 73-80.
<https://doi.org/10.33588/rn.54S01.2011713>
- Balbín, F. y Najar C. (2014). *La competencia parental y el nivel de aprendizaje en estudiantes de 5to a 6to grado de primaria* (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5773>

- Bell, R., Illán, N., y Benito, J. (2010). Familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 24(3), 47-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361182>
- Bellei, C., Gubbins, V., y López, V. (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación: Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Benítez, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/166/160>
- Benner, A., Graham, S., y Mistry, R. (2008). Discerning direct and mediated effects of ecological structures and processes on adolescents' educational outcomes. *Developmental Psychology*, 44, 840-854. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.840>
- Bornstein, M. H. (2016). Determinants of parenting. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience and intervention* (pp. 180–270). Hoboken. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy405>
- Burrows, F. (2006). *Familia y proceso de aprendizaje. Estudio Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón* [Archivo PDF]. Pontificia Universidad Católica de Chile).
- Cabrera, A., Peralta, A., y Kurban, E. (2018). The Invisible 1 %: A comparison of attaining stepping stones toward college between military and civilian children. *The Journal of Higher Education*, 89, 208-235. <https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1368816>
- Calderón, M. (2014). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21 (40), 43-58. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/2505/2450>
- Carolan, B. (2016). Unequal academic achievement in high school: The mediating roles of concerted cultivation and close friends. *British Journal of Sociology of Education*, 37, 1034-1055. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1013085>

- Ceballo, R., Maurizi, L., Suarez, G., & Aretakis, M. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 20*, 116-127.
<https://doi.org/10.1037/a0033472>
- Cherng, H., y Ho, P. (2018). Inthoughts, words, and deeds: Are social class differences in parental support similar across immigrant and native families? *The Sociological Quarterly, 59*, 85-110.
<https://doi.org/10.1080/00380253.2017.1383142>
- Correa, T. (2019). *Factores asociados a competencias parentales que limitan la autonomía de los niños de nivel primario del CEBE Pacasmayo - provincia de Pacasmayo, 2018* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Trujillo).
<http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/14627>
- Costa, M., y Faria, L. (2017). Parenting and parental involvement in secondary school: Focus groups with adolescents' parents. *Paidéia, 27*, 28-36.
<https://doi.org/10.1590/1982-43272767201704>
- Degol, J., Wang, M., Ye, F., y Zhang, C. (2017). Who makes the cut? Parental involvement and math trajectories predicting college enrollment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 50*, 60-71.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.007>
- Díaz, T. (2013). *Acompañamiento de los padres en la tarea educativa de sus hijos/as y su incidencia en el aprendizaje de los niños/as del 1º y 2º ciclo* (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo).
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17956/La%20Rosa_RLM.pdf?sequence=1
- Dotterer, A., y Wehrspann, E. (2016). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology, 36*, 812-830.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1099617>
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 81-96.
<https://dx.doi.org/10.1177/003172171009200326>

- Fúnez, D. (2014). *La gestión escolar y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos*.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-gestion-escolar-y-la-participacion-de-los-padres-de-familia-en-el-proceso-educativo-de-sus-hijos/>
- Garnique F. & Gutiérrez S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 4(9). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-9.ebie>
- Gómez, E. y Quinteros, M. (2015). *Escala de Parentalidad Positiva e2p* [Archivo PDF]. <http://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>
- Gómez-Arizaga, M., Truffello Palau, A., & Kraus F. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 156-177. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.837>
- Goodall, J. y Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhé*, 25 (1), 1-17.
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773>
- Hertenberg, V. (2009). *Relación entre percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental con ansiedad en púberes* (Tesis de posgrado, Pontificia Católica del Perú).
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/397>
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
<https://dx.doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

- Lan T., Blandón D., Rodríguez M. y Vásquez, L. (2013) *Acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje* (Tesis de posgrado, Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín).
http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1677/1/Acompa%C3%B1amiento_Familiar_Aprendizaje_Lan_2013.pdf
- LaRocque, M., Kleiman, I., y Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. <https://dx.doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Mapp K., Carver I. y Lander J. (2017). *Powerful Partnerships: A Teacher's Guide to Engaging Families for Student Success*. Scholastic.
- Martínez, J. (2016). La familia y sus funciones como célula fundamental de la sociedad. *Revista Médica Electrónica*, 38(3).
<http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/1831/3051>.
http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168418242016000300021&lng=es&nrm=iso
- Martínez, S. (2014). Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 18(2), 117-133.
<http://hdl.handle.net/10481/33511>
- Mc Bride, B. (2013). Stress and Fathers' Parental Competence: Implications for Family Life and Parent Educators. *Family Relations*, 38(4), 385-389.
<https://doi.org/10.2307/585742>
- Merino, M., Martínez, M., Cuesta, J., García, I., y Pérez, L. (2012). *Estrés y familias de personas con autismo. España: Federación Autismo Castilla y León* [Archivo PDF]. <http://www.autismomadrid.es/wp-content/uploads/2012/12/estres-familias.pdf>
- Monarca, H., y Simón Rueda, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 120-133. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.18.2.224771>
- Montaño-Contreras, L.; Cerón-Bastidas, J. y Martín-Padilla, Mario. (2019). Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con

discapacidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 145-160. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.rcdp>

Morales, M. & Aguirre, E. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27, 137-160. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.66212>

Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: Algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado*, 14(2), 241-255. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL3.pdf>

Mori, P. (2002). *Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtual/Tesis/Salud/Mori_S_P/cap6.htm

Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/505>

Oltra- Benavent P., Cano-Climent A., Oliver.Doig A., Cabrero-Garcia J y Richart-Martinez M. (2019). Spanish version of the Parenting Sense of Competence scale: Evidence of reliability and Validity. *Child & Family Social Work*, 25(2), 373-383. <https://doi.org/10.1111/cfs.12693>

Pinheiro, C. y Mena, P. (2014). Relación parental, autoestima y sintomatología depresiva en jóvenes adultos. Implicaciones de los conflictos interparentales, coalición y triangulación Relaciones parentales, autoestima y síntomas depresivos en adultos jóvenes. Implicaciones de conflictos interparentales, coalición y triangulación. *Universitas Psychologica*, 13(3), 907-922. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13'3.rpas>

Radojichich, D. y Jovanova, N. (2014). Parent's Attitude: Inclusive Education of Children with Disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 13-17.

https://www.researchgate.net/publication/269336491_Parents_attitude_Inclusive_education_of_children_with_disability

- Ramos Y. y González M. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 100-114. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421252017000100009&lng=es&tlng=es
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 449-462. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Robledo, P., y García, J. (2017). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128. https://www.researchgate.net/publication/28312513_El_entorno_familiar_y_su_influencia_en_el_rendimiento_academico_de_los_alumnos_con_dificultades_de_aprendizaje_Revision_de_estudios_empiricos
- Rodrigo López, M.^a José, Martín Quintana, Juan Carlos, Cabrera Casimiro, Eduardo, & Máiquez Chaves, M.^a Luisa. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a3>
- Rodríguez M. (2017). Análisis de la implicación del padre en el ajuste psicológico de los hijos: mediación de la aceptación-rechazo parental percibida (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). [extension://mbcgpelmjnpfbdnkbebdlfjmeckpnhha/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Fcittes%3Finfo%3Dlink%26codigo%3D108900%26orden%3D0](https://mbcgpelmjnpfbdnkbebdlfjmeckpnhha/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Fcittes%3Finfo%3Dlink%26codigo%3D108900%26orden%3D0)
- Romagnoli, C., y Gallardo, G. (2007). *Alianza efectiva familia escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los*

estudiantes [Archivo PDF]. ValorasUC. <https://educrea.cl/alianza-efectiva-familia-escuela-promover-desarrollo-intelectual-emocional-social-etico-los-estudiantes/>

Ruiz C., Serrano-Monzó I. y Mujika A. (2018). Parental competence programs to promote positive parenting and healthy lifestyles in children: a systematic review. *J Pediatr (Rio J)*, 94(3), 238-250.
<https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2017.07.019>

Sabatelli, R.M., y Waldron, R.J. (1995). Measurement Issues in the Assessment of the Experiences of Parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 969-980. <https://doi.org/10.2307/353416>

Salas, X. y Flores, A. (2016). Competencia parental y empatía en estudiantes de 3° y 5° de secundaria de dos instituciones educativas públicas de Arequipa. *Perspectiva de Familia*, 2, 45–62.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/perspectiva/article/view/103/101>

Sallés, C. y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social*, 49, 25-47. <http://hdl.handle.net/11162/29240>

Sánchez, A., Reyes, F. y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 347-367. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10.
<https://doi.org/10.35362/rie4022524>

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>

Sukys, S.; Dumciene, A. y Lapeniene, D. (2015). Parental Involvement in Inclusive Education of Children with Special Educational Needs. *Social*

Behavior and Personality, 43(2), 327-338.

<https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.2.327>.

Valdés, Á. & Sánchez-Escobedo, P. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115.

<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174/1446>

Valenzuela Miralles, C., y Sales Ciges, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 7186. <http://hdl.handle.net/10234/166956>

Vargas-Rubilar, J. y Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.

<https://doi.org/10.11600/1692715x.1219110813>

ANEXOS

ANEXO 3: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el contexto del trabajo remoto	Es el conjunto de capacidades que los padres tienen para afrontar de forma flexible y adaptativa la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas teniendo en cuenta los estándares considerados como aceptables por la sociedad, aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades (Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez 2008)	Es la interacción en su interior directa y profunda en lo afectivo, conductual y cognitivo de naturaleza formal e informal, la meta es interna lo que significa que los beneficios de la interacción recaen sobre los ejecutores de la misma. Mori (2002). Para explicar este compromiso parental se aplicará un cuestionario que ayude a determinar el grado de compromiso con sus hijos con necesidades educativas especiales. Se medirá con una escala de Likert con los criterios:	Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo afectivo	Vinculo emotivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconozco que mi hijo(a) presenta una discapacidad 2. Siento las dificultades académicas de mi hijo(a) como si fueran mías 3. Me siento feliz dedicando tiempo a las actividades académicas de mi hijo(a) 4. Siento a mi hijo(a) como integrante importante en la familia 5. Que mi hijo tenga un aprendizaje de calidad significa mucho para mi 6. Propicio un clima favorable en los integrantes de la familia que favorezca el aprendizaje de mi hijo(a) 	Ordinal Muy alto Alto Medio Bajo Muy bajo
				Vinculo motivacional	<ol style="list-style-type: none"> 7. Aliento con palabras en las actividades que realiza mi hijo(a) 8. Muestro confianza en mi hijo(a) que favorezca el aprendizaje 9. Siento que mi hijo(a) no me tiene confianza que favorezca el aprendizaje. 10. Siempre converso con mi hijo(a) para favorecer su aprendizaje 11. Estoy de acuerdo que a los hijos no se le debe dar mucha confianza 12. Empleo poco tiempo en hablar con mi hijo(a) de su aprendizaje 13. No sé cómo hablar con mi hijo(a) para que me comprenda y logre aprendizajes 14. Siento frustración cuando converso con mi hijo(a) para su aprendizaje 15. Premio a mi hijo(a) en su esfuerzo por lograr sus aprendizajes 	

		0= Nunca 1= Casi nunca 2= A veces 3= Casi siempre 4= Siempre	Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo conductual	Atención	16. Me cuesta poner disciplina a mi hijo(a) cuando no quiere hacer la tarea 17. Cuando acompaño a mi hijo(a) estoy más pendiente de otros asuntos que de la actividad 18. Me molesta cuando no cumple las normas establecidas
				Esfuerzo	19. Me esfuerzo en que mi hijo tenga aprendizajes de calidad 20. Cedo en la disciplina con mi hijo(a) en una rabieta
				Persistencia	21. Soy paciente ante la aparición de dificultades en el aprendizaje
			Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo cognitivo	Recursos para el aprendizaje	22. Cuento con computadora o laptop que permita el aprendizaje en casa 23. Se aprovecha el uso de las redes sociales como canales para el aprendizaje 24. Escucho en la radio la clase de “Aprendo en casa” con mi hijo(a)
				Estrategias para la mejora del trabajo académico	25. Ante dificultades en el aprendizaje de mi hijo, me preocupo por investigar formas para poder ayudarlo 26. Conozco estrategias para ayudar a mi hijo(a) en aprendizaje 27. Participo diariamente en los aprendizajes de mi hijo(a) 28. Me preocupo por entender y aplicar las orientaciones de su profesor(a) para mi hijo(a) 29. Refuerzo las actividades de aprendizaje de mi hijo(a) en casa 30. Mi familia participa en los aprendizajes de mi hijo(a)

ANEXO 4: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

CUESTIONARIO PARA MEDIR EL COMPROMISO PARENTAL EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS CEBES DE CHIMBOTE.

I. INSTRUCCIONES:

Estimados padres de familia un cordial y fraternal saludo. A continuación, les presentamos una serie de afirmaciones relacionadas al compromiso con su hijo o hija en el hogar respecto a su aprendizaje. No existen respuestas buenas o malas. Su participación en este estudio es voluntaria, todas las respuestas son totalmente anónimas y en ningún caso accesibles a otras personas. Serán utilizadas solo con fines de investigación académica.

Respondiendo este cuestionario ayudará a producir información relevante para mejorar el apoyo que el sistema educacional puede dar a familias y estudiantes; por lo tanto acepto participar en el estudio:

SI	NO
----	----

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme al siguiente correo: valerio_05@hotmail.com o enviar un mensaje al 945258423.

A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese compromiso de la siguiente forma:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4

ÍTEMS	Valoración				
	0	1	2	3	4
1. Reconozco que mi hijo(a) presenta una discapacidad.					
2. Siento las dificultades académicas de mi hijo(a) como si fueran mías.					
3. Me siento feliz dedicando tiempo a las actividades académicas de mi hijo(a)					
4. Siento a mi hijo(a) como integrante importante en la familia					

5.	Que mi hijo tenga un aprendizaje de calidad significa mucho para mi					
6.	Propicio un clima favorable entre los integrantes de la familia que favorezca el aprendizaje de mi hijo(a)					
7.	Aliento con palabras las actividades que realiza mi hijo(a)					
8.	Muestro confianza en mi hijo(a) para favorecer su aprendizaje					
9.	Siento que mi hijo(a) no confía en mí para apoyarlo en sus clases.					
10.	Siempre converso con mi hijo(a) para favorecer su aprendizaje					
11.	Estoy de acuerdo en que los hijos deben gozar de autonomía en su aprendizaje.					
12.	Empleo poco tiempo en hablar con mi hijo(a) de su aprendizaje					
13.	No sé cómo hablar con mi hijo(a) para que me comprenda y logre aprendizajes					
14.	Siento frustración cuando converso con mi hijo(a) sobre su aprendizaje					
15.	Premio a mi hijo(a) en su esfuerzo por lograr sus aprendizajes					
16.	Me cuesta poner disciplina a mi hijo(a) cuando no quiere hacer la tarea.					
17.	Cuando acompaño a mi hijo(a) estoy más pendiente de otros asuntos que de la actividad.					
18.	Me molesta que mi hijo no cumpla con las normas establecidas					
19.	Realizo esfuerzos para que mi hijo pueda tener un aprendizaje de calidad					
20.	Cedo en la disciplina con mi hijo(a) en una rabieta					
21.	Soy paciente ante la aparición de dificultades en el aprendizaje.					
22.	Cuento con computadora o laptop que permita el aprendizaje en casa.					
23.	Se aprovecha el uso de las redes sociales como canales para el aprendizaje					
24.	Escucho en la radio la clase de "Aprendo en casa" con mi hijo(a)					
25.	Ante dificultades en el aprendizaje de mi hijo, me preocupo por investigar formas para poder ayudarlo.					
26.	Conozco estrategias para ayudar a mi hijo(a) en su aprendizaje					
27.	Participo diariamente en los aprendizajes de mi hijo(a).					
28.	Me preocupo por entender y aplicar las orientaciones del profesor(a) para mi hijo(a)					
29.	Refuerzo las actividades de aprendizaje de mi hijo(a) en casa.					
30.	Promuevo que la familia participe en los aprendizajes de mi hijo(a)					

Gracias por contestar la encuesta.

FICHA TÉCNICA DEL CUESTIONARIO PARA PARA MEDIR EL COMPROMISO PARENTAL EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS CEBES DE CHIMBOTE

CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO	
Nombre del instrumento	Cuestionario para medir el compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales de los CEBES de Chimbote
Autor: Adaptación:	Valerio Alfonso Corzo Urrutia
N° de ítems	30
Administración	Individual
Duración	30 minutos
Población	371 padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote.
Finalidad	Evaluar el compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales de los CEBES de Chimbote
Materiales	Google Form (Cuestionario virtual)
<p>Codificación: <i>Este cuestionario evalúa tres dimensiones: Dimensión I: Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo afectivo con 15 ítems; Dimensión II: Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo conductual con 6 ítems, y Dimensión III: Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo cognitivo con 9 ítems. Para obtener la puntuación en cada dimensión se suman las puntuaciones en los ítems correspondientes y para obtener la puntuación total se suman los subtotales de cada dimensión.</i></p>	
<p>Propiedades psicométricas: Confiabilidad: La confiabilidad del instrumento (cuestionario) con que se medirá el compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales de los CEBES de Chimbote; que determina la consistencia interna de los ítems formulados para medir dicha variable de</p>	

interés; es decir, detectar si algún ítem tiene un mayor o menor error de medida, utilizando el método del Alfa de Cronbach y aplicado a una muestra piloto de 10 padres de familia con características similares a la muestra, obtuvo un coeficiente de confiabilidad de $r = 0.745$ y una Correlación de Pearson máxima de aporte de cada ítem con el total de $r = 0.696$, lo que permite inferir que el instrumento a utilizar es SIGNIFICATIVAMENTE CONFIABLE.

Validez: La validez externa del instrumento se determinó mediante el juicio de dos expertos, especialistas en investigación y con experiencia en la materia.

Observaciones:

Las puntuaciones obtenidas con la aplicación del instrumento se agruparon en niveles o escalas según se describe en la siguiente tabla.

NIVEL	Compromiso parental	D1 Compromiso parental afectivo	I1 Vínculo emotivo	I2 Vínculo motivacional	D2 Compromiso parental conductual	I1 Atención	I2 Esfuerzo	I3 Persistencia	D3 Compromiso parental cognitivo	I1 Recursos de aprendizaje	I2 Estrategias para la mejora del trabajo académico
MUY ALTO	[91 – 120]	[46 – 60]	[19 – 24]	[28 – 36]	[19 – 24]	[10 – 12]	[7 – 8]	[4]	[28 – 36]	[10 – 12]	[19 – 24]
ALTO	[61 – 90]	[31 – 45]	[13 – 18]	[19 – 27]	[13 – 18]	[7 – 9]	[5 – 6]	[3]	[19 – 27]	[7 – 9]	[13 – 18]
MEDIO	[31 – 60]	[16 – 30]	[7 – 12]	[10 – 18]	[7 – 12]	[4 – 6]	[3 – 4]	[2]	[10 – 18]	[4 – 6]	[7 – 12]
BAJO	[16 – 30]	[8 – 15]	[4 – 6]	[5 – 9]	[4 – 6]	[3]	[2]	[1]	[5 – 9]	[2 – 3]	[4 – 6]
MUY BAJO	[0 – 15]	[0 – 7]	[0 – 3]	[0 – 4]	[0 – 3]	[0 – 2]	[0 – 1]	[0]	[0 – 4]	[0 – 1]	[0 – 3]

ANEXO 5: VALIDACIONES Y CONFIABILIDAD

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

TÍTULO DE LA TESIS:

Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el contexto del aislamiento social en Chimbote 2020.

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

Cuestionario para evaluar el Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	Opción de respuesta					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Relación entre la variable y dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo afectivo	Vinculo emotivo	1. Reconozco que mi hijo(a) presenta una discapacidad						x		x		x		x		
			2. Siento las dificultades académicas de mi hijo(a) como si fueran más						x		x		x		x		
			3. Me siento feliz dedicando tiempo a las actividades académicas de mi hijo(a)						x		x		x		x		
			4. Siento a mi hijo(a) como integrante importante en la familia						x		x		x		x		
			5. Que mi hijo tenga un aprendizaje de calidad significa mucho para mi						x		x		x		x		
			6. Propicio un clima favorable entre los integrantes de la familia que favorezca el aprendizaje de mi hijo(a)						x		x		x		x		
		Vinculo motivacional	7. Aliento con palabras las actividades que realiza mi hijo(a)														
			8. Muestro confianza en mi hijo(a) para favorecer su aprendizaje						x		x		x		x		
			9. Siento que mi hijo(a) no confía en mí para apoyarlo en sus clases.						x		x		x		x		
			10. Siempre converso con mi hijo(a) para favorecer su aprendizaje						x		x		x		x		

			11. Estoy de acuerdo en que a los hijos deben ser autónomos en su aprendizaje.						x		x		x		x									
			12. Empleo poco tiempo en hablar con mi hijo(a) de su aprendizaje						x		x		x		x		x							
			13. No sé cómo hablar con mi hijo(a) para que me comprenda y logre aprendizajes						x		x		x		x		x							
			14. Siento frustración cuando converso con mi hijo(a) sobre su aprendizaje						x		x		x		x		x							
			15. Premio a mi hijo(a) en su esfuerzo por lograr sus aprendizajes						x		x		x		x		x							
	Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo conductual	Atención		16. Me cuesta poner disciplina a mi hijo(a) cuando no quiere hacer la tarea						x		x		x		x								
				17. Cuando acompaño a mi hijo(a) estoy más pendiente de otros asuntos que de la actividad						x		x		x		x		x						
				18. Me molesta cuando no cumple las normas establecidas						x		x		x		x		x						
		Esfuerzo		19. Me esfuerzo en que mi hijo tenga aprendizajes de calidad						x		x		x		x		x						
				20. Cedo en la disciplina con mi hijo(a) en una rabieta						x		x		x		x		x						
		Persistencia		21. Soy paciente ante la aparición de dificultades en el aprendizaje						x		x		x		x								
		Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo cognitivo	Recursos de aprendizaje		22. Cuento con computadora o laptop que permita el aprendizaje en casa.						x		x		x		x							
	23. Se aprovecha el uso de las redes sociales como canales para el aprendizaje									x		x		x		x		x						
	trabajo académico			24. Escucho en la radio la clase de “Aprendo en casa” con mi						x		x		x		x		x						
				hijo(a)																				
				aprendizaje de mi hijo, me preocupo por investigar formas para poder ayudarlo																				
				26. Conozco estrategias para ayudar a mi hijo(a) en su aprendizaje							x		x		x		x		x					
				27. Participo diariamente en los aprendizajes de mi hijo(a)							x		x		x		x		x					
	28. Me preocupo por entender y aplicar las orientaciones del profesor(a) para mi hijo(a)							x		x		x		x		x								

			29. Refuerzo las actividades de aprendizaje de mi hijo(a) en casa							x		x		x		x	
			30. Promuevo que la familia participe en los aprendizajes de mi hijo(a)							x		x		x		x	



Dr. Weslyn Valverde Alva
DNI 43163513

RESULTADO DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario para evaluar el Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales

OBJETIVO: Evaluar el Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales

DIRIGIDO A: Padres de familia

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO:

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
			X	

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: VALVERDE ALVA WESLYN ERASMO

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: DOCTOR EN EDUCACIÓN



Dr. Weslyn Valverde Alva
DNI 43163513

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

TÍTULO DE LA TESIS:

Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el contexto del aislamiento social en Chimbote 2020.

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

Cuestionario para evaluar el Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	Opción de respuesta					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Relación entre la variable y dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en lo afectivo	Vinculo emotivo	1. Reconozco que mi hijo(a) presenta una discapacidad						x		x		x		x		
			2. Siento las dificultades académicas de mi hijo(a) como si fueran mías						x		x		x		x		
			3. Me siento feliz dedicando tiempo a las actividades académicas de mi hijo(a)						x		x		x		x		
			4. Siento a mi hijo(a) como integrante importante en la familia						x		x		x		x		
			5. Que mi hijo tenga un aprendizaje de calidad significa mucho para mi						x		x		x		x		
			6. Propicio un clima favorable entre los integrantes de la familia que favorezca el aprendizaje de mi hijo(a)						x		x		x		x		
		Vinculo motivacional	7. Aliento con palabras las actividades que realiza mi hijo(a)						x		x		x		x		
			8. Muestro confianza en mi hijo(a) para favorecer su aprendizaje						x		x		x		x		
			9. Siento que mi hijo(a) no confía en mí para apoyarlo en sus clases.						x		x		x		x		
			10. Siempre converso con mi hijo(a) para favorecer su aprendizaje						x		x		x		x		

			29. Refuerzo las actividades de aprendizaje de mi hijo(a) en casa							x		x		x		x	
			30. Promuevo que la familia participe en los aprendizajes de mi hijo(a)							x		x		x		x	

N. Velásquez C.

Nilo Velásquez Castillo

DNI: N° 32919741

RESULTADO DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario para evaluar el Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales

OBJETIVO: Evaluar el Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales


DIRIGIDO A: Padres de familia

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO:

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
			X	

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: VELASQUEZ CASTILLO NILO ALBERT

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: DOCTOR EN EDUCACIÓN


Nilo Velásquez Castillo
DNI: N° 32919741

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,745	30

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	78,40	89,400	-,369	,710
P2	80,07	68,352	,450	,633
P3	78,80	71,743	,685	,619
P4	78,53	74,410	,594	,631
P5	78,33	86,095	-,020	,674
P6	78,33	87,524	-,315	,680
P7	78,27	86,067	,000	,673
P8	78,40	86,543	-,092	,676
P9	81,13	86,838	-,115	,745
P10	78,33	86,095	-,020	,674
P11	78,33	87,524	-,315	,680
P12	81,13	79,410	,230	,663
P13	80,67	72,524	,509	,631
P14	81,27	79,210	,408	,651
P15	79,00	73,429	,566	,629
P16	81,13	78,838	,298	,656
P17	81,67	87,381	-,135	,685
P18	80,20	86,171	-,073	,720
P19	78,67	82,095	,404	,659
P20	81,13	86,124	-,060	,687
P21	78,93	83,210	,147	,669
P22	80,60	76,400	,196	,673
P23	79,93	83,495	,038	,682
P24	80,47	85,410	-,020	,683
P25	79,07	79,781	,483	,650
P26	79,27	77,924	,567	,643
P27	78,87	76,552	,696	,635
P28	79,20	80,886	,201	,665
P29	78,67	77,810	,593	,642
P30	78,93	82,781	,259	,663

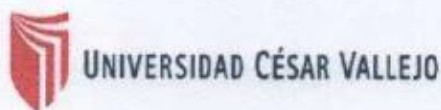
ANEXO 6: CÁLCULO DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA

En la presente investigación se contó con 371 padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los Centros de Educación Básica Especial de Chimbote.

Muestra

Se trabajó con una muestra de 230 padres de familia y el tipo de muestreo se utilizó el estudio intencional no probabilístico, debido que se seleccionó de acuerdo a los aspectos de la investigación y las limitaciones que se presentaron en la investigación.

ANEXO 7: AUTORIZACIÓN LA INSTITUCIÓN DONDE SE APLICÓ LA INVESTIGACIÓN



"Año de la universalización de la salud"

Nuevo Chimbote, 27 de septiembre de 2020

Señor(a):
Angélica Margarita Baez López
Directora CEBE N° 01
Chimbote

Asunto: Carta de Presentación

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar al (la) Sr(a). Valerio Alfonso Corzo Urrutia identificado con DNI No. 32812277 y código de matrícula No 7000025801, estudiante del Programa de **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el contexto del aislamiento social en Chimbote 2020

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar encuestas en las áreas correspondientes, así como facilitarle la Información pertinente para el respectivo análisis documental que están relacionados al estudio de investigación.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para reiterar el testimonio de mi especial consideración, quedo de usted.

Atentamente,



Rosa María Salas Sánchez
M^{te}. Angélica Baez López
DIRECTORA
Recibida 30. 09. 2020



Rosa María Salas Sánchez

Dra. Rosa María Salas Sánchez
JEFA DE LA ESCUELA DE POSGRADO
UCV CHIMBOTE

"Año de la universalización de la salud"

Nuevo Chimbote, 27 de septiembre de 2020

Señor(a):
Sarai Rebeca Bernabe Maguiña
Directora CEBE Fe y Alegría N° 42
Chimbote

Asunto: Carta de Presentación

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar al (la) Sr(a). Valerio Alfonso Corzo Urrutia identificado con DNI No. 32812277 y código de matrícula No 7000025801, estudiante del Programa de **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el contexto del aislamiento social en Chimbote 2020

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar encuestas en las áreas correspondientes, así como facilitarle la información pertinente para el respectivo análisis documental que están relacionados al estudio de investigación.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para reiterar el testimonio de mi especial consideración, quedo de usted.

Atentamente,



Dra. Rosa María Salas Sánchez
JEFA DE LA ESCUELA DE POSGRADO
UCV CHIMBOTE



Sarai Rebeca Bernabe Maguiña
DIRECTORA
Recibido
30-09-2020



"Año de la universalización de la salud"

Nuevo Chimbote, 27 de septiembre de 2020

Señor(a):
María del Pilar Mejía Damián
Directora CEBE N° 03
Nuevo Chimbote

Asunto: Carta de Presentación

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar al (la) Sr(a). Valerio Alfonso Corzo Urrutia identificado con DNI No. 32812277 y código de matrícula No 7000025801, estudiante del Programa de **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el contexto del aislamiento social en Chimbote 2020

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar encuestas en las áreas correspondientes, así como facilitarle la información pertinente para el respectivo análisis documental que están relacionados al estudio de investigación.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para reiterar el testimonio de mi especial consideración, quedo de usted.

Atentamente,

Dra. Rosa María Salas Sánchez
JEFA DE LA ESCUELA DE POSGRADO
UCV CHIMBOTE



30-09-2020

ANEXO 11: DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO

ANEXO 11: DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO

Yo, Valerio Alfonso Corzo Urrutia, estudiante (X), egresado (), docente (), del Programa académico de Doctorado en Educación, identificado(a) con DNI 32812277, con el artículo titulado:

Declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría.
- 2) El artículo no ha sido plagiado ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido auto plagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Nuevo Chimbote, 6 de enero de 2021


Valerio Alfonso Corzo Urrutia

DNI 32812277



Declaratoria de Originalidad del Autor

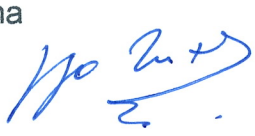
Yo, **Corzo Urrutia Valerio Alfonso**, egresado de la Escuela de posgrado y Programa académico de doctorado en educación de la Universidad César Vallejo (Sede o campus), declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan al Trabajo de Investigación / Tesis titulado:

“Compromiso parental en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el contexto del aislamiento social en Chimbote 2020”, es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el Trabajo de Investigación / Tesis:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nuevo Chimbote, 05 de Enero de 2021

Apellidos y Nombres del Autor Corzo Urrutia Valerio Alfonso	
DNI: 32812277	Firma 
ORCID: orcid.org/0000-0002-4379-2656	
Apellidos y Nombres del Autor	
DNI:	Firma
ORCID:	
Apellidos y Nombres del Autor	
DNI:	Firma
ORCID:	