



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PRORAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PRÁCTICAS DE CRIANZA Y PATRONES DE INTERACCIÓN PADRE-HIJO CON  
DISCAPACIDAD: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:  
ANDREA HERNÁNDEZ BENÍTEZ

TUTORA PRINCIPAL  
DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ – FACULTAD DE ESTUDIOS  
SUPERIORES IZTACALA, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR  
DRA. PATRICIA ORTEGA SILVA – FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA, UNAM  
DRA. CLAUDIA MARGARITA GONZÁLEZ FRAGOSO – ÁREA ACADÉMICA DE  
PSICOLOGÍA DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD, UAEH  
DRA. SUSANA XÓCHITL BÁRCENA GAONA - FACULTAD DE ESTUDIOS  
SUPERIORES IZTACALA, UNAM  
DR. JUAN PABLO RUGERIO TAPIA - FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA, UNAM

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO, FES IZTACALA,  
AGOSTO, 2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS _____	3
INTRODUCCIÓN _____	5
CAPÍTULO I. PATERNIDAD ANTE LA DISCAPACIDAD	
Discapacidad. Historia y definiciones _____	8
Conceptualización de la familia y su papel formativo _____	16
Papel de las familias de personas con discapacidad _____	19
Nuevas masculinidades y paternidades _____	31
Paternidad en la discapacidad _____	37
CAPITULO II. PRÁCTICAS DE CRIANZA Y PATRONES DE INTERACCIÓN	
Prácticas de crianza y patrones de interacción. Revisión de conceptos _____	46
Prácticas de crianza y patrones de interacción. Revisión de investigaciones con familias de personas sin discapacidad _____	53
Prácticas de crianza y patrones de interacción. Revisión de investigaciones con familias de personas con discapacidad _____	62
CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
Justificación _____	87
Objetivos e hipótesis _____	88
Tipo de estudio y etapas _____	89
Método _____	89
Programa de intervención _____	94
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN _____	
Análisis de catálogos conductuales _____	118
Escala de Normas y Exigencias _____	127
Análisis de entrevistas _____	130
Cuestionario de salida _____	132
Discusión y conclusiones _____	134
REFERENCIAS _____	142
ANEXOS _____	150

## AGRADECIMIENTOS

Esta aventura comenzó hace más de dos años con la ilusión de continuar mi formación profesional en un camino que ya me había elegido desde antes y que no ha dejado de apasionarme. Sin embargo, el amor que siento por mi profesión no ha hecho de este un camino sin obstáculos y es gracias a las personas que menciono aquí que he logrado concluir esta etapa de forma satisfactoria.

Agradezco a la UNAM, mi casa de estudios, que me ha cobijado desde hace muchos años, me ha brindado oportunidades inigualables e incluso, ha sido quien me ha permitido cursar este posgrado con el beneficio de una beca extraordinaria en el periodo 2020-2022, la cual ha hecho posible que concluya satisfactoriamente esta etapa.

En primer lugar, agradezco a mi mamá, que estoicamente se ha levantado ante momentos difícilísimos y me ha enseñado desde el ejemplo y el amor, la resiliencia y fuerza necesarias para conseguir lo que uno anhela. Junto a ella, el ejemplo y las enseñanzas de mi papá que se aparece por todos lados y no ha dejado de darme lecciones profundas de amor y valentía. Ni mis padres, ni mi hermano han dudado nunca de mis capacidades y es por ellos que estoy aquí.

No puedo dejar de agradecer a la familia que elegí, mis amigos y amigas, sin los cuáles la vida carecería de sentido. Gracias Aby, Anita, David por acompañarme entre cervezas y motivarme cuando me frustraba o cansaba. Gracias Rodrigo por los mates a deshoras, la motivación y el apoyo incondicional, gracias por creer en mí incluso cuando yo no lo hacía. Infinitas gracias al maestro Bernie por sus palabras de aliento, el bullying cariñoso, los debates y las reflexiones siempre acompañadas de buen café y mucha comida. Especiales gracias a mi comadre, Ipalnemoani, porque no solo me ha acompañado en cada paso, desde la comprensión, el cariño y la sororidad, sino que además gracias a ella, pudieron realizarse los resultados de este proyecto. Agradezco también a mis colegas Eunice y Gisela, sin las cuales, mis probabilidades de desertar se hubieran incrementado considerablemente. Gracias por las risas, los espacios de desahogo, las pláticas y la amistad.

Agradezco a mi asesora, la Dra. Yolanda Guevara, quien me guió y permitió encaminar mis inquietudes e intereses a la elaboración de este trabajo. Gracias por escucharme, por sus indicaciones precisas, por la libertad otorgada y por creer en mí.

Agradezco también a los participantes de este proyecto, que confiaron en mí, en el proyecto y a pesar de las dificultades y sus responsabilidades, hicieron un espacio en su día a día para ingresar al taller, responder los cuestionarios, conectarse a las entrevistas y hacer sus tareas.

## INTRODUCCIÓN

La búsqueda del bienestar en los niños es la gran justificación y motivación para la investigación sobre el tema de paternidad. En este trabajo, particularmente, la investigación se centra en padres varones que tienen un hijo(a) con alguna discapacidad. Este interés también surge del aumento en el número de familias en las que, tanto la mamá como el papá, trabajan y aportan ingresos, además de considerar los cambios culturales y de género, así como los nuevos discursos sobre los cuidados a la niñez.

Los resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), realizada en 2018, muestran que en México residen 38.5 millones de niños, niñas y adolescentes de entre 0 y 17 años de edad, los cuales representan el 30.8% de la población. De los 29 millones de individuos entre 5 y 17 años, 2% son considerados personas con discapacidad, y según esta encuesta, la principal causa de la discapacidad se debe a una condición de nacimiento; por ejemplo, 53.8% de la población infantil con dificultad para aprender, recordar o concentrarse nació así; 52.5% de quienes no pueden ver (aunque usen lentes) es porque así han nacido; además, 66.6% de niñas, niños y adolescentes que tienen dificultad para hablar o comunicarse viven esta condición desde su nacimiento. Lo mismo ocurre en las dificultades relacionadas con la motricidad, donde 56.5% se ubican por una condición de nacimiento y solo 31.4% de los casos son producto de una enfermedad.

Tales datos resultan suficientemente relevantes para voltear a ver a dicha población y abordar desde la disciplina psicológica las problemáticas y dificultades a las que seguramente se enfrentarán a lo largo de su vida. En el presente proyecto, esta problemática se entrelaza con el tema de la paternidad. Volviendo a los datos duros, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), en 2019, el 73% de las mujeres en México de más de 15 años tienen al menos un hijo, y de ellas, al menos el 9.9% son madres solteras, lo cual significa que el padre, ya sea por trabajo, por fallecimiento, por abandono o por alguna otra razón, no estará ahí para participar de la crianza.

Incluso en el caso de que el hijo o hija crezca en una familia biparental, las funciones de los padres serán, en su mayoría, heterogéneas. Las diferentes expectativas sobre la crianza en torno al género suelen asociarse, de forma general, a labores domésticas, de crianza, de amor, de cuidado

y de protección, para las mujeres; mientras que de los hombres se esperan, principalmente, la proveeduría y el ejercicio de la disciplina, lo cual podría limitar su ejercicio de la paternidad.

Así, paternidad y discapacidad son los temas centrales por desarrollar, los cuales se relacionan estrechamente con la crianza, las relaciones diádicas y el papel de la familia ante la diversidad funcional. Estos temas son abordados desde la desprofesionalización psicológica a través de la construcción e implementación de un programa de intervención para padres de hijos con discapacidad. Considerando este imbricado, en el capítulo I se aborda brevemente la historia de la discapacidad, la cual permite comprender la situación actual en el país, así como vislumbrar en qué momento y por qué surgió la educación especial y cómo la psicología se ha incorporado al equipo interdisciplinario que atiende estas problemáticas.

Después, se presenta una conceptualización de la familia y su papel formativo, particularmente su importancia en aquellas familias en las que nace un niño o niña con alguna discapacidad, así como los cambios y transformaciones a las que se enfrentan; en este apartado también se desarrollan algunas formas de evaluar la dinámica familiar y algunas estrategias de intervención psicológicas que les benefician.

En el siguiente apartado, se desarrollan de forma más profunda los cambios que ha habido en el mundo y en el país, en lo relativo a temas de género, los cuales permiten vislumbrar las muchas formas de ser hombre; cambios que dan paso a nuevas y diversas formas de ejercer la paternidad, permitiendo a los padres involucrarse más en la crianza y no ser únicamente proveedores. Finalmente, se expone y argumenta acerca de la importancia del involucramiento de los padres con sus hijos, particularmente en la vida de aquellos que han nacido con alguna discapacidad.

En el capítulo II se habla sobre las prácticas de crianza y los patrones de interacción, los cuales son los ejes rectores de la intervención con padres de niños o niñas con discapacidad. En el primer apartado, se explica brevemente en qué consiste cada uno de estos conceptos y cuál es su relevancia, según diversos autores.

En el siguiente apartado, se exponen diversas investigaciones empíricas realizadas con díadas padre/madre-hijo/a en condiciones de discapacidad o no, las cuales permiten conocer el trabajo que se ha hecho hasta ahora, las intervenciones que se han desarrollado, las formas en que

se han evaluado las prácticas de crianza y los patrones de interacción, así como las técnicas de observación que se han utilizado.

Al retomar el marco teórico de los temas centrales, así como las investigaciones psicológicas realizadas, se fundamenta la investigación que aquí se llevó a cabo, misma que es expuesta en el Capítulo III, incluyendo también la metodología seguida para la investigación.

El Capítulo IV presenta los resultados del estudio realizado, así como la discusión general de los hallazgos, contrastándolos con los de investigaciones previas. Para concluir con las limitaciones del estudio y lineamientos para futuras intervenciones psicológicas que se enfoquen al tema de la paternidad y la crianza de niños con discapacidad.



## **CAPÍTULO I. PATERNIDAD ANTE LA DISCAPACIDAD**

Hablar de paternidad ante la discapacidad, requiere entender qué significa la discapacidad actualmente, por ello, el objetivo de este capítulo es describir cómo ha sido entendida y abordada históricamente, el impacto que esto ha tenido en la atención que han recibido y reciben las personas que nacen o se enfrentan a una discapacidad a lo largo de su vida y por otro lado, hablar sobre aquellas personas que ven modificada su trayectoria de vida cuando un integrante de su familia tiene alguna discapacidad. Particularmente, interesa hablar sobre el impacto bidireccional en las relaciones diádicas padre-hijo o hija con discapacidad y la modificación familiar que esta situación implica.

Aunque brevemente, se inicia el capítulo con una línea del tiempo sobre la discapacidad que permitirá ir encontrando caminos hacia la inclusión, la no discriminación, el respeto de los derechos de las personas con discapacidad, la comprensión de la diversidad y las mejores opciones de atención e intervención en cualquier problemática a la que se enfrenten, particularmente desde la psicología y enfocándose en el núcleo familiar.

### **Discapacidad: historia y definiciones**

Resulta importante un abordaje histórico de la conceptualización de la discapacidad, así como del trato que se ha dado a las personas con discapacidad. Esto permite entender su situación actual a partir de lo que han vivido históricamente, pasando por la opresión y discriminación por ser considerados “diferentes” hasta su inclusión en diversos ámbitos como el académico, el laboral o el social, gracias a movimientos en favor de los derechos humanos.

A pesar de que aún queda un largo camino por recorrer en pro de los derechos de las personas con discapacidad y la inclusión, se espera que el siguiente recorrido histórico permita dilucidar los cambios generados en diferentes momentos de la historia y en diferentes espacios geográficos. Se resalta la importancia de la cultura y la sociedad en los cambios conceptuales y legales, dirigidos a lograr que estas personas no sufran discriminación y reciban la atención adecuada.

## **Prehistoria y antigüedad**

Dadas las condiciones de vida, se piensa que las personas con alguna discapacidad eran abandonadas pues representaban una carga para el resto de los integrantes del grupo, que debían moverse según las necesidades de alimento y según el clima; sin embargo, Valencia (2014) indica que hay evidencias de que se hacían heridas en el cráneo o amputaciones para que “huyera el mal”. En el antiguo Egipto, se realizaban infanticidios, pero también hay pruebas de que se elaboraban muletas o apoyos físicos a personajes como sumos sacerdotes con poliomielitis, por lo que estas prácticas pueden estar relacionadas con el rango social.

Desde esos tiempos, la discapacidad se relacionó con el pecado o el castigo, y lo mismo ocurrió en el judaísmo, el cristianismo y en la antigua Grecia, pero las consecuencias no siempre fueron el abandono o el homicidio. A veces, en algunas culturas de África oriental, se utilizaba a estas personas para asustar a los demonios (Valencia, 2014). Por otro lado, el mismo autor indica que en occidente, particularmente en Grecia y Atenas, con el culto a la belleza, la estética, las artes y la intelectualidad, aquellos individuos considerados débiles al nacer, eran abandonados para que murieran. Un ejemplo de esto es la recomendación de Aristóteles en su conocida obra *Política*, en donde, decía que “sobre el abandono y crianza de los hijos, una ley debería prohibir que se críe a ninguno lisiado”. Desde luego, como ocurría en Egipto y otras culturas, también parece haber indicios de que había tratamientos y centros en donde se auxiliaba a individuos con discapacidades adquiridas.

Hasta aquí, se pueden identificar dos puntos importantes que diferenciaban el trato hacia las personas con discapacidad, su status social, el momento en que habían adquirido la discapacidad y la razón por la que la habían adquirido; en Roma, por ejemplo, existió un sistema de retribución con tierras de cultivo a los individuos con discapacidad por causas bélicas.

## **La edad media**

Esta etapa de la historia se extiende desde el año 476 hasta 1453 y se caracteriza por la influencia del cristianismo en todos los aspectos de la vida política, económica, social y cultural. Valencia (2014) indica que, en este periodo, la situación de los individuos con discapacidad dependía de la fragmentación de la autoridad y la religión como fuerza unificadora, por lo que pasaron de ser

auxiliados por carecer de privilegios a vivir en condiciones tan duras como la violencia que se vivía en general.

Desde este punto y hasta la época actual, la religión ha sido ambivalente respecto a la discapacidad, pues si bien se condenaban los infanticidios en esa época, también se rechazaba y perseguía a los discapacitados, considerándolos “deformes” o “defectuosos”, y se exorcizaba a personas con enfermedades psiquiátricas por considerarlas endemoniadas. Hoy en día, es castigable llamarlos de esta forma, sin embargo, aún sufren discriminación y no son plenamente incluidos en el ámbito religioso, así como en el social, económico o laboral.

### **Los cambios de la modernidad**

Los eventos que caracterizan a la modernidad son: la invasión del continente americano y la reforma protestante. Valencia (2014) indica que los pueblos nativos americanos no acostumbraban el abandono o muerte a personas con discapacidad, por el contrario, solían tratarlos con bondad, eran cuidados por el resto de los integrantes de su tribu o comunidad, y se hacían esfuerzos por compensar la discapacidad a través de lenguaje gestual, en el caso de la sordera, y de artefactos de apoyo para personas con amputaciones.

Poco después, con la medicina renacentista y el avance en prótesis y aparatos ortopédicos, la idea de una responsabilidad social ante la discapacidad comenzó a tomar fuerza, y ya sea por conveniencia religión o política, se proveía asistencia económica a quienes la requerían, pidiendo únicamente a cambio su lealtad (Valencia, 2014). Aunado a los dos puntos discutidos previamente sobre la diferenciación entre personas con discapacidad, es importante añadir que había un trato diverso cuando se trataba de trastornos mentales, pues aún en tiempos modernos eran considerados “imbéciles”, “locos” o “dementes”, y sin oportunidad de recibir atención médica; simplemente eran recluidos en instituciones mentales o asilos.

Por fortuna, la fuerza de la idea de la discapacidad como responsabilidad social se incrementó al inicio de la Revolución Francesa, en 1789, y así, estos individuos ya no eran considerados diferentes; en concordancia con los ideales de Libertad, Igualdad y Fraternidad, surgió la idea de que pudieran llevar una vida normal con las adaptaciones necesarias.

## **El origen de la salud mental**

Respecto al origen de los servicios denominados de salud mental, el papel principal lo tuvo Pinel, considerado el padre de la psiquiatría, y quién dio origen a la teoría que sostenía la existencia de una sola enfermedad mental (Alienación) con cuatro entidades mórbidas: Manía, melancolía, demencia e idiotismo, y tres causas: físicas, hereditarias o morales, esta última se ubicó como la principal, y por tanto fue el eje de los tratamientos practicados (Valencia, 2014). Este cambio resulta relevante, pues a pesar de ser limitado, significaba la prohibición del uso de la violencia y de tratos degradantes a pacientes considerados diferentes.

## **La discapacidad en la sociedad industrial**

El auge del capitalismo y el crecimiento económico significaron, por un lado, la discriminación de personas consideradas “menos capaces”, para convertirse en mano de obra; y por otro lado, la industria de la guerra y el uso de máquinas dejaban como saldo un gran número de personas con discapacidad (Valencia, 2014). El mismo autor indica que de la discriminación surgió el término “Discapacidad”, por la incapacidad de ser explotado, y esto ocasionó que las personas “discapacitadas” y los pobres en general, fueran vistos como un problema social y educativo, que generó segregación.

## **Eugenesia**

Las ideas del movimiento de la Eugenesia, que surge entre 1860 y 1870, sistematizadas por Galton, sostenían que la inteligencia era un factor importante para destacar y que además era de carácter hereditario. Basándose en esto, Valencia (2014) afirma que el movimiento perseguía dos fines: fomentar la unión reproductiva entre las clases altas (consideradas con mayor inteligencia) y reducir la reproducción en las clases inferiores. Todo ello implicó un retroceso, a seguir con planteamientos de tiempos de la antigüedad y la edad media, pues quienes eran considerados inferiores, no solo perdían derechos reproductivos, sino que eran segregados y asesinados en todo el mundo.

## **El paradigma de la rehabilitación**

Como en momentos pasados de la historia, los conflictos bélicos, esta vez específicamente la primera guerra mundial, dejaron un amplio número de personas con secuelas físicas y psíquicas. Valencia (2014) indica que esto generó que se creara la Organización Internacional del Trabajo en 1919, el cual se encargó de defender los derechos de las personas con alguna discapacidad congénita o adquirida y de desarrollar programas de rehabilitación.

Todo ello se enmarca en las políticas del estado, en un momento en que el gobierno se consideraba responsable del progreso social en Europa. Por otro lado, en Latinoamérica, las ideas sobre rehabilitación surgen en los años cincuenta, desde una percepción proteccionista y asistencialista, según Valencia (2014), quien además indica que la mayoría de las instituciones eran de carácter privado.

En ambos espacios geográficos, el paradigma de la rehabilitación se enmarca en el Modelo Médico Biológico, desde el cual, la discapacidad era el síntoma o una desviación de los parámetros de “normalidad”, y por tanto, estas personas solo podían hacer uso de sus derechos al curarse.

## **Los movimientos sociales de personas con discapacidad**

Estos surgen en la década de los setenta con el objetivo de luchar por los derechos y la calidad de vida de las personas con discapacidad, asegurando su acceso a una vida independiente. Es en esta época, y gracias a estos movimientos, que se deja de hablar de discapacitados, para hablar de personas con discapacidad; la intención fue colocar a la persona con esta condición, como sujeto de derecho, esclareciendo que lo que genera la discapacidad es la falta de adecuación del entorno para compensar los efectos de la limitación (Valencia, 2014).

Valencia (2014) señala que, en el Modelo Social de la Discapacidad, estas personas se consideran ciudadanos activos, cuya opinión debe ser tomada en cuenta, particularmente en las decisiones que impactarán en su vida, por ejemplo, las políticas de inclusión. Así, en 2001, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Salud, define a la discapacidad como el término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación; indica que el factor importante radica en los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y una serie de factores contextuales, ambientales y

personales, lo cual significó un cambio importante, trascendiendo de la concepción estática hacia una dinámica (Carmenate y Rivero, 2018).

Como menciona Ojeda (2019), la discapacidad es una construcción sociohistórica. Desde la antigüedad con connotaciones religiosas, la edad media en condiciones de marginación, y el paso al siglo XIX, en donde las personas con discapacidad se consideraban seres humanos enfermos. Las reflexiones contemporáneas que imperan relacionan al modelo médico y al modelo social de forma dialéctica, así el abordaje avanza a propuestas más incluyentes y se puede lograr el objetivo común que es mejorar la calidad de vida del individuo con discapacidad.

Así como se ha modificado el trato y concepción que se tiene de las personas con discapacidad, la terminología utilizada y las definiciones alrededor de la discapacidad también han cambiado a lo largo del tiempo, dependiendo del contexto cultural y el ámbito legal, entre otros factores. Actualmente, en occidente, a nivel legal se reconoce que todos los individuos tienen derecho a ser respetados, así como a recibir los servicios de salud y educación atendiendo a sus necesidades.

En relación con lo anterior, Guevara (2012) afirma que las personas con necesidades educativas especiales son las que, por sus necesidades biológicas, psicológicas y culturales, no han logrado adquirir niveles de desarrollo esperados para su edad y grupo social. Al respecto, Demián (2003, como se citó en Guevara, 2012) indica que a partir de parámetros de desarrollo normal realizados en grandes poblaciones infantiles es posible evaluar a un niño para decidir si presenta algún retardo o no y si requiere de servicios especiales.

Pero ¿Qué es la educación especial? Guevara (2014) responde que es un campo de conocimiento interdisciplinario, integrado por disciplinas sociales y naturales, en el que participan diversos profesionales; solo con las aportaciones de diversas disciplinas es posible abordar la problemática de individuos con algún tipo de limitación que afecte su interacción con el medio ambiente. Este campo tiene como principal función promover el desarrollo psicológico, biológico y social del individuo, a través de evaluaciones integrales e intervenciones a distintos niveles, según las necesidades de cada persona. Al respecto, La Organización Mundial de la Salud (2012) reportó que al menos 15% de la población mundial vive con alguna discapacidad, lo que la

convierte en la minoría más grande. En México, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI: 2004) dio a conocer que el 1.8% de la población total tiene alguna discapacidad.

Para conseguir entender y abordar cualquier problemática relacionada con la educación especial, es esencial conocer las definiciones legales y los derechos con los que cuentan estos individuos. Al respecto, Guevara (2014) explica que el Diario Oficial de la Federación, el 30 de mayo de 2011, publicó la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, en donde se establecen los derechos con los que cuentan y algunas definiciones que se presentan a continuación:

En el artículo 1, se estipula que lo dispuesto en esta Ley es de orden público, de interés social y de observancia general en México. Indica que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión.

En el artículo 2 se enuncian algunas definiciones útiles para la labor del psicólogo:

- XII. Educación Especial: destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como sobresalientes. Atenderá a los educandos según sus condiciones, con equidad y perspectiva de género.
- XII. Educación Inclusiva. Educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación regular.
- XXI. Persona con Discapacidad. Aquella que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, permanente o temporal, que, al interactuar con las barreras del entorno social, impiden su inclusión plena y efectiva.
- XXIII. Prevención. Adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, intelectuales, mentales o sensoriales.

En el artículo 3 se indica que la observancia de esta Ley corresponde al Estado, así como a las personas físicas y morales de los sectores social y privado que presten servicios a las personas con discapacidad.

El artículo 4 menciona que las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano. Las medidas contra la discriminación tienen el objetivo de prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de forma menos favorable que otra que no lo sea. El organismo encargado de proporcionar al Estado la información sobre la Discapacidad en México es el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), cuyo clasificador incluye deficiencias (órgano o parte del cuerpo afectado) y discapacidades (consecuencia de las deficiencias), lo cual no se contrapone con la definición recomendada por las Naciones Unidas a través de la OMS: “Una persona con discapacidad es una persona que presenta restricciones en la clase o en la cantidad de actividades que puede realizar debido a dificultades corrientes causadas por una condición física o mental permanente o mayor a seis meses”.

Como puede observarse, al menos a nivel legal e institucional, la discapacidad ya no se ubica exclusivamente en la persona, sino que se plantea como el producto de las dificultades o deficiencias individuales que, en interacción con barreras sociales, limitan la capacidad de una persona para desarrollarse e integrarse de manera normal. Sin embargo, Guevara (2014) menciona que el término discapacidad sigue teniendo, a nivel social, una connotación discriminatoria. Por ello, se adhiere a los planteamientos de la psicología, y particularmente de la teoría conductual.

Desde la psicología conductual se plantea que el grado de desarrollo de una persona depende en gran medida del ambiente, por lo que se acuñó el término *retardo en el desarrollo conductual o psicológico*, a la vez que se promueven términos como problemas o dificultades para el aprendizaje, evitando el uso de palabras como discapacitado, retardado, disléxico, retrasado o minusválido, que promuevan el estigma. Finalmente, se ha decidido optar por el concepto de discapacidad como lo comprende Billen (2012), es decir, como una variedad de características que afectan la vida diaria de las personas y sus experiencias en torno al lenguaje, aprendizaje, movilidad, autocuidado e independencia.

### **Conceptualización de familia y su papel formativo**

La familia es un hecho demográfico, económico, jurídico y, sobre todo, una relación humana que es de índole cultural. Es una organización social que contiene intrínsecamente cambio y tradición, novedad y hábito, estrategia y norma, aunque también tensiones que modifican los roles dentro de



la familia, y la funcionalidad de las relaciones entre la organización interna familiar y las necesidades del cambio social (Cicerchia, 1999).

Las investigaciones sobre la familia han demostrado que existe una gran diversidad de arreglos, así como una gran variedad en la legitimidad y el consenso de algunas formas de familia. Por lo tanto, Cicerchia (1999) remarca la importancia de hacer una distinción analítica entre grupo residencial, familia, unidad doméstica, unidad reproductiva y unidad económica. Así, la familia, a pesar de tener un sustrato biológico relacionado estrechamente con la procreación, debe ser entendida y analizada como una institución social que trasciende la normatividad.

A pesar de esta diversidad, el espacio familiar se ha conformado y se seguirá conformando de manera interdependiente con el mundo público y social. En México, las transformaciones producto de la modernización, industrialización y urbanización, se han traducido en modificaciones en los arreglos y estructura de las familias; por ejemplo, divorcios, familias recompuestas, arreglos monoparentales, sin hijos, unipersonales, con varios proveedores o encabezados por mujeres (Mena y Rojas, 2010). Sin embargo, para Hernández, Van, González, Robles y Zarza (2011) el arreglo o grupo familiar debe cumplir cuatro funciones: crianza, humanización, ejercicio de autoridad y tradición de la cultura, procesos que se dan además de forma bidireccional.

El concepto de familia no es unívoco para toda época y cultura, por lo que se pueden apreciar diferencias transculturales en los miembros que se consideren pertenecientes a ella, así como en los roles y funciones que desempeña cada miembro. Una de las perspectivas teóricas que abordan el estudio de la familia es la *sistémica*, la cual concibe a la familia como un todo, con una dinámica basada en mecanismos propios, en un sistema social natural. En el sistema familiar, se pueden analizar sus particularidades respecto a: organización, ciclo vital, funcionalidad y patrones de interacción (Manjarrés, 2012).

Particularmente, los cuestionamientos en torno al género, la reestructuración de los arreglos laborales y las nuevas necesidades del mercado laboral ponen en cuestionamiento el esquema de familia nuclear, así como el rol de los integrantes, particularmente el de los hombres. Ese rol tradicional los ubicaba como únicos proveedores y como autoridad central, desvinculados de la

vida doméstica, la crianza y las decisiones reproductivas y alejados de una paternidad responsable (Mena y Rojas, 2010).

En concordancia con lo anterior, en este momento en que la estructura y conformación familiar están sufriendo transformaciones, resulta esencial comprender las prácticas educativas de los padres. Ellos constituyen los modelos de conducta de los hijos, y a través de diversas estrategias pueden brindarles apoyo, afecto y comunicación, que favorecen el ajuste social del niño, proporcionándole seguridad emocional y autoestima (Jiménez y Guevara, 2011).

Por otro lado, cabe señalar que una de las formas de interacción familiar más importantes para el desarrollo psicológico del niño se da a través de la relación con su padre o su madre, en forma diádica. Las diadas constituyen un sistema en que dos personas se prestan atención y generan lazos socializadores, permiten que los individuos desarrollen habilidades sociales, cognoscitivas, lingüísticas y afectivas; además, son una de las principales fuentes de interacción social y permiten que los participantes puedan asumir el rol de aprendiz o enseñante, según sus habilidades y la actividad que se esté realizando (Guevara, Rugerio y Corona, 2017). Estos autores también resaltan que, en la dinámica familiar, se inician los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en esta educación informal, las interacciones diádicas son las más utilizadas, aprovechando las actividades cotidianas, aunque siempre influenciadas por el contexto cultural.

Jiménez y Guevara (2011) añaden que el comportamiento de los padres en situaciones de interacción depende de las características y conductas de sus hijos, y al mismo tiempo, la conducta infantil se modifica según las características y comportamiento del padre, así como de la situación particular.

Cada vez que un niño emite una conducta, los adultos lo guían y retroalimentan sobre su desempeño y posibles consecuencias. Esto es importante pues las reacciones que tengan madres y padres hacia las conductas y emociones de sus hijos, impactarán en la comprensión de emociones que los niños desarrollen y en sus habilidades sociales. Además, diversas investigaciones respaldan que las rutinas establecidas en hogares de niños preescolares, predicen el desarrollo de habilidades académicas, sociales, emocionales y reducen los problemas de conducta (Guevara et al., 2017).

Para ampliar lo expuesto, pueden retomarse los señalamientos de Muñoz y Jiménez (2005, como se citó en Guevara et al., 2017), quienes exponen que la estimulación que los padres realizan en pro del desarrollo psicológico de sus hijos se da a través de dos vías:

- Apoyos y exigencias de naturaleza cognitiva-lingüística, siempre acompañados de motivación y afecto.
- Desligamiento progresivo del presente inmediato, que permite la futura abstracción y uso del lenguaje.

Dentro de la psicología, y particularmente desde la psicología del desarrollo, se estudian los cambios conformados en la organización de la conducta humana durante el transcurso de la vida de un individuo (Jiménez y Guevara, 2011). Se reconoce que el individuo pertenece a un sistema que puede ser visto como intraindividual e interindividual; en el primer caso, ha de considerarse que está constituido por un sistema anatómico, bioquímico, neurofisiológico, motor, perceptual, cognitivo, de aprendizaje, social y lingüístico; en el segundo caso, porque también forma parte de un sistema más amplio en donde interactúa con otros, estableciendo interacciones activas. Así, el individuo desarrolla una relación consigo mismo, su familia, su comunidad y su cultura.

Se puede afirmar que la familia, al ser una de las principales instituciones en el desarrollo del ser humano, es uno de los pilares del bienestar personal y social, además de uno de los contextos en que se construye la visión particular del mundo. Así, el pensamiento de los padres, principales actores en la crianza, resulta de gran importancia, pues el modelo parental se traducirá en pautas de crianza negociadoras o de otro tipo, en vínculos de apego específicos y en patrones de éxito o fracaso (Infante y Martínez, 2016).

Manjarrés y Hederich (2020) explican que aspectos como el tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utiliza, la afectividad, la comunicación, la estimulación, el apoyo y la calidad de las diadas -en términos de creencias, valores y comportamientos-, son las dimensiones fundamentales para el crecimiento personal de los niños, y para su adaptación adecuada a los diversos contextos en que se desenvuelva. Infante y Martínez (2016) agregan que el pensamiento de padres y madres sobre la crianza se conformará a partir de sus conocimientos, creencias y actitudes, influenciados por el contexto social, la cultura dominante, la cultura heredada y las experiencias previas de crianza.

## **Papel de las familias de personas con discapacidad**

El análisis de la discapacidad necesita considerar cómo se incorpora la propia discapacidad a la biografía del individuo y la de su familia (Ojeda, 2019) pues como se ha dicho antes, la discapacidad es colectiva, no individual y al afectar a un miembro de la familia, modificará las dinámicas dentro de la misma, las cuales están permeadas por modelos jerárquicos y binarios de género, tema en el que se profundizará más adelante.

Este abordaje colectivo se puede describir desde la psicología cultural, resaltando el lugar de los niños como agentes sociales y activos en su propio desarrollo para que desde un ejercicio reflexivo de los profesionales, se pueda ver al niño(a) como alguien con posibilidades, antes limitadas por los diagnósticos y etiquetas médicas que recaen en la familia e impiden mirar al niño con discapacidad como alguien que puede ser y estar en la estructura familiar de “otra” forma (Romero y Yoseff, 2017).

En comparación con otros países, en México hay poca información sobre la relación escuela-familia, por tanto, es un campo de estudio en construcción (Sánchez, 2006). Se requiere mucha investigación para poder dilucidar la importancia del involucramiento de los padres en la educación de los hijos, y robustecer el conocimiento alrededor de la familia, la discapacidad y las necesidades educativas especiales, además de poner sobre la mesa las ventajas y beneficios que se podría obtener de dicho involucramiento para los mismos padres, sus hijos y los docentes.

Como ya se mencionó, la familia es una microestructura social, que está en interdependencia con el mundo público y todas las esferas que lo componen. Al respecto, Almario (2016) menciona que el hecho de que uno de los integrantes, o el arreglo familiar, se enfrenten a dificultades, impactará en los demás miembros. Considerando esto, en cualquier arreglo en el que haya un integrante con alguna discapacidad, habrá modificaciones, cambios, dificultades, aprendizajes y un largo etcétera para los familiares; particularmente para los padres pues la interacción que construyan con sus hijos será central para el desarrollo de estos. Soukup, D'Souza, D'Souza y Karmiloff (2016) destacan que la evidencia coincide en que las díadas padre-hijo o madre-hijo con niveles altos de participación y sensibilidad de respuesta, así como bajos niveles de directividad son las más productivas.

Resulta razonable pensar que los aspectos atípicos tempranos en el desarrollo de niños que han nacido con una discapacidad afectarán la respuesta del cuidador y las interacciones díadicas. Además, en un intento de los padres por conseguir comportamientos deseables en niños con desarrollo atípico pueden recurrir a un estilo de interacción excesivamente directivo, lo que podría ser contraproducente en el desarrollo y participación del pequeño (Soukup et al., 2016). Dichos autores indican que estas interacciones pueden medirse a través de las siguientes escalas: sensibilidad de respuesta parental, directividad parental, atención del bebé hacia el padre o la madre, atención del bebé hacia la actividad conjunta, afecto positivo del bebé, vivacidad del niño, reciprocidad díadica en el juego, e intensidad de la participación conjunta.

La historia de la discapacidad ilustra claramente cómo ha sido abordada, vista siempre como una dificultad o barrera y no como una condición, estigmatizando y limitando a aquellos que viven con ella. Sin embargo, Peralta y Arellano (2010) aseguran que la conciencia social sobre los derechos de las personas con discapacidad ha avanzado de forma positiva, sobre todo en los últimos años, impactando en la percepción de los padres sobre la discapacidad y en la forma de afrontar las demandas nuevas. La discapacidad ha sido abordada por tradiciones que se enfocaron en el estudio del sujeto con déficit, anomalías, limitaciones, entre otros de la mano de los enfoques disciplinares: clínico, rehabilitatorio y biológico. Con el tiempo, se modificó el paradigma dando paso al plano de la potencialidad. Esto implica quitar la mirada del sujeto y ponerla en el contexto como posibilitador, en la práctica y en la interacción sujeto-medioambiente (Manjarrés, 2012).

Desde el núcleo familiar, ocurre lo mismo, Almario (2016) menciona que la influencia de la discapacidad en la familia está ligada a la crianza y al ser el primer espacio en que se desarrolla la persona con discapacidad, se vivencian cambios favorables o desfavorables en la construcción de significados sobre la discapacidad. Estos significados también se relacionarán con la forma en que el arreglo familiar enfrenta el duelo, desde la negación hasta la aceptación de la condición de discapacidad. El proceso de duelo implicará cambio de actitudes y un largo y doloroso proceso educativo que requerirá el apoyo profesional, pues como mencionan diversos autores (León, Menés, Puértolas y Trevijano, 2003; Sarto, 2004, como se citaron en Guevara y González, 2012), la ruptura de las expectativas de los padres frente al diagnóstico de una discapacidad en sus hijos representa dos problemas: la discapacidad per se y las dificultades a las que se enfrentará la familia, pues no cuenta con la preparación para atravesar los retos que surgirán.

Por otro lado, también es importante dar voz a los personajes principales en el proceso de crianza: los hijos, y por ello, Hernández, et. al. (2011) abordaron la percepción de niños con discapacidad intelectual sobre las prácticas de crianza de sus padres y encontraron que según los niños: ambos padres participan en actividades de contacto físico y emocional, se sienten aceptados excepto cuando hay agresiones físicas, los recursos atienden a necesidades materiales y biológicas, la figura paterna es la encargada del control de conducta y las expectativas de comportamiento se relacionan con el ajuste social.

Los cambios requieren reestructuración, porque las familias que se enfrentan a diagnósticos, tratamientos y rehabilitación de algún integrante, ante la discapacidad, se enfrentan también con una serie de elementos sociales, emocionales y económicos. Por ello, deben asumir y enfrentar estas situaciones desconocidas, y desarrollar y fortalecer su apertura, flexibilidad, tolerancia a la frustración, resolución de problemas y adaptabilidad (Almario, 2016). Desafortunadamente, autores como Madrigal (2015, como se citó en Almario, 2016) indican que en los núcleos familiares con un miembro que presenta alguna discapacidad, hay prácticas en donde predominan mitos, estigmas negativos y desfavorables.

Aunado a lo anterior, en México se presentan muchas carencias económicas, institucionales y sociales, por lo que son las familias quienes asumen la responsabilidad del desarrollo y bienestar del individuo con discapacidad. Lo contrario ocurre en países desarrollados, en donde el Estado es responsable de la educación, y existen diversas redes de apoyo para las personas con discapacidad (Sánchez, 2006).

Por todo lo mencionado, resulta esencial trabajar con las familias mexicanas para que tengan mayor conocimiento, y un espacio en donde expresarse, además de atención adecuada para favorecer la adaptación la independencia y la integración del individuo con discapacidad. Al respecto, diversos autores (Almario, 2016; Guevara y González, 2012; Ortega, Salguero y Garrido, 2007) coinciden en que la vida familiar transcurrirá de forma más simple cuando se asuma y acepte la discapacidad, y cuando se distribuyan las tareas que esta situación implica, de forma equitativa entre los miembros de la familia, sin que sea solo la madre quien tenga toda la responsabilidad, haciendo partícipes al padre y a los otros hijos en la comprensión y cuidado de la persona con discapacidad.

Romero y Yoseff (2017) mencionan que cualquiera de las diversas situaciones que atraviese un arreglo familiar en el que uno de los hijos tenga una discapacidad, requiere una continua reflexión de lo que se piensa y se hace para construir nuevas formas de mirar al otro, señalado o rechazado por un sistema estructurado en su mayoría “homogéneo”. La forma de lograrlo depende de observar y reconocer las habilidades de ese otro, en lugar de sus limitaciones, analizar la rutina familiar y sus inquietudes, además de entender las áreas de oportunidad como un todo entrelazado. Lo esencial es que el individuo sea reconocido como alguien con algo que decir, en proceso constante de construcción y deconstrucción y parte de un arreglo familiar y espacios sociales en los que se pueden generar nuevas formas de convivencia.

Como ya se ha dicho, la familia es el primer escenario en que los seres experimentamos las primeras experiencias sociales, además, Almario (2016) y Billen (2012) mencionan que en ella se establecen las bases para construir la identidad del individuo, y se desarrollan sus capacidades y potencialidades que permiten su crecimiento autónomo e independiente. El papel de la familia consistirá, entonces, en buscar estrategias, solucionar las dificultades, impulsar la autonomía, modificar estereotipos excluyentes, empoderar a la persona con discapacidad, y potenciar la autodeterminación, siempre dentro de expectativas realistas.

Evidentemente, en este proceso, las familias necesitarán diversas redes de apoyo, sociales y profesionales, para expresar sus temores y dudas, afianzar lazos familiares, comprender la discapacidad, así como aceptar, integrar y superar los problemas diarios (Almario, 2016). Otros autores, como Guevara y González (2012), indican que algunos de los aspectos a trabajar con las familias son: actitudes hacia la discapacidad, expectativas, cambios en la estructura familiar y conflictos generados. En suma, para el buen funcionamiento familiar se requiere atender las necesidades de toda la familia y no solo las del individuo con discapacidad.

Uno de los dilemas que surgen en este sentido, es el de la atención que reciben las personas con discapacidad y sus familias. En una gran cantidad de casos, la atención es solamente de tipo médico, dado que suele ser el profesional de la medicina quien detecta la discapacidad, desarrollando un enfoque médico, y descuidando el ámbito social y psicológico, lo cual repercute en los propios tratamientos médicos (Guevara y González, 2012), y tiene un fuerte impacto en la calidad de vida del individuo y de la familia en sí.

Diversos autores (como Seguí, Ortiz y De Diego, 2008; Cabezas, 2001, como se citaron en Guevara y González, 2012) mencionan que los padres de niños con discapacidad suelen presentar altos niveles de estrés, fatiga, depresión, autoestima baja e insatisfacción, dependiendo siempre de la gravedad de la discapacidad, el nivel cultural y económico, la presencia de más hijos y los tratamientos requeridos. Además, diversos testimonios de padres han llevado a pensar que, al tener un hijo con discapacidad, es altamente probable que desarrollen sentimientos de culpa, dolor, negación, enfado y desplazamiento (Peralta y Arellano, 2010). Sumado a esto, Marín (2014) menciona otras circunstancias que puede enfrentar una familia, como falta de información, escasez o saturación de servicios, falta de aceptación por parte de amigos y/o familiares, poca participación en el proceso educativo, tiempo y dinero insuficientes, y temor ante el futuro incierto.

Aunado a las dificultades que implica el estudio de los arreglos familiares, Manjarrés (2012) afirma que se presentan complicaciones para el estudio de la discapacidad, debido a la constante emergencia de visiones o representaciones que el hombre ha construido a lo largo de la historia, que no se han superado ni suplantado y coexisten en el presente. Estas representaciones están también en las familias de las personas con discapacidad, por lo que es importante categorizarlas e identificarlas, para poder desarrollar vías de intervención. Brogna (2009, como se citó en Manjarrés, 2012) plantea las siguientes representaciones de la discapacidad:

- Sacralizada-mágica. Implica que la discapacidad se entiende como una acción sobrenatural, y por tanto, el sentido de las prácticas es el de liberar o exorcizar.
- Caritativa-represiva. La discapacidad queda significada por tres elementos esenciales: la caridad, el castigo y el milagro, por tanto, las personas con discapacidad dan a la sociedad la posibilidad de su salvación o redención.
- Médico-reparadora. Se ve la discapacidad como un problema que se puede curar o reparar.
- Normalizadora-asistencialista. La discapacidad se relaciona con una norma o promedio que impone lo que debe ser.
- Social. Se posiciona a la persona con discapacidad como un sujeto de derechos, considerando las circunstancias del entorno político, social y económico.



Al respecto, Sánchez (2006) menciona que resulta importante abordar algunas de las características que deben considerarse al evaluar la influencia de la familia en el individuo con discapacidad, y así poder intervenir de forma adecuada:

- Nivel socioeconómico: Puede influir en el rendimiento académico, y aunque no es más importante que la intervención familiar, según Walberg (1984, como se citó en Sánchez, 2006), los padres de bajo ingreso probablemente no cuenten con una preparación de enseñanza formal y no posean los recursos para enriquecer el ambiente del niño. Además de esto, Sánchez (2006) menciona que hay diferencias en la percepción de responsabilidad dependiendo del estatus social; en muchas ocasiones, las personas de clases más bajas creen que la educación es responsabilidad de los maestros, mientras que las de clases media y alta consideran que la responsabilidad es compartida entre padres y profesores. En educación especial, este aspecto es importante pues suele impactar en la provisión de aditamentos, acceso a tratamientos, rehabilitación, cuidados y nuevas tecnologías.
- Estructura de la familia: Al ser la discapacidad un factor estresor para la familia, es común que se desencadenen separaciones conyugales o fuentes de conflicto. Aquí la presencia de los padres es de gran influencia, pues mientras más interés tengan en el trabajo escolar de sus hijos, les irá mejor.
- Género del hijo: Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997, como se citó en Sánchez, 2006) encontraron que los hijos varones suelen ser los más afectados en ciertas culturas pues las madres tienden a brindar mayor atención a las niñas por considerarlas más vulnerables.
- Grupos étnicos: El desempeño de los niños pertenecientes a grupos étnicos que además presentan una discapacidad suele ser diferente, por factores como la motivación, la educación de sus padres, el estatus económico, las expectativas, las diferencias entre las prácticas en la escuela y en la casa, y la opresión de la sociedad

Actualmente, la transformación de las prácticas profesionales destinadas a proveer servicios a las personas con discapacidad ha sido tan grande, que los modelos de intervención que se centraban en el profesional, ahora se enfocan en la persona y su entorno (Peralta y Arellano, 2010), así, la familia se convierte en personaje protagónico. En concordancia con esto, el apoyo que reciba la familia debe ser multidisciplinar, y desde la psicología, la intervención puede realizarse de diversas

formas. Tamarit (2005, como se citó en Guevara y González, 2012) define la calidad de vida en función de ocho necesidades: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar físico, desarrollo psicológico, autodeterminación, inclusión social y derechos. Por lo tanto, la calidad de vida puede ser maximizada y potencializada, no solo la del individuo con discapacidad, sino también la de la familia, dada la necesidad de que esta se convierta en un entorno próximo, cálido y equilibrado; ello puede ser posible a través de la planificación de servicios centrados en la familia, como recomiendan Peralta y Arellano (2010).

Otro aspecto de interés para el tema del papel de las familias ante la discapacidad es el relativo a la calidad de vida, y cómo para lograrla se requiere promover la autodeterminación. Según Peralta y Arellano (2010), esta puede entenderse como un conjunto de habilidades que permiten que una persona tome el control sobre su propia vida, dirigiéndola hacia sus objetivos, intereses y capacidades. Por tanto, es de gran utilidad que los padres se capaciten para promover su autodeterminación, en pro de que sus propios hijos consigan desarrollar autodeterminación.

Otra manera de intervenir en pro de la familia tiene que ver con enriquecer el ambiente social y físico, incrementar los esfuerzos educativos y mejorar el tipo de interacciones que tenga la familia con el niño. (Guevara et al., 2005). Resaltan la importancia de evaluar las rutinas familiares, cómo es percibido e integrado el niño, qué tanto se adaptan las estrategias educativas, cuánto tiempo pasa solo el niño, qué modelos conductuales recibe y qué interacciones tiene con cada miembro de la familia. Peralta y Arellano (2010) añaden la importancia de evaluar el nivel de cohesión familiar, la existencia de un sistema firme de creencias y percepciones positivas sobre la discapacidad, los recursos en la comunidad y la relación de los padres con los profesionales que brindan atención a su hijo.

Además de estas intervenciones, Manjarrés (2014) propone un modelo de apoyo y fortalecimiento al proceso de crianza de personas con discapacidad a través de la comprensión de las relaciones existentes en los siguientes campos: educación, familia, crianza y discapacidad. Este modelo tiene como elementos estructurales las prácticas, pautas y creencias, los cuales interactúan entre sí y al ser contemplados en conjunto, configuran tres estilos educativos tanto en el contexto familiar como en el educativo: autoritario, permisivo y participativo. La matriz generada a partir

de identificar estos componentes y sus relaciones permitirá intervenir en el desarrollo personal, familiar y escolar, así como fortalecer los lazos de identidad y corresponsabilidad.

Sumado a lo anterior, podría ser útil evaluar las estrategias de afrontamiento con las que cuenta la familia y así diseñar intervenciones más adecuadas, pues debe recordarse que parte de la labor a realizarse con los arreglos familiares que tienen un integrante con discapacidad, está relacionada con el estrés que esto genera, y la adaptabilidad de la familia. Al respecto, (Urrego, Aragón, Combata y Mora, 2012) indican que la adaptación cognitiva a situaciones de estrés se modula por tres dimensiones: atribución causal al sujeto, percepción de control y autoestima. Considerando esto, las intervenciones tendrían que brindar información a los padres sobre la discapacidad de su hijo, tratar las consecuencias del estrés, trabajar la auto-supervisión, así como desarrollar técnicas de relajación, autoevaluación y modelado, entre otros aspectos.

Uno de los instrumentos utilizados para evaluar las estrategias de afrontamiento es el IEA (Inventario de Estrategias de Afrontamiento) el cual se compone de ocho estrategias primarias, cuatro secundarias y dos terciarias. Las ocho escalas primarias son: resolución de problemas, reestructuración cognitiva, apoyo social, expresión emocional, evitación de problemas, pensamiento desiderativo, retirada social, y autocrítica. Las escalas secundarias surgen de la agrupación empírica de las primarias, y las escalas terciarias surgen de la agrupación empírica de las secundarias. A pesar de que Urrego et al. (2012) refiera una investigación en la que los padres no presentan niveles altos de estrés y tienen estrategias de afrontamiento apropiadas, la evaluación en otras situaciones será esencial para realizar una buena intervención. Guevara y González (2012) mencionan algunas de las intervenciones que pueden realizarse con las familias de un niño con discapacidad:

- Intervención conductual: Disminuyendo conductas y pensamientos negativos y trabajando áreas de la vida ajenas al cuidado, grupos de apoyo, información sobre el consentimiento informado, trabajo en estrategias de afrontamiento.
- Intervención para lograr la calidad de vida familiar: Exigir calidad en las intervenciones, reconocer que encima de la discapacidad están las personas, involucramiento de los familiares en las intervenciones, asesoramiento adecuado y disponibilidad de tiempo personal.

- Intervención temprana: Se requiere detectar y atender tempranamente la dinámica familiar, desde el modelo psicoterapéutico, el modelo de formación de padres y el modelo de colaboración con padres.

Marín (2014) incluye, dentro de la intervención conductual, la psicoeducación para comprender y asimilar diferencias, particularmente en arreglos en donde uno de los hijos tiene alguna discapacidad y los otros no. En estos casos, los espacios de reflexión evitarán conflictos relacionados con la tolerancia ante el comportamiento del otro, que no se ajusta totalmente a lo esperado de él en ciertos contextos. Estas intervenciones en psicoeducación deberán incluir los siguientes puntos, según Marín (2014): cuidado personal, vida en el hogar, salud y seguridad, comunicación y habilidades sociales, manejo de conductas desafiantes, desenvolvimiento en la comunidad, entretenimiento y uso de internet.

Como parte de las intervenciones, se debe incluir la determinación de áreas, tareas y acciones que corresponden a la familia y al profesional, así como la coordinación de apoyos para conseguir una relación colaborativa útil. En la misma línea, es importante que los padres reconozcan honestamente los ámbitos, acciones, tareas y decisiones que pueden controlar sus hijos y aquellas que no, para fomentar la autonomía y evitar conductas directivas, intrusión y sobreprotección (Peralta y Arellano, 2010).

Basados en el enfoque centrado en la familia, Peralta y Arellano (2010) sugieren algunas estrategias para la intervención:

- Lograr un equilibrio entre la independencia y la protección de los hijos, a través de límites flexibles.
- Hacer entender y creer a los hijos que lo que dicen y hacen es importante.
- Incrementar la autoconfianza de los hijos, haciéndolos sentir valiosos e incluyéndolos en las decisiones familiares.
- Afrontar las preguntas de los hijos sobre la discapacidad con honestidad, a través de la información adecuada y completa.
- Valorar metas y objetivos de los hijos.
- Favorecer las interacciones sociales con otros niños y en otros contextos.

- Confiar en las fortalezas de los hijos desde expectativas realistas.
- Brindar las oportunidades para que los hijos se responsabilicen de sus decisiones y acciones.
- Planificar oportunidades de elecciones.
- Dar retroalimentación positiva.

En el mismo eje, pero enfocado a los profesionales, Peralta y Arellano (2010) trasladan a la práctica los principios del enfoque centrado en la familia, traduciéndolos en los siguientes puntos:

- Identificar las necesidades de la familia, en un ambiente de confianza y con empatía.
- Identificar los recursos y fortalezas de la familia, prestando especial atención a las conductas positivas.
- Identificar fuentes de ayuda, formales e informales y descubrir cómo cubren las necesidades de esa familia.
- Dar autoridad y capacitar a las familias, creando oportunidades para que todos los miembros sean competentes, independientes y autosuficientes.

En general, el reconocimiento de la importancia del papel de la familia, fundamentalmente los padres, para el desarrollo de los niños y adolescentes, permite plantear como objetos de estudio: el abordaje de las relaciones parento-filiales, intentar comprenderlas y, desde ahí, generar intervenciones y acompañamiento. Como se mencionó en el apartado anterior, los estilos de crianza son una representación de los modos de actuar de los padres frente a sus hijos, la manera en la que les educan y cómo deciden llevar su rol de padre o madre (Manjarrés y Hederich, 2020).

Es evidente la necesidad de considerar a la familia como agente educativo o formador, y a los padres como primeros educadores y formadores, pues es ahí en donde se gestan y promueven las pautas primarias, vivencias, acciones y experiencias trascendentales para el desarrollo personal. Sin embargo, también es claro que la educación parental se complejiza cuando los padres deben asumir la crianza de hijos con discapacidad pues su rol cobra mayor importancia al generar las oportunidades que potencien las habilidades de los hijos (Manjarrés y Hederich, 2018). Ascencio y Martínez (2014) mencionan que es importante añadir la influencia de las características propias de cada cultura, el contexto, las tradiciones, gustos, modelos, cánones, ciclos de vida y visiones de

discapacidad que permean la educación parental, y que impactarán en los patrones o estilos de crianza, como se abordará más adelante.

Según Manjarrés y Hederich (2020), los estilos parentales, como prácticamente todas las variables, se pueden modificar, según la etapa del desarrollo del niño o ser influenciadas por condiciones personales o contextuales, como lo sería la discapacidad. Por ello, analizar los patrones de crianza y sus transformaciones en el marco de realidad de una familia con un miembro que presente alguna discapacidad, podría ser útil para identificar tendencias en el comportamiento parental y permitir mayor comprensión de las dimensiones involucradas en las relaciones parento-filiales.

En la crianza de los hijos con discapacidad, resulta esencial que los padres y madres ofrezcan o generen las oportunidades necesarias para que sus hijos alcancen el máximo potencial de desarrollo, fortalezcan relaciones y logren niveles altos de autonomía. En estas familias, se ha encontrado en diversos estudios que los patrones de crianza influyen en variables como autoestima, seguridad, confianza, autonomía, formación de valores, desarrollo emocional y comportamental y calidad de vida; también se sabe que dichos patrones sufren transformaciones, en respuesta a los cambios y ajustes que implica el nacimiento de un hijo con alguna discapacidad, así como a los diferentes momentos de crianza a lo largo de vida de un hijo (Manjarrés y Hederich, 2020).

Por otro lado, se ha encontrado que algunas familias temen al conflicto, en todas sus dimensiones, particularmente si hay una persona con discapacidad, lo cual no solo impacta en la crianza sino también en los procesos inclusivos como complemento al proceso educativo. Esto está relacionado con falta de cohesión en las familias y deficiencias en la comunicación, las cuales impiden que se generen proyectos familiares en donde se involucre a la persona con discapacidad (Ascencio y Martínez, 2014).

Otra de las posibles intervenciones en las díadas padre-hijo o madre-hijo son las basadas en el enfoque cognitivo-conductual, las cuales consisten en modificar estilos o patrones de conducta de ambos miembros de la díada, o bien, en entrenar a los padres para discriminar las situaciones que les impiden operar funcionalmente. En este sentido, Jiménez y Hernández (2011) mencionan que el entrenamiento a padres puede permitir capacitar a los cuidadores principales para entender y tratar los problemas de comportamiento. Estos programas deben incluir:

- **Objetivo.** Busca que los padres traten los problemas de conducta que el hijo presente, a través del conocimiento de los principios que rigen el comportamiento y el aprendizaje. Se les capacita en aprendizaje operante y social, así como en técnicas de modificación conductual.
- **Orientación psico-educativa.** Permite a los usuarios comprender el origen de las dificultades en la conducta y obtener las habilidades para afrontarlas. Los pasos son: instrucción didáctica de la habilidad, modelamiento, juegos de roles, retroalimentación y asignación de ejercicios para el hogar.
- **Énfasis ecológico.** Madres y padres aprenden los principios, técnicas y estrategias en el consultorio o lugar de terapia, y los aplican en el ambiente doméstico, lo cual incrementa la efectividad.
- **Duración.** Depende de los componentes y la población a la que van dirigidos. Se desarrollan normalmente en sesiones semanales de dos horas en promedio, por uno o dos meses.
- **Enfoque preventivo.** Puede ser una forma de prevención secundaria de problemas de conducta si se implementa en padres de niños pequeños.

Guevara y González (2012) y Marín (2014) aseguran que la efectividad de cualquier intervención con la familia dependerá, entre otras cosas, de conocer las demandas que tienen, indagar sobre sus estrategias de afrontamiento, reconocer sus fortalezas, promover la adquisición de nuevas habilidades y el acceso a redes sociales de apoyo, establecer redes colaborativas, sensibilidad y flexibilidad ante las diferentes conformaciones familiares, pero sobre todo, considerar a la familia como núcleo de la intervención para que cada uno de los integrantes participen de forma activa en decisiones y situaciones que afectan, y por tanto, competen a todos.

### **Nuevas masculinidades y paternidades**

Como ya se mencionó, la familia es una microestructura social que se ha venido transformando a la par de la sociedad, por lo que las figuras, funciones, límites y supuestas claridades tradicionales, son cada vez menos evidentes. Hay nuevas formas familiares, nuevas maneras de desempeñar los roles de madre y padre, nuevos valores y códigos culturales (Moreno, 2013). Este nuevo escenario propicia la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, transformando la crianza en algo

compartido y no exclusivo de la mujer, sin embargo, el hecho de que las mujeres se han incorporado al mercado laboral, no se ha traducido en mayor involucramiento de los padres en la crianza, y en los casos en que ambas partes trabajan, siguen siendo las mujeres las que pasan más tiempo con sus hijos. Parece entonces que aún está lejos la corresponsabilidad en tareas de crianza y domésticas entre hombres y mujeres (Pérez y Olhaberry, 2014).

Los padres mexicanos, particularmente, se están enfrentando a cambios dentro de sus valores culturales, actitudes de género y patrones de crianza, dado que el mundo se moderniza y los roles de género se desdibujan. Sin embargo, en general, las familias mexicanas, y la idea general que se tiene de ellas, aún se mantienen conformadas por figuras tradicionales de padre y madre que reproducen pautas establecidas tradicionalmente para la crianza de los hijos (Becerra y Perepiczka, 2013).

Mena y Rojas (2010) mencionan que, de acuerdo con la perspectiva de género, las relaciones sociales que existen entre varones y mujeres han sido construidas a partir de condiciones sociales que se encargan de estructurar los comportamientos individuales, dependiendo del ámbito en que participan las mujeres y hombres; la identidad de género ha sido construida históricamente de acuerdo con lo que la cultura considere “femenino” o “masculino”. En este sentido, en México, ser hombre se construye a partir del deber ser del varón, de acuerdo con modelos de dominación en donde son proveedores, conforman un hogar y son autoridad, lo cual acota su manera de ser padres.

Los estudios de género también abren la oportunidad a una perspectiva nueva dentro de la producción sociohistórica de subjetividad para reflexionar sobre los modelos con los que se sociabilizan los varones y las mujeres, particularmente, el modelo de masculinidad tradicional hegemónico, en donde las relaciones entre varones y mujeres son asimétricas, dando privilegio, poder y autonomía al hombre (Eyheremendy, 2016). Es a partir de los años ochenta que se genera una crisis en este modelo tradicional, produciendo nuevos modos de subjetivación para los hombres y también para las mujeres (Olavarría, 2001, como se citó en Eyheremendy, 2016).

Tal crisis ha impactado en las transformaciones sociales y económicas del país, que propician una reestructuración de las maneras en que se organizan los arreglos familiares, exigiendo modificaciones al papel del varón como proveedor exclusivo (Mena y Rojas, 2010). Para entender



esto, resulta necesario hablar de masculinidad, la cual, según Pérotin (2001) no debe definirse como un objeto, norma o conducta, sino a partir de los procesos y relaciones por medio de las cuales los hombres llevan vidas inmersas en el género, es decir su cotidianidad. Al respecto, De Keijzer (2001) afirma que los hombres aprenden a ser hombres gracias a los procesos de socialización en sus vidas, iniciando en la familia, y así, la paternidad, más que parte de la construcción de la masculinidad, es resultado de procesos complejos de socialización.

Parte de estos procesos de socialización tiene que ver con las instituciones encargadas de la salud y la educación pues suelen reproducir los estereotipos de género dominantes, considerando a los varones actores secundarios en los procesos de crianza. Todo esto, además de horarios de trabajo, falta de permisos y creencias arraigadas, generan barreras culturales y materiales para la participación plena de los padres (Pérez y Olhaberry, 2014).

Es esencial resaltar que el ejercicio parento-filial y las paternidades se desarrollan en contextos determinados por transformaciones socioculturales, nuevos arreglos familiares y paternidades emergentes que desafían los sistemas de género, las estructuras patriarcales y el modelo tradicional hegemónico (Zicabo y Fuentealba, 2012). En este sentido, las nuevas masculinidades implican características diferentes al modelo tradicional, permitiendo a los hombres mayor expresión de sensibilidad, ternura y vulnerabilidad, participación en las tareas de crianza y domésticas; en relación con la paternidad, se hace necesaria la construcción de espacios en donde se fortalezca la relación con sus hijos de forma directa sin la mediación de la madre (Eyheremendy, 2016).

Garzón (2020) afirma que comprender la construcción de la identidad masculina requiere de observar la interrelación entre el orden social, los imaginarios culturales y los modelos y estereotipos de cada cultura, pues hacerse hombre o mujer es resultado de un proceso dinámico y cambiante que incluye discursos, ideologías y prácticas sociales. La identidad masculina particularmente se puede definir a partir de tres dimensiones: la natural (referente a lo biológico o innato, como la fuerza física y los órganos sexuales), la doméstica (campo familiar y paternidad) y la del ámbito público (núcleo fundamental).

Mena y Rojas (2010) indican que la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), en 2002, definió la paternidad como el compromiso directo que los progenitores

establecen con sus hijos, independientemente del arreglo familiar, resaltando la indisolubilidad del vínculo y flexibilizando el papel del padre y de la madre en la crianza, poniendo énfasis en el bienestar de los menores. Aunque De Keijzer (1998) afirma que, más que hablar de paternidad, se debe hablar de paternidades, dado que existen diversas formas de ejercerla, además de ser una posición y función que cambia histórica y culturalmente, así como entre clases sociales, inclusive con especificidades y significados diversos en la historia particular de vida de un solo hombre.

Al respecto, Ortega, Torres, Garrido y Reyes (2012) coinciden en hablar de paternidades, pues los significados sobre esta son múltiples, heterogéneos y a veces contradictorios. Hay autores que la consideran simplemente una responsabilidad y hay otras vertientes en donde la paternidad es entendida como una situación de placer, convivencia, recreación, ternura, entre otras.

De forma paralela a las transformaciones en el mundo, las paternidades en Latinoamérica se han transformado generando flexibilidad en las obligaciones de protección y proveeduría, atribuidas normalmente a los varones y con la existencia de mayor tiempo paterno dedicado al cuidado de hijos, así como mayores expresiones de afecto y cercanía, mayor involucramiento en la crianza y relaciones más cercanas, entre otras características que han impactado en la identidad masculina (Mena y Rojas, 2010).

Al respecto, Varela, Casteañeda, Galindo, Moreno y Salguero (2019) mencionan que diversas investigaciones han demostrado la importancia de las madres en la crianza, la cual está sustentada en la conexión existente desde la gestación, sin embargo, también destacan que la importancia cultural aún no se establece del todo hacia los varones, sobre todo, en contextos en que solo se le considera como proveedor o como una figura ausente. Cuestionar este pensar, permitiría dar espacio a los nuevos arreglos familiares en que se da de otras formas la crianza y se ejerce de diferentes maneras la paternidad.

Eyheremendy (2016) coincide en que una de las formas en que se construyen las relaciones afectivas padre-hijo/a) es mediante el tiempo compartido y la cantidad de tiempo que pasan con sus hijos. Para esto, algunos de los varones reconfiguran la dimensión laboral en su vida para dedicar más tiempo a la crianza, lo cual indica que la paternidad es valorada no solo por el rol tradicional de proveedor, que no desaparece, sino que se sienten mejores padres al pasar más tiempo compartido con sus hijos. Además, estar más tiempo con ellos limita los anhelos y

mandatos de acumular bienes económicos. Otra manera de paternidad está representada por actividades lúdicas con los hijos pequeños, sin que intervenga necesariamente la madre. A pesar de que suelen considerarse insuficientes, al compararlas con las actividades de crianza que realiza la madre, visibilizan la flexibilización de los segmentos tradicionales. En relación con esto, Moreno (2013) menciona que la manera en que cada quien ejerce la paternidad y la significación de ser hombre-padre y mujer-madre responderá a la historia personal y a los valores y tradiciones del propio contexto histórico-cultural.

Pero ¿por qué son importantes las figuras paternas en el desarrollo? Moreno (2013) menciona que educar a los hijos es una tarea compleja, y que las prácticas educativas parentales son las primeras y quizás las más significativas para los niños, ya que serán decisivos en la futura vinculación de estos con sus pares y con el entorno social. Moreno (2013) muestra la influencia de las relaciones parentales en el desarrollo de problemas conductuales en niños y adolescentes, además de la importancia de los adultos cuidadores como referentes, así como el impacto que ciertas formas de presencia o ausencia parental tienen sobre la estabilidad emocional y los procesos de adaptación social.

La evidencia que sostiene que la participación de los varones en la crianza de sus hijos impacta positivamente en el desarrollo psicosocial y el hecho de que la coparentalidad de soporte psicológico y emocional a los integrantes de la familia, clarifica la necesidad de cambio en las prácticas relacionadas a los roles de género tradicionales. Además, vislumbra la importancia de considerar al hombre un actor principal en la crianza (Pérez y Olhaberry, 2014).

Es sabido que el juego es una manera natural de relacionarse para los niños, a partir de la cual se expresan afectos, deseos y emociones o motivaciones, por lo que compartir esto con los padres permite desarrollar reciprocidad y regulación. Dado que en occidente prevalecen las familias biparentales, las interacciones son multipersonales más que estrictamente diádicas, por lo tanto, resulta interesante y útil estudiar el juego a nivel familiar (Pérez y Olhaberry, 2014).

Al respecto, Laplacet y Raznoszczyk De Schejtman (2014) mencionan que la crianza que involucre dos adultos enriquecerá no solo la vida del niño, sino de los padres, pues las diferencias en el mundo representacional que acompañan las diferencias en el estilo vincular que establecen hombres y mujeres con su bebé, permiten enriquecer el desarrollo psíquico infantil.

Considerando lo anterior, Pérez y Olhaberry (2014) proponen el Lausanne Trilogue Play (LTP) es un instrumento observacional desarrollado por Fivaz-Depeursinge, Frascarolo y Corboz-Warner (1996) que permite evaluar de forma estandarizada la interacción padre-madre-hija/o de forma prenatal, post natal y para niños. El procedimiento consiste en sentarse formando un triángulo y ser alentados a jugar en cuatro fases:

1. Padre o madre juegan activamente con el niño mientras el otro adulto está solo presente.
2. Estos roles se invierten entre los padres.
3. Padre, madre y niño juegan activamente.
4. Padre y madre interactúan y el niño juega solo.

En el prenatal se utiliza un muñeco, en el postnatal la actividad se desarrolla sin juguetes y en el postnatal se utilizan algunos juguetes simples. La actividad se graba y posteriormente se analizan las tres diadas y la triada en función de la participación, la organización, la focalización y el contacto afectivo. Los resultados generan la siguiente clasificación de alianzas: cooperativas, conflictivas o desorganizadas y al final, esta información permite construir intervenciones óptimas para la familia.

Tomando en cuenta lo descrito previamente, es importante cuestionarse las diferencias entre madres y padres en los procesos de interacción con sus hijos. Sobre esto, Laplacette y Raznoszczyk De Schejtman (2014) propusieron el registro las diadas madre-hijo y padre-hijo por separado analizando el juego con base en cuatro tipos de interacciones parentales: No intrusiva directiva; Intrusiva-Directiva; Verbalización no Crítica; Verbalización Crítica; y dos cualidades afectivas: Afecto positivo, afecto negativo. De las cuales se desprenden dos categorías que evidencian el estilo materno preponderante: restrictivo y facilitador. Además del análisis del nivel de simbolización y los modos de interacción afectiva y por último, el registro del funcionamiento reflexivo parental.

Otros estudios como el de Suárez y Herrera (2010) responden a los cambios sociales dando visibilidad al vínculo padre-hijo, antes excluido de los escenarios académicos y políticos. A través de entrevistas a padres de recién nacidos lograron comprender la experiencia vincular y significar sus experiencias. El análisis realizado permitió entender que significan su vínculo como una experiencia de conocerse mutuamente a través del contacto sensorial directo según sus

capacidades, incluyendo confianza, cuidado y afecto; además identificaron que los principales factores que influyen son: la presencia, los cambios en la identidad, es decir, si lo conciben como trascendencia a la paternidad o restricción a su libertad y la relación con la madre que facilita e incentiva los procesos.

### **Paternidad en la discapacidad**

La mayoría de las investigaciones acerca de la relación cuidador-hijo/a se centran en la diada madre-hijo, en datos duros, en la base de datos Psycitt entre 1966 y 2004 se registraron 5.075 artículos sobre la madre y 1.364 que abordan el tema del padre. Incluso si el niño/a crece en una familia biparental, las funciones de cada uno serán heterogéneas, por lo tanto, uno de los retos en investigación es analizar las particularidades de las interacciones padre-niño para construir patrones conductuales capaces de cierta generalización que permitan prevención e interacción en las familias (Laplacette y Raznoszczyk De Schejtman, 2014).

Las diferencias de género se reflejan incluso en procesos como las convocatorias de selección de hogares sustitutos en los que, a pesar de dar igual participación al género masculino y femenino, es la mujer la que se postula para asumir la representación social y familiar de niños, niñas y adolescentes (Garzón, 2020). Por fortuna, en el tema de paternidad y discapacidad, ha surgido una nueva paternidad en la que el varón se involucra activamente en la crianza y ejerce su rol en la implicación afectiva, a pesar de que aún impera el ejercicio de la paternidad desde la proveeduría.

Garzón (2020) indica que en el caso de los padres que se postulan para asumir la representación de niños con discapacidad en hogares sustitutos es claro que la dinámica familiar se basa en la equidad de género, distanciándose del modelo hegemónico de masculinidad. Estos padres reconocen que gracias a los espacios de interacción compartidos en la cotidianidad, se construyen relaciones vinculares fuertes y cohesionadas que les permiten dar sentidos y significados nuevos a su rol paterno. Los padres sustitutos entienden y representan la paternidad como un hecho que trasciende la mera reproducción biológica y esto impacta en el desarrollo íntegro de los niños y adolescentes con discapacidad. Además, emplean pautas y prácticas de crianza democráticas y de cuidado pues pretender construir un ambiente de confianza, seguridad y comunicación.

Por otro lado, una vez abordado el tema de la paternidad y clarificado la importancia que tiene la construcción de vínculos parento-filiales estrechos, es necesario enfatizar que, en una situación de discapacidad, el involucramiento de los padres será igual o más importante para sus hijos. Algunas de las funciones que deberían cumplir los padres varones, son: ser modelo de identificación para el hijo y modelo de masculinidad para el hijo, establecerse como líder en la familia, servir de medio para la apertura del hijo a la sociedad, y desarrollar una acción formativa en los hijos, que consiste en dar seguridad, valores, ejercer autoridad y mantener disciplina (López y Guillén, 1992, Ríos, 1997, como se citó en Ortega et al., 2012). Aunado a las funciones previamente mencionadas, en la experiencia de criar a un hijo con discapacidad, los padres se deben enfrentar a una elección importante: aceptar su destino y flexibilizar sus roles, o negar al hijo como suyo y mantenerse rígido e intolerante (Becerra y Perepiczka, 2013).

Se ha mencionado que la noticia sobre la discapacidad de un hijo impacta de diversas formas en las expectativas de los padres y que puede ser considerada una decepción pues para muchos padres es difícil desprenderse de la imagen ideal que se habían creado sobre su hijo o hija. Oliva, Fernández y González (2014) mencionan las tres etapas de ajuste que siguen al nacimiento de un hijo con discapacidad: La primera es un periodo de crisis emocional caracterizado por un shock, incredulidad y negación, la segunda consiste en sentimientos alternados de ira, vergüenza, culpa, depresión, autoestima baja, rechazo y sobreprotección. Por último, la tercera etapa responde a la aceptación, de la cual depende en gran medida el éxito de un hijo con discapacidad.

Para lograr brindar apoyo a los padres en el andar por estas etapas resulta indispensable saber qué momento del duelo están atravesando, por ello, Oliva et al. (2014) construyeron el cuestionario “La actitud parental ante la discapacidad” en el cual participaron 62 madres y 35 padres, evidenciando la baja participación e involucramiento de los varones debido a la expresión de violencia delegacional a las mujeres, además del abandono y la desvinculación de los hombres. Los resultados del instrumento muestran que el proceso de ajuste no es lineal ni rápido pues depende de un proceso cultural construido a partir de situaciones, experiencias, expectativas y normas que determinan los roles. Este proceso dependerá de los recursos externos e internos con que cuenten los padres y lograr identificarlos, será útil para desarrollar futuras intervenciones en donde se promueva la equidad en el desempeño de roles dentro de la familia y la adaptación.

Investigaciones previas sobre las relaciones entre padres e hijos con discapacidad han generado resultados interesantes. Hornby (1995, como se citó en Becerra y Perepiczka, 2013), al analizar las perspectivas de los padres en cuanto a cómo se vieron afectados al tener un hijo con síndrome de Down, describió cinco hallazgos:

1. Los padres percibían a sus hijos con síndrome de Down con características de personalidad más agradables que aquellos que tenían hijos con otras formas de discapacidad intelectual.
2. El 36% de los padres se preocupaba por el bienestar de sus hijos a largo plazo, el 20% se preocupaba por sus capacidades educativas, el 18% por sus aptitudes, el 14% por su habilidad para comunicarse verbalmente, el 10% por cuestiones de sueño, y el 7% por asuntos de la adolescencia.
3. Menos de la mitad de los padres consideró que el comportamiento de su hijo influye en la dinámica familiar, el 24% consideró que su hijo se comporta como uno más de la familia, aunque el 8% dijo creer que su hijo con discapacidad es un foco importante en la organización familiar. El 11% de los padres consideraron que se involucran menos que sus esposas, aunque el 10% afirmó lo contrario.
4. Respecto a los efectos de la discapacidad del hijo en el funcionamiento familiar, 43% de los padres consideraron que la presencia de este hijo limita la dinámica familiar, el 17% afirmó que esta presencia aumenta el estrés, el 14% indicó que brinda una percepción más clara de la vida, el 12% percibió lazos más estrechos, y el mismo porcentaje indicó mayor cercanía a su pareja, aunque el 9% reportó que se generaron rivalidades entre la familia, y 8%, entre el matrimonio.
5. 42% sintieron ansiedad ante el nacimiento de su hijo, 22% manifestó problemas en el trabajo, 7% mencionó haber tenido problemas de salud física.

La investigación en padres mexicanos que realizaron Becerra y Perepiczka (2013), basándose en los hallazgos descritos previamente, evidenció que los padres aceptaron la condición de sus hijos y los describieron como miembros importantes de la familia. Mencionaron que, con el tiempo, fueron capaces de adaptarse a la manera de comunicarse de sus hijos. Sin embargo, también se reportó que la preocupación por darles una mejor vida a sus hijos puede generar movilización de las familias a otras ciudades o países. En algunos casos, el efecto de la presencia de la discapacidad intelectual fue el estrechamiento de lazos familiares. Los autores concluyeron

que, aun cuando hay sentimientos de ansiedad y estrés, los padres mexicanos consiguieron enfrentar la situación gracias a su dedicación al trabajo y su fe, lo que permitió reforzar su rol de protectores y proveedores.

Ojeda (2019) indica que el cuidado del otro es una cuestión de ética, pero este rol, históricamente se ha atribuido casi exclusivamente a las mujeres, como si los hombres pudieran librarse y las mujeres se realizaran al hacerlo. Por fortuna, el tema de la paternidad y el cuidado se ha ido visibilizando gracias al trabajo en igualdad de género, aunque aún impera el papel de cuidadoras en las mujeres y el de proveeduría en los hombres, marcando desigualdades y diferencias en la crianza.

Otro dilema en la paternidad es que, al ser constituida bajo la dinámica capitalista se dificulta su ejercicio, y en los casos en que hay un hijo con discapacidad, la reorientación de la dinámica familiar puede llegar a la ruptura del matrimonio o el abandono del padre. Ojeda (2019) indica que la razón de eso es que los padres de hijos con discapacidad pueden sufrir inseguridad, desorientación, dudas, falta de confianza en el ejercicio de su rol y particularmente el miedo que los invade, orillándolos a deslindarse del cuidado y la responsabilidad, quedando la responsabilidad sobre la madre.

Ortega et al. (2007) indican que la llegada de un hijo con discapacidad puede generar decepción temporal para la familia, los padres en particular pueden reaccionar madura y constructivamente con la guía y tiempo necesarios para adaptarse; después, sin embargo, probablemente se valgan de la negación como defensa ante la angustia y esto repercute en la relación e interacción del niño o niña con el padre.

También Ortega et al. (2012) abordan el tema, y mencionan otros cambios que pueden presentarse en los padres o madres ante la llegada de un hijo con discapacidad:

- Respuestas de negación, como ya fue señalado.
- Sentimientos de fallar como mujer al no tener un bebé sano, por parte de la madre.
- Padres que se deslindan de responsabilidad y culpan a las mujeres.
- Rechazo del padre hacia el niño, evitando contacto directo.
- Preferencia del varón por el hijo normal, marginando al hijo con discapacidad.



- Desajustes en la relación de pareja.
- Acercamiento entre los miembros de la pareja para afrontar la situación.
- Abandono del padre.
- Frustración del padre si no puede cubrir los gastos económicos.
- Uso de la directividad materna como estilo de interacción.
- Falta de responsividad o sensibilidad del adulto ante las necesidades del niño.
- Disminución de la estimulación lingüística.
- Falta de atribución de intenciones comunicativas a las conductas del niño.
- Tendencia a dar más peso a los factores genéticos o ambientales.
- Pocas interacciones sociales.
- Ignorar las interacciones apropiadas de los niños o restringir el juego.
- Ajuste del lenguaje.

Por ello, Ojeda (2019) asegura que reflexionar sobre las masculinidades, en relación con la discapacidad y la paternidad, significa hablar sobre el cuidado y buscar otras formas de estar en el mundo; este tema requiere verse como un asunto ético y político, con capacidad de romper con la hostilidad del mundo moderno, edificado en sociedades bajo conceptos de perfección y normalidad en donde la concepción de discapacidad se convierte en una forma de poder que excluye al otro. Así, resulta revolucionario, aunque un poco idílico, pensar afuera de lo dado y que los varones ejerzan su paternidad desde la ética, atendiendo la discapacidad de sus hijos, lo cual coincide con lo señalado por Ortega et al. (2007) quienes indican que es de esencial importancia incorporar la diferencia como parte de la cotidianidad en el ejercicio de la maternidad o paternidad, sin el prejuicio valorativo de anormalidad o normalidad.

Un ejemplo claro en que se debe incorporar la diferencia a la cotidianidad es el del abordaje de la sexualidad en personas con discapacidad por parte de los padres. Navarro y Hernández (2012) indican que es sabido que quienes los cuidan se convierten en quienes les proporcionan información sobre el mundo, casi siempre desde su perspectiva, lo que podría implicar sesgos y orientación desde mitos o creencias erróneas. Por esto es necesario el acompañamiento de especialistas.

Navarro y Hernández (2012) al trabajar con los padres de un adolescente con discapacidad intelectual moderada encontraron que las actitudes de los padres ante la sexualidad se traducen en padres o madres que no se involucran en la educación sexual de los hijos. En el caso particular abordado, el cuidado del usuario recaía sobre todo en la figura femenina quien a pesar de intentar en diversas ocasiones y de diversas formas el involucramiento del varón, se enfrentó siempre a negativas. Estas situaciones permiten vislumbrar la importancia del trabajo enfocado a los padres de familia, generando vínculos estrechos y espacios de confianza para todos los integrantes en pro de la calidad de vida de todos.

¿Por qué es importante el involucramiento de los padres?

En principio, los padres que se involucran en el cuidado de los hijos crearán lazos emocionales que generarán relaciones amorosas y orientarán la dinámica familiar hacia relaciones más horizontales (Ojeda, 2019). Por otro lado, el hecho de que los padres se involucren en la escuela impacta en el éxito escolar de los niños con discapacidad; cuando hay una participación proactiva en la educación de los hijos, se genera mayor asistencia, menor deserción, mejores actitudes y conducta del estudiante, mejor comunicación padre-hijo y mayor apoyo de la comunidad escolar. Así mismo, resulta importante, particularmente en educación especial, cuidar las actitudes paternas de sobreprotección que impiden la autonomía y la independencia del individuo (Sánchez, 2006).

Respecto a los lazos afectivos, pueden entenderse como parte de la presión social, y la única forma de conseguirlos es a través del contacto adecuado en cantidad de tiempo y por la vinculación de los padres en el desarrollo social y mental de los niños, lo cual asegura amor y devoción, evitando el distanciamiento y abandono paterno (Ortega et al., 2010).

Grolnick y Slowiaczek (1994, como se citó en Sánchez, 2006) describen tres tipos de participación de los padres en la educación del niño: conductual, cognitivo-intelectual y personal. El primero tiene que ver con la participación en actividades de la escuela y casa, el segundo con exponer al niño a actividades que le estimulen intelectualmente y el tercero se refiere a mantenerse informado y al tanto de la conducta y aprovechamiento del hijo.

Por otro lado, la paternidad es importante pues los años de crecimiento son decisivos para desarrollar la personalidad y, por tanto, todo el esfuerzo educativo que permita formar adultos

emocional y socialmente maduros contribuirá a la paternidad bien ejercida. Lo que necesitan los niños es que sus padres sean auténticos, íntegros, que se comporten como jefes de hogar, comuniquen tradiciones, valores y costumbres, que sean puente hacia el mundo y que ofrezcan protección y guía en el camino.

Las actividades que realicen los padres con sus hijos e hijas constituyen un aspecto sumamente significativo pues es evidencia del interés de los padres en el desarrollo y crianza de los hijos; el papel que ejerzan como padres permitirá que los hijos decidan si son un buen modelo a seguir, y evidentemente, eso modifica su desarrollo social y cognitivo, además de que aquellos padres emocionalmente más cercanos a sus hijos ejercerán mayor influencia en ellos (Ortega et al., 2010).

Como se mencionó, los padres pueden presentar conductas de negación o rechazo, sin embargo, Ortega et al. (2010) mencionan que una vez que superan inhibiciones y empiezan realmente a mirarlos, tocarlos, abrazarlos y cuidarlos se impresionan por el hecho de que ese hijo es un niño; también perciben que hay muchas más cosas que lo hacen semejante a otros niños que aquellas que lo hacen diferente.

Carmenate y Rivero (2018) indican que la paternidad activa produce también beneficios a toda la familia, lo cual incluye a los propios hombres. Son más activos, más felices, tienen mejor salud física y mental, menos estrés y menor riesgo de abuso de sustancias como alcohol y drogas; además les permite expresar sus sentimientos de forma más libre.

Carmenate y Rivero (2018) realizaron un estudio en donde abordaron diversos ejes de análisis alrededor del ejercicio de la paternidad en hijos con discapacidad; de forma general, los resultados arrojaron que solo 25% de los padres tuvieron una participación directa en las labores domésticas, de educación y crianza. La totalidad de ellos participaban poco en actividades de cuidado diario, juegos de mesa, comida, actividades en el exterior o interior como ver televisión juntos. El total de padres mencionó no estar decepcionados de sus hijos y que, simplemente, sus expectativas han cambiado; 75% indicó haber tenido problemas en la pareja. Los autores concluyen que, en general, la paternidad entrañará responsabilidades y satisfacciones, y que la calidad de vida del hijo con discapacidad y de la familia en su totalidad, dependerá de las estrategias utilizadas para afrontar los problemas y de la intervención multidisciplinar.

Hasta aquí, se han abordado diversos temas que se entrelazan y cruzan para formar una base sólida sobre la cual construir una intervención. La historia de la discapacidad ha permitido comprender los cambios que se han logrado hasta ahora y conocer algunas de las posibles alternativas para llegar a la inclusión de las personas con discapacidad. También es claro que gran parte de la labor comienza en los hogares en los que crecen las personas con diversidad funcional, siendo la familia uno de los elementos que más impacto tendrán en el desarrollo de los niños que han nacido con alguna discapacidad o que la han desarrollado en sus primeros años de vida por diversas circunstancias.

Se expuso también la importancia del involucramiento de los padres en la crianza de los hijos con discapacidad, el cual se ha posibilitado gracias a las transformaciones que ha vivido la dinámica familiar y los roles de género a nivel social, aunque no se ha consolidado del todo, por lo que este momento histórico podría ser un punto de inflexión para generar cambios en las prácticas de crianza de los padres y que estos tengan un impacto positivo en el desarrollo de sus hijos.

## CAPÍTULO II. PRÁCTICAS DE CRIANZA Y PATRONES DE INTERACCIÓN

Al considerar la información desarrollada en el capítulo anterior, que sientan las bases del problema de investigación, el propósito del presente capítulo es describir las prácticas de crianza y patrones de interacción, según diversos autores y establecer las diferentes clasificaciones que se han hecho hasta ahora.

En un segundo apartado se busca hacer una descripción profunda de investigaciones empíricas en distintas partes del mundo en donde se ha observado interacciones diádicas padre/madre-hijo/hija y algunas en las que se han realizado intervenciones en dichas diadas, en algunos casos particulares, con niños o niñas con discapacidad. Toda esta información permitirá dilucidar el mejor camino para construir una intervención para padres de hijos o hijas con discapacidad, permeada por la perspectiva de género.

### **Prácticas de crianza y patrones de interacción: revisión de conceptos**

Diversas teorías, desde diferentes perspectivas psicológicas, han abordado el desarrollo individual. Sin embargo, tal como mencionan Jiménez y Guevara (2011), todas se han dedicado a generar modelos e investigaciones que permitan definir, evaluar y caracterizar prácticas de crianza, su influencia en la familia, y desde luego, su impacto en los niños. Cuando el interés está en rastrear el origen de las características propias de los individuos, es necesario partir de la familia y analizar las interacciones que ahí se dan. Por lo tanto, resulta indispensable comprender a qué se le llama crianza, y qué son los patrones o estilos de crianza paternos (también llamados parentales).

Según la Real Academia Española (2001), *criar* deriva de *creare* que significa nutrir y alimentar, cuidar, instruir, educar y dirigir. Es importante señalar que, además de cubrir las necesidades básicas, la crianza también involucra aspectos relacionados con la cultura, el pensamiento, los valores y la sociedad en general, constituyendo la base de la edificación de la identidad de los hijos (Infante y Martínez, 2016). Por otro lado, según estos autores, se denomina como Modelos parentales al conjunto de pautas culturales relacionados con los factores involucrados en la convivencia familiar. Cada uno de sus componentes debe ser analizado tomando

en cuenta el tipo familiar, la edad de los padres, el número de hijos, así como la economía o el nivel educativo.

La crianza, según Hernández, et. al. (2011), tiene cuatro factores: el niño, el adulto, los tipos situacionales y el contexto situacional. También tiene tres facetas en la conducta del educador: actitud de criador, estilo básico y tareas de crianza, las cuales se encaminan al desarrollo del niño. En el contexto mexicano, a través de un cuestionario de tareas de crianza en madres, se encontraron y describieron siete: comunicación mutua entre educador y niño, aceptación del hijo como persona, recursos suficientes, control conductual sobre el hijo, cuidado de la salud, límites y expectativas y ambiente y vivienda.

Sumado a lo anterior, autoras como Varela, Castañeda, Galindo, Moreno y Salguero (2019) mencionan que las prácticas de crianza no son estáticas, se han ido transformando con el paso del tiempo, oscilando entre lo autoritario y lo permisivo y cuestionando el uso del castigo físico como método de educación y dando paso al uso de nuevas tecnologías, medios de comunicación, el surgimiento de nuevos enfoques psicológicos infantiles y los cambios en las dinámicas familiares ya mencionados.

Baumrind (1966, como se citó en Jiménez y Guevara, 2011) afirmó que la socialización y la conducta del niño dependen de las demandas de los contextos en que se desenvuelve. Los padres que tienen disposición a socializar con sus hijos asumen una conceptualización de control paternal diferente a la de los padres estrictos o impositivos, y por lo tanto, las estrategias que utilizan son distintas. Algunas variables que esta autora consideró incluyen disciplina, madurez, involucramiento paternal, exigencia y supervisión de reglas, entre otros, lo que dio como resultado la caracterización de cuatro estilos de crianza principales:

- Estilo democrático. Padres que pueden delimitar reglas y transmitir las a sus hijos, que atienden las necesidades de sus hijos a través de la comunicación y negociación.
- Estilo permisivo. Padres tolerantes en extremo, que permiten que sus hijos se comporten como quieran y se oponen a impartir castigos o regaños.
- Estilo negligente. Similares a los padres del estilo permisivo, aunque estos no acuden ante las demandas de atención de sus hijos. No hay negociaciones ni comunicación.

- Estilo autoritario. Padres sumamente estrictos que exigen obediencia absoluta. Imponen reglas morales y de comportamiento sin oportunidad a la negociación.

Es importante destacar que las categorías descritas no implican que los padres utilizan siempre estas estrategias, sino que son las que prevalecen como parte de sus pautas educativas y estas se han aprendido de forma tradicional, gracias a su experiencia personal, tal como indican Varela et al. (2019). A partir de la categorización descrita, se han desarrollado investigaciones en donde se relacionan estos estilos de crianza con algunas otras variables, tales como: sexo, género, edad, posición del niño dentro del grupo de hermanos, realidad familiar, desempeño escolar, ajuste social, desarrollo infantil, escolaridad de los padres, estructura familiar, origen étnico, arreglo familiar, nivel socioeconómico, competencia social, autoestima, depresión, auto realización, uso de drogas, nivel de delincuencia, autoconcepto, conductas disruptivas, orientación hacia el trabajo y la escuela, síntomas psicológicos o somáticos, consumo de alcohol, entre otras. Los estudios en el campo han encontrado, en la mayoría de los casos, alguna relación entre los patrones o estilos de crianza y el ajuste psicológico de los hijos (Jiménez y Guevara, 2011). Además, es importante esclarecer que la concepción de la familia no es unidireccional, sino interactiva, por lo que los hijos también contribuyen a las formas específicas de interacción dentro de las díadas y la familia.

Velarde y Ramírez (2017) indican que el desarrollo cognitivo es resultado de la permanente interacción entre lo genético y lo ambiental, entre naturaleza y crianza. Por ello, en entorno familiar en que nace y crece una persona, y el tipo de interacciones a las que se le expone, pueden limitar o favorecer su desarrollo cognitivo. Particularmente sus interacciones con los padres definirán los contenidos de sus procesos cognitivos y les permitirán construir categorías sobre el mundo físico y social al que se enfrentarán, además, las prácticas de crianza sensibles a los intereses y necesidades de los niños están asociadas a un desarrollo temprano óptimo, así como a beneficios en términos cognitivos, emocionales, lingüísticos y sociales.

Otra categorización de las prácticas de crianza es la propuesta por Infante y Martínez (2016), quienes menciona que los elementos que conforman el Modelo Parental son las pautas de crianza (rígido, negociador, indulgente, situacional), los vínculos de apego (cálido, cercano, elemental, situacional) y los patrones de éxito (promotor, orientador, emancipador, situacional). Mientras que los señalamientos de Maccoby y Martin (1983, como se citó en Velarde y Ramírez, 2017) sobre

los patrones de crianza consisten en una clasificación bidimensional, utilizando dos ejes: el de control o disciplina y el afectivo-actitudinal, aunque sus combinaciones resultan también en prácticas democráticas, autoritarias, indulgentes o negligentes.

Mendoza, Pedroza y Martínez (2014) señalan que en diversas investigaciones se ha encontrado una relación entre el estilo de crianza que utilizan los padres y la tendencia de los hijos a desempeñar el rol de víctima, de acosador, de espectador, o el doble rol de víctima y acosador. Además, se ha mostrado que los programas de intervención que involucran a los padres son más efectivos para reducir conductas disruptivas en los niños que aquellos en los que no participan los padres. Estos programas incluyen: identificación y análisis funcional de la conducta problema, reforzamiento de comportamiento prosocial, castigo y extinción de conducta disruptiva, interacción social positiva y supervisión de las actividades del niño.

Morales, Martínez, del Campo y Nieto (2016), ante las estadísticas de violencia física y emocional que sufren los niños, y que generan trastornos de comportamiento, mencionan que una de las estrategias para reducir la violencia y la conducta antisocial en la infancia consiste en promover los estilos de crianza basados en la interacción positiva. El entrenamiento conductual para padres, dirigido a mejorar sus prácticas de crianza, ha demostrado ser eficaz, sin importar la edad de los niños, el grupo étnico, la modalidad de la intervención y el escenario de aplicación. Dichos programas pueden diseñarse a partir de la observación directa, identificando los antecedentes y consecuentes de la conducta o conductas problema, el tipo de corrección que realizan los padres, la interacción padre-hijo y el control de estímulos, además del uso de algunos instrumentos y escalas estandarizadas sobre prácticas de crianza, incluidas en una intervención bien planeada.

Otra razón por la que son importantes las interacciones entre padres e hijos tiene que ver con el grado de desarrollo psicológico alcanzado por los niños. Según Guevara, Ortega y Plancarte (2005), el desarrollo está en función de diversos aspectos, tales como: las habilidades de los padres para adaptar sus modelos y su nivel lingüístico a las necesidades del niño, el tiempo de interacción directa, la cantidad de contextos o ambientes que enmarcan las interacciones, así como su riqueza en cuanto a estímulos sensoriales y la variedad de actividades en las que se involucran los padres e hijos.



Manjarrés (2014) menciona que la crianza en las personas con discapacidad cobra un papel esencial en la proyección y desarrollo pues padre, madre y demás miembros se enfrentan de forma constante a la denominada crianza eterna. Al respecto, la visión de la infancia se relacionará no con la edad, sino con la capacidad de tomar decisiones propias, ser independiente, autónomo, tener voz, participar y acceder a proyectos de vida personales y laborales. Es por esto que la familia y la escuela se convierten en los espacios más importantes para potenciar el desarrollo a través de la formación de valores, configuración de la identidad y autoconcepto, y desarrollo de habilidades sociales.

La familia, como indica Manjarrés (2012), se ha convertido en un importante escenario de intervención y uno de los referentes más relevantes en la vida social e individual de los seres humanos, particularmente en los niños con discapacidad. Es por esto, que es necesario escuchar la voz de las familias como protagonistas y caracterizar las dinámicas de crianza que practican, para generar intervenciones y acompañamiento satisfactorios. Para conseguir esto, Manjarrés (2012) analizó las historias de diversas familias con base en tres ejes (familia, discapacidad y crianza) que desembocaron en una última categoría: dinámicas de crianza en personas con discapacidad. Estas dinámicas se dividen en tres estilos: autoritario, permisivo y participativo. La relación entre ellos se basa en las creencias, concepciones y representaciones sobre discapacidad, personales, familiares y sociales que influyen en la concepción del niño, del adulto y la interacción entre ellos. Todo esto determinará los patrones y maneras de actuar de la familia frente a la crianza del hijo con discapacidad impactando en el proyecto de vida de la familia y el individuo.

Las líneas de acción y directrices generadas por Manjarrés (2012) son:

1. Contextos de crianza. Permite fortalecer a la familia en su interacción con formas de organización institucional, social y cultural para acceder a los beneficios que estos les pueden proveer.
2. Creencias, concepciones y visiones sobre discapacidad. Apoyo que considera la forma de pensar, ver y percibir la discapacidad.
3. Discapacidad: particularidad, requerimientos y desarrollo. Apoyo que provee conocimiento sobre las características, procesos de desarrollo, formas de aprendizaje, conductas y particularidades relacionados a la discapacidad, con la intención de dar las

herramientas necesarias para enfrentarse a la situación y evitar los sentimientos de impotencia.

4. Relaciones intrafamiliares. Busca potenciar la crianza no solo del niño o niña con discapacidad, sino de los otros hijos y la familia en general.

Manjarrés y Hederich (2020) proponen una caracterización de los estilos de crianza a través de un Modelo de Estilos Parentales en la Discapacidad, en el cual se plantea que los estilos parentales configurados en contextos familiares específicos, tienden a mostrar cierta permanencia porque incorporan creencias, pautas y prácticas de crianza como procesos relativamente estables. Las **creencias** son las formas parentales de percibir la discapacidad del hijo. Las **pautas** se refieren a las normas definidas, valores enfatizados y mecanismos motivacionales. Las **prácticas** son las acciones ejercidas en la interacción, relacionadas con niveles de control, afecto, disciplina, responsabilidad, placer percibido y apoyo. Según este modelo, las creencias son el núcleo que orienta las pautas y determina las prácticas, lo cual coincide con lo que mencionan Infante y Martínez (2016), quienes definen el constructo de crianza como tridimensional, porque contempla pensamiento (creencias), acción (prácticas) e influencia de la cultura (pautas).

En adición a lo propuesto por Baumrind (1966, como se citó en Jiménez y Guevara, 2011) sobre los cuatro estilos de crianza mencionados previamente, Manjarrés y Hederich (2020) plantean la configuración de cuatro estilos parentales denominados: impulsador-reflexivo, dominador-inflexible, dominado-complaciente y dominado-distante. Esta configuración comparte ciertas características con los estilos democrático, autoritario, permisivo y negligente, aunque incluyendo las diferencias en creencias, pautas y prácticas. Este último planteamiento es de importancia particular para el presente trabajo, dado que los autores se enfocan en la caracterización de patrones que se presentan, particularmente, en padres de hijos con discapacidad. A continuación, se describen de forma general:

- Impulsador-reflexivo. Padre o madre que concibe al hijo con discapacidad como una persona hábil y, por tanto, considera que su rol es el de impulsar y orientar esas habilidades. Entiende la discapacidad como la interacción entre la condición particular de su hijo y las oportunidades que le brinda el contexto. Se centra en desarrollar las capacidades del hijo, por lo que las normas son negociadas y se promueve la motivación intrínseca enfatizando

la superación. Aquí se delega responsabilidad al hijo, se le muestra mucho afecto y, a la vez, se ejerce control.

- Dominador-inflexible. Padre o madre que ejerce su función desde la visión médico-reparadora de la discapacidad, por lo que considera que su rol es el de supervisar la cura. Impone normas rígidas y motivación extrínseca guiada por obediencia, lealtad, respeto y sumisión. Permite poco espacio personal al hijo y ejerce mucho control.
- Dominado-complaciente. Padre o madre que ejerce su función desde la visión médico-reparadora combinada con una visión sacralizada-mágica en donde la discapacidad se entiende como una consecuencia de culpas pasadas, por lo que entiende su rol como el de alguien dominado y sometido ante las exigencias propias de la discapacidad de su hijo. No hay normas y los valores enfatizan la felicidad inmediata del hijo. Hay poco control, no hay consecuencias y se asigna poca responsabilidad al niño. Aquí, la autorrealización parental se sacrifica por la atención excesiva al hijo.
- Dominado-distante. Padre o madre que concibe al hijo con discapacidad como alguien lejano e inalcanzable a su conocimiento por lo que se considera un adulto incapaz y ausente en el proceso de desarrollo. Impera la visión médico-reparadora, aunque aquí el padre no cree que pueda ayudar, así que delega los cuidados, no impone normas ni enfatiza la formación de valores. Hay poco afecto y no hay control.

Con base en lo anterior, el criterio que permite distinguir los efectos de estos estilos de crianza es el de ganancia o pérdida de autonomía, la cual puede entenderse como la capacidad de una persona para desarrollar una vida lo más satisfactoria e independiente posible en entornos habituales. Esta se va construyendo a través de las etapas de vida según las oportunidades que se tengan (Manjarrés y Hederich, 2020).

Otros criterios que podrían influir significativamente en las dinámicas de crianza, según Manjarrés (2012), son: las situaciones contextuales, entre las que se pueden encontrar: el lugar de crianza (rural o urbana), migración o desplazamiento de la familia, las dinámicas familiares (nucleares o monoparentales), situaciones familiares desencadenadas por la discapacidad (cirugías, hospitalizaciones, tratamientos, conductas, cuidados), antecedentes de discapacidad en la familia, condiciones de vulnerabilidad adicionales y procesos de socialización de género.

En consideración a lo mencionado, Prieto, Hernández y Consejo (2016) buscaron atender las necesidades básicas de autonomía de algunos alumnos con discapacidad pues muchos padres no se involucraban debido a la falta de conocimiento o habilidades ocasionando un patrón de sobreprotección en el estilo de crianza. Inicialmente, es importante conceptualizar la autonomía como la capacidad que tiene un ser humano para desarrollar su vida lo más satisfactoria e independiente posible y con ello, incrementar la calidad de vida. Por lo anterior, es necesario que los padres dediquen tiempo a la formación de sus hijos comenzando con las habilidades relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas. Así, a mayor apoyo y tiempo dedicado a esta formación, mayor independencia de los hijos y mayor tiempo disponible para los padres que generará satisfacción y tranquilidad.

Prieto, et al. (2016) mencionan que para conseguir una participación espontánea es necesario que los padres cuenten con el conocimiento sobre las necesidades de sus hijos, de forma que ellos propongan pautas de crianza que favorezcan un desarrollo integral y pleno. Además, es importante que sean conscientes del tipo de apoyo que deben prestar para que sus hijos con discapacidad puedan adquirir habilidades de autonomía y convertirse en personas independientes.

### **Prácticas de crianza y patrones de interacción: revisión de investigaciones con familias de personas sin discapacidad**

Los patrones de crianza y patrones de interacción pueden ser analizados, evaluados, observados y medidos en diversos contextos, con diferentes metodologías y diferentes poblaciones, pero una de las formas más adecuadas para comprender el fenómeno de la crianza se relaciona con el estudio de las interacciones diádicas. Para entender mejor qué se ha hecho en los últimos diez años, en diversas investigaciones, a continuación, se presenta una revisión de investigaciones empíricas, con o sin intervención, sobre interacciones entre padres e hijos sin discapacidad.

Como ya se mencionó, las interacciones pueden evaluarse en diferentes contextos y con distintos propósitos, uno de los más recurrentes en la literatura es el encaminado a estudiar las relaciones entre tales interacciones y el desarrollo académico infantil, a distintos niveles. En este sentido, Akkermans-Rutgers, Doornenbal, Kassenberg, Bosker y Doolaard (2021) consideran que la forma de involucramiento parental que tiene mayor impacto y mejores resultados en el desempeño académico de los hijos es la que se realiza en casa. Además, aseguran que se ha

demostrado que la lectura es el dominio escolar que más se beneficia de este tipo de involucramiento, especialmente cuando los padres ayudan a sus hijos a desarrollar hábitos de lectura. Es por eso, que realizaron una investigación en Holanda con el objetivo de conocer las características de interacción distintivas de cada díada con respecto a la lectura en casa, para aprender cómo estas características podrían ayudar a investigadores y profesionales de la educación a responder a las necesidades de padres e hijos en el momento de diseñar y distribuir tareas de lectura para casa. Los 26 participantes de tercer grado de primaria, acompañados de uno de sus padres, formaron parte de un programa de aprendizaje de lectura que duró tres años, en donde desarrollaban ciertas habilidades en clase y se llevaban algunas tareas para casa.

En este estudio, las interacciones fueron evaluadas a través de pruebas (test) de comprensión lectora y entrevistas a padres e hijos, por separado; los hijos respondían sobre sus experiencias personales respecto a la situación en casa, una autoevaluación como lector, evaluación sobre el gusto por la lectura y evaluación de las tareas de lectura que realizaron; y los padres evaluaban las tareas asignadas y la información que brindó la escuela, hablaban sobre sus aspiraciones y expectativas y daban cuenta de sus acciones y actitudes hacia la lectura en casa.

El análisis de la información obtenida se realizó mediante transcripciones de las entrevistas y codificación de los datos, resultando en tres perfiles lectores: lectores motivados autónomamente, lectores incompatibles y no lectores generacionales. En el primer perfil entraron 12 díadas, de las cuales seis contaban con motivación intrínseca, es decir, tanto padres como hijos encontraban disfrute y satisfacción en la lectura. Estas familias calificaron como positiva la distribución de materiales y, a excepción de un niño, todos puntuaron por encima del promedio en el test de comprensión lectora. Las otras seis díadas calificaron la lectura como una habilidad útil e importante, y consideraron el material útil pero no disfrutable por sí mismo. Los puntajes en el test de comprensión lectora variaron entre por encima del promedio y por debajo del promedio.

En cuatro de las díadas, los padres tenían actitudes positivas hacia la lectura, pero sus hijos no. Estas familias tuvieron dificultades para trabajar con los materiales en casa y las tareas asignadas. Todos los niños puntuaron por debajo del promedio en el test de comprensión lectora.

En tres díadas, los padres presentaron actitudes negativas hacia la lectura, contrario a sus hijos, quienes gustaban de leer. Las actitudes de los padres hacia los materiales variaban y los

resultados del test también variaban desde aquellas por debajo de la media a otras muy por encima del promedio.

En el último perfil, había tres díadas de familias, que además eran migrantes, estas reportaron que la lectura no era una actividad común en su país natal. Sin embargo, la tendencia fue positiva ante la evaluación de materiales y tareas para casa, al reconocerlos como útiles. Los niños dentro de estas díadas puntuaron por debajo del promedio.

El grupo de las familias no lectoras compuestas por cuatro díadas, mencionaron venir de familias en las que la lectura era nada usual. Los padres no tenían el hábito, sin embargo, trataron de facilitar la lectura para sus hijos en casa. Estos padres mencionaban que, al inicio, los materiales y tareas estaban bien pero poco a poco fueron perdiendo interés en ellas. Algunos puntajes en comprensión lectora se encuentran sobre el promedio o dentro del promedio y uno de ellos puntuó bajo el promedio.

Por otro lado, algunos autores han investigado la calidad de las interacciones al momento de alimentar o jugar con sus hijos y el impacto que esto tiene en las funciones ejecutivas de los pequeños. Estas últimas resultan importantes pues consisten en atención, control de impulsos y regulación conductual, habilidades indispensables para atravesar el proceso de adaptación a la escuela, ajustándose a un nuevo grupo, un profesor, reglas y actividades diferentes a las que se realizan normalmente en casa. Considerando lo mencionado previamente, Hertz, Bernier, Cimon-Paquet y Regueiro (2019) buscaron examinar las contribuciones únicas e interactivas de la calidad de las relaciones de madres y padres con sus hijos para predecir la función ejecutiva subsecuente de los niños, en 82 familias canadienses de clase media.

La investigación se realizó en dos momentos: el primero de ellos, ocurrió en un laboratorio cuando los niños tenían 18 meses de edad. Durante esta visita se invitó a las madres a compartir algo de comer con sus hijos durante diez minutos y después, los padres eran invitados a jugar con su hijo por diez minutos, con juguetes apropiados para su edad. En esta investigación, las interacciones se grabaron con video y fueron elegidas estas situaciones porque las interacciones en las díadas con madres se suelen relacionar con cuidados y alimentación, mientras que las interacciones con padres tienden a actividades de juego.

Las grabaciones se calificaron por asistentes entrenados, con la escala *Mutually Responsive Orientation Scale (MRO)*. El segundo momento de la investigación ocurrió cuando los niños estaban en la primavera de su año de kínder, en donde se pidió a los profesores de los niños completar el inventario *Behaviour Rating Inventory of Executive Function – Preschool Version (BRIEF-P)* con el objetivo de evaluar las funciones ejecutivas.

La escala utilizada con los padres es una medida de observación para la calidad de las interacciones padres-hijo, la cual se puede utilizar en diversos contextos. Permitió medir comunicación armoniosa, cooperación mutua y ambiente emocional con diversas subescalas. Para la comunicación se evaluó tanto la verbal como la no verbal, para la escala de cooperación se midió las fuentes de conflicto y la influencia de uno en el otro y para la escala de ambiente emocional, se consideró la atmósfera positiva y el disfrute de la díada durante la actividad.

Por otro lado, el cuestionario que se entregó a profesores contó con 63 ítems que evaluaban los problemas de función ejecutiva del niño a través de conductas diarias en la escuela. Los subdominios de la prueba incluían inhibición y control emocional, flexibilidad, memoria de trabajo, organización y metacognición.

Los resultados revelaron que la calidad de la relación padre-hijo tiene una única, aunque marginal contribución a la inhibición de su hijo. No se obtuvieron resultados significativos relacionados con la flexibilidad y la metacognición, sin embargo, a través del análisis global del cuestionario, los análisis revelaron una contribución de la interacción padre-hijo mucho mayor que la de la calidad de la interacción madre-hijo. Además, los niños que presentaron mayor calidad de las interacciones a los 18 meses de edad fueron sobre quienes se reportaron menos déficits en la función ejecutiva.

Aún con las limitaciones en los alcances de los resultados, los autores probaron la importancia de las intervenciones enfocadas en las habilidades de los padres para conseguir comunicación armoniosa, cooperación e interacciones afectivas positivas para promover el desarrollo de habilidades ejecutivas consideradas cruciales para el ajuste social y académico al integrarse a la escuela.

También enfocados en el ámbito escolar, algunos autores han realizado intervenciones con díadas padre-hijo, por ejemplo, Hendrix, Hojnoski y Missall (2019) consideraron la importancia

que tiene contar con bases sólidas en matemáticas y la importancia de los entornos matemáticos en el hogar, para el desarrollo de competencias matemáticas en los niños, las cuales podrían darse mediante interacciones padre-hijo, haciendo actividades como compartir la lectura de un libro. Los autores destacan que, para esta actividad, podría entrenarse a los padres en el uso del método de lectura dialógica que involucra estrategias como incitación, evaluación, expansión, repetición, completar frases, hacer preguntas o recordar información, entre otras, las cuales podrían incrementar la frecuencia, duración y calidad de la lectura compartida.

El objetivo de Hendrix, et al. (2019) fue explorar el efecto del contenido de los libros y el entrenamiento a padres en lectura compartida, a través de un diseño de línea base múltiple, con tres díadas, para responderse las siguientes preguntas: ¿Los libros de matemáticas producen mayores declaraciones sobre matemáticas que los libros que no son de matemáticas en díadas de bajos recursos? ¿Existe una relación funcional entre el entrenamiento y la provisión de guías de lectura ampliadas para ser utilizadas con libros de matemáticas, y esto se relaciona con el incremento en la frecuencia y diversidad de pláticas de matemáticas entre padres e hijos?

La investigación realizada en Estados Unidos constó de diferentes fases. *La fase de comparación* consistía en una sesión de 30 minutos del padre con un investigador para llenar un cuestionario demográfico, la entrega de libros (en un orden establecido), la instrucción de leer como lo harían normalmente y la entrega del dispositivo para grabar en audio. *La fase de entrenamiento a padres* consistía en una sesión de 30 minutos con el investigador en la que se discutían temas de matemáticas y una explicación sobre el propósito de la lectura compartida, el uso de ejemplos y las estrategias de la guía de lectura. Los libros que se utilizaron eran de matemáticas y otros temas, acompañados de guías para el lector. Se entregaron entre cuatro y cinco libros por semana a los padres.

En la primera fase se les entregaron libros de ambas categorías y en la segunda fase solo se entregaron libros de matemáticas (estas condiciones se alternaban a través de los días). Las guías incluían un breve resumen, las guías extendidas que eran parte de la intervención incluían además objetivos de aprendizaje, conceptos clave, vocabulario y preguntas recomendadas para motivar la charla matemática.

El discurso de padres e hijos, así como la lectura en sí, se transcribió en su totalidad y se separaron las declaraciones (discurso separado por pausas, cambios en el hablante o puntuación)



para analizarse por separado y contar su frecuencia en una hoja de Excel. Cada declaración se codificaba para decidir si hacía referencia a las matemáticas o no.

Los resultados indicaron que, en la primera díada, las declaraciones matemáticas de la madre y su hijo fueron bajas ante libros de otros temas y ligeramente más altas, aunque muy variables, ante libros de matemáticas. En la segunda díada no se observó charla matemática en la condición de libros de otros temas, seguido de un pico de charla matemática para ambos y un descenso en esta durante las últimas tres sesiones. Para la última díada, los porcentajes de charla matemática fueron estables durante la fase de libros de otros temas, por otro lado, el uso de libros de matemáticas se correspondió con los porcentajes de charla. Después de la primera sesión con estos libros hubo un ligero descenso de la charla para después repuntar y por último descender en las últimas dos sesiones.

Respecto al efecto de la guía y el entrenamiento, para la díada 1 hubo cambios inesperados, pues la charla matemática tuvo una disminución, tanto para el padre como para el hijo, sin embargo, los dominios de los que se habló incrementaron, es decir, hubo mayor diversidad, aunque menos frecuencia. Para la díada 2 hubo un aparente incremento durante la fase de entrenamiento, tanto para la madre como para el hijo. Finalmente, para la díada 3, incrementó el porcentaje de declaraciones sobre matemáticas durante el entrenamiento, aunque hubo una disminución en las últimas sesiones, para ambos participantes.

Finalmente, para Hendrix et al. (2019) es importante considerar que, aunque el uso de la lectura compartida como promotor de interacciones matemáticas puede ser útil, podría no ser benéfico para todas las díadas, dadas sus particularidades. Además, señalan los autores, será indispensable identificar aquellos libros que encajen con el nivel y las necesidades específicas de cada niño, para que sea más efectiva la intervención.

También en relación con el ámbito académico, Perou et al. (2019) se interesaron por la cognición y el lenguaje, particularmente en niños que viven en pobreza, lo cual representa un mayor riesgo de tener un desarrollo pobre, en comparación con otros niños. Esto impactará en sus habilidades cognitivas y el lenguaje, por tanto, estará asociado a dificultades académicas.

Perou, et al. (2019) mencionan que, en un esfuerzo por promover la salud y el desarrollo de niños que han nacido en pobreza, los Centros para Control de Enfermedades y Prevención

(CDC) conceptualizaron y diseñaron el Modelo de Prevención de Salud Pública *Legacy for Children*<sup>TM</sup>, aplicado en localidades estadounidenses.

El modelo mencionado es un programa basado en evidencia el cual tiene por objetivo mejorar los resultados de los niños promoviendo una maternidad positiva en madres de bajos recursos. Este programa, se basa en la creencia de que los padres pueden tener un efecto significativo en el desarrollo de sus hijos sin importar las circunstancias. Consiste en sesiones grupales con las madres solamente, sesiones grupales con madres y sus hijos, guiadas por especialistas, y sesiones uno a uno entre la diada madre-hijo y un especialista, en donde se pretende que las madres identifiquen y practiquen formas de ayudar a sus hijos a conseguir sus objetivos individuales. Además, se pretende dar el soporte que necesitan y desarrollar actividades que les permitan construir una maternidad más sensible y responsable, así como crear un sentido de comunidad entre las madres que viven circunstancias similares y se enfrentan a las mismas dificultades (CDC, 14 de mayo 2020).

El objetivo de los autores fue evaluar el impacto de este modelo en el desarrollo cognitivo y del lenguaje a través de evaluaciones estandarizadas y reportes de padres. Los datos fueron recolectados de 2009 a 2014 con 541 díadas madre-hijo desde la Universidad de Miami y la Universidad de California. Los participantes se aleatorizaron en proporciones de tres (intervención) a dos (comparación).

Como parte del estudio, las madres fueron evaluadas en la línea base y durante el seguimiento a los seis meses de edad del niño, así como a 1, 2, 3, 4 y 5 años de edad. Además de otro seguimiento cuando los niños estuvieran en tercero o cuarto grado. Los resultados en lenguaje y cognición se midieron directamente con los niños y a través de entrevistas con la madre.

Las medidas de cognición se obtuvieron a través de la *Kaufman Assessment Battery for Children-II (KABC)* y el *Woodcock-Johnson (WJ) III Tests of Achievement*, estos evaluaban identificación de letras y palabras, comprensión, deletreo, habilidades lectoras, solución de problemas y cálculo. Por otro lado, las medidas de lenguaje se obtuvieron de los instrumentos *Preschool Language Scale-4 (PLS)*, *Test of Early Reading Ability-3 (TERA)* y *Through Maternal Report on the Adaptive Language Inventory (ALI)*, los cuales miden lenguaje expresivo y comprensivo, comprensión de símbolos, conocimiento del alfabeto, lectura, inteligencia verbal, habilidades narrativas, escucha, espontaneidad y fluidez, entre otras habilidades.

Los resultados indicaron que no hubo diferencias significativas en datos demográficos. Para el análisis de cognición, se encontraron puntajes ligeramente más altos en el grupo de intervención de California al finalizar la intervención y después de seis años. Hubo diferencias significativas importantes del impacto de la intervención a través del tiempo. Por otro lado, aunque para los participantes de California incrementaron los puntajes, no hubo cambios significativos en el lenguaje.

Como se ha mencionado, las interacciones diádicas pueden observarse, medirse e incluso se puede intervenir en ellas, en diferentes ámbitos. Hasta este punto, todas las investigaciones han estado relacionadas con la educación, principalmente de tipo académico, sin embargo, también resultan importantes aquellas enfocadas en otros ámbitos relacionados a la vida cotidiana. Por ejemplo, Salvadori, Colonnesi, Vonk, Oort y Aktar (2021) se interesaron en el mimetismo emocional, el cual es la tendencia automática y espontánea a reproducir las expresiones emocionales observadas en otros y es característica de las interacciones sociales humanas. Es a través de mimetismo que las personas pueden comunicar entendimiento mutuo y sentimientos de calidez y simpatía, promoviendo interacciones positivas, además es interpretado usualmente en términos de empatía y representa una de las formas de comunicación no verbal, particularmente para los niños.

Es por lo anterior, que el objetivo de los autores fue investigar el mimetismo emocional infantil y su asociación con el mimetismo emocional parental, la atención mutua padre-hijo y la disposición parental de empatía afectuosa. Para ello, se trabajó con 117 díadas padre o madre-hijo (51 de ellas con niños de seis meses, 66 con niños de 12 meses de edad).

En la primera parte del procedimiento, los participantes respondieron un cuestionario *online* que consistía en datos sociodemográficos y otro relacionado a la empatía con la Subescala *Empathic Concern* del *Dutch, version of the Interpersonal Reactivity Index*. Este instrumento permite medir la tendencia a experimentar sentimientos de simpatía y preocupación por las situaciones desafortunadas que otros atraviesan a través de una escala Likert de 7 puntos. Después, fueron citados con los niños en el laboratorio de la universidad de Ámsterdam para tomar parte de la sesión interactiva con uno de sus padres. Y se firmó un consentimiento informado.

Para la segunda parte del experimento (laboratorio) se solicitó a los padres sentar al niño en una silla de auto frente a una computadora y sentarse ellos en una silla preparada previamente

del lado derecho del bebé. La instrucción fue comportarse como lo harían normalmente y no intervenir, a menos que el bebé solicitara su atención o se sintiera estresado o incómodo. La cámara principal grabó las expresiones de los participantes y la segunda cámara grabó los estímulos presentados. Estos estímulos surgieron del *Amsterdam Dynamic Facial Expression Set (ADFES)*, que consiste en videos de expresiones faciales de emociones validados y estandarizados. Estas expresiones están basadas en el *Facial Action Coding System (FACS)*.

Se realizaron ocho bloques, dos para cada uno de los cuatro modelos. Cada bloque tuvo cinco ensayos (felicidad, enojo, tristeza y temor, además de una expresión neutral para familiarizarse con el modelo). Antes se presentaron 500 ms de captación de atención que se repetía si el niño no atendía, después 1000 ms de pantalla negra, 1500 ms de cara borrosa y después una cara visible que permanecía por 500 ms estática, 500 ms dinámica y que permanecía otros 500 ms.

La información se codificó a un micronivel en unidades de un segundo o menos, utilizando el software *The observer xt 12.5*. Se codificaron automáticamente los intervalos en los que había una expresión facial en la pantalla. Codificadores se encargaron de la información de las expresiones de padres e hijos.

En los resultados, las correlaciones obtenidas fueron positivas y significativas, entre el mimetismo parental de las emociones feliz, triste, enojado y temeroso. Los resultados de la atención mutua indicaron que están correlacionados positivamente, es decir, mientras más atención pusieran los padres al estímulo, más atención ponían los niños.

Respecto al instrumento de empatía, se encontró que aquellos niños que mimetizaban con el estímulo feliz durante más tiempo tenían padres que también mimetizaban durante un largo tiempo y puntuaban alto en el instrumento de empatía. Durante la presentación del estímulo triste, el mimetismo infantil se asoció positivamente con la atención mutua, además el mimetismo parental con el estímulo triste se asoció con altos niveles en el instrumento de empatía.

Sobre el género, se encontró que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en el instrumento de empatía, mimetizando más tiempo con el estímulo temeroso y que compartían significativamente más tiempo de atención mutua.

**Prácticas de crianza y patrones de interacción: revisión de investigaciones con familias de personas con discapacidad**

En el apartado anterior se han descrito diversas investigaciones empíricas con o sin intervención, realizadas con díadas padres-hijo sin discapacidad en diferentes ámbitos. Ahora se describirán algunas investigaciones sobre interacciones diádicas padres-hijo con discapacidad en diversos ámbitos, tratando de identificar las características particulares de esta población y las metodologías utilizadas en diversas investigaciones realizadas en los últimos diez años, para observar, analizar e intervenir con dichas diadas. En algunos estudios, la observación o intervención no se hace con las díadas, sino que estas son estudiadas únicamente a través de reportes o entrevistas con los padres; en otros estudios, sí se recurre a la observación directa del comportamiento de los hijos.

El primer estudio en este bloque es el de Hoyt et al. (2021), llevado a cabo en Estados Unidos. Los autores mencionan que el desarrollo es rápido en los primeros años de vida de los niños, por lo que los retardos en este periodo crítico tienen el potencial de persistir a lo largo de la vida. Es por esta razón que, según los autores, no es suficiente aplicar a los niños evaluaciones estandarizadas de desarrollo, que se enfocan en medir habilidades del niño, pero que fallan en aportar datos que indiquen si el niño incorpora dichas habilidades en sus rutinas diarias. Considerando esto, el objetivo de su investigación fue utilizar el denominado análisis de Rasch con el instrumento *The Infant Toddler Activity Card Sort (ITACS)*, que mide las actividades de competencia en el niño.

ITACS es un reporte de 40 ítems basado en fotografías de actividades de competencia comunes en el niño, en donde los cuidadores identifican las actividades en que sus hijos presentan dificultades. Su objetivo es medir la satisfacción de la participación de los niños y su competencia en rutinas familiares, además de identificar las actividades que preocupan más a los cuidadores para generar intervenciones más adecuadas. Los puntajes representan el nivel de dificultad que los niños tienen en las actividades diarias.

Los participantes de la investigación de Hoyt et al. (2021) fueron 51 cuidadores primarios de niños de entre 0 y 3 años de edad con retardo en el desarrollo. Los cuidadores completaron el instrumento en una Tablet, con una aplicación de captura de datos segura. Se les presentaban los ítems y se les preguntaba si había alguna preocupación por su hijo en relación con esa actividad (la respuesta era dicotómica, sí o no), después seleccionaban las cinco actividades en las que sus hijos mostraran mayor dificultad. Para propósitos clínicos, también se preguntó a los padres su nivel de satisfacción (en escala Likert) en esas cinco actividades elegidas respecto al nivel

funcional de participación de sus hijos, y se les pidió que las acomodaran en orden de prioridad. Además, se les solicitó que indicaran, también en escala Likert, su nivel de confianza para ayudar a los niños en dicha actividad. Pensando en la situación que atraviesa el mundo, resulta interesante la investigación de estos autores pues brinda alternativas para evaluar conductas de interés, que pueda ser realizada a distancia o de forma virtual.

En la investigación que realizaron Hoyt et al. (2021), el análisis permitió cuantificar la habilidad de la persona y la dificultad del ítem. Los resultados mostraron que, en el caso de los niños con mejores habilidades, era menos probable que tuvieran cuidadores que hubieran seleccionado los ítems más sencillos como áreas de preocupación. Respecto a los ítems, los que menos preocupaban a los cuidadores fueron: sonreír, tomar leche de su mamá o jugar con adultos. Por otro lado, entre los que consideraban que representaban mayor desafío: ir a la escuela, comunicarse, el llanto, caminar, usar la bacinica, vestirse. Se coincide con los autores en que, obtener esta información de la población de interés será indispensable, si lo que se desea es desarrollar intervenciones oportunas, pertinentes y que respondan a las necesidades específicas de cada familia en la que al menos uno de los hijos tiene alguna discapacidad.

Otra investigación en la que no se evaluó a la díada, sino a los padres e hijos por separado, fue realizada por Teague, Newman, Tonge y Gray (2020), quienes se interesaron por la conducta infantil, el apego y los problemas emocionales de los niños que se encuentran dentro del espectro autista. Estos autores mencionan que los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) muestran niveles más altos de problemas conductuales y emocionales que los que presentan niños con otras discapacidades, lo cual impactará en su vida adulta. En ese sentido, uno de los factores que impactan en dichos problemas es el apego, el cual se relaciona con aspectos neurobiológicos, y que subyacen al vínculo innato entre los niños y sus cuidadores, por lo que garantiza la seguridad y supervivencia del infante.

En niños con desarrollo típico, la calidad de las interacciones padre hijo determinará la calidad del apego, la sensibilidad y responsividad, por lo que el objetivo de Teague et al. (2020) fue investigar la relación entre el apego, la conducta infantil y los problemas emocionales en niños con Trastorno del Espectro Autista y niños con otras discapacidades. Los participantes fueron padres australianos, 28 con hijos que fueron diagnosticados con TEA y 20 con hijos diagnosticados con otros trastornos del desarrollo.

El diagnóstico fue confirmado a través de reportes de valoraciones clínicas, test estandarizados de habilidades cognitivas y adaptativas (e.g., *Vineland II*). Para este estudio en particular, y para confirmar el diagnóstico y algunas características relacionadas al TEA, se aplicó la denominada *Social Responsiveness Scale-2* (SRS-2 de Constantino & Gruber, 2012) y se invitó a las familias a responder un cuestionario con datos demográficos, la conducta del niño, problemas emocionales y prácticas parentales. Se dieron opciones a las familias para responder vía *online*, correo postal, en persona o por teléfono.

Para medir el apego, los padres respondieron el *Child-Parent Relationship Scale* (CPRS) el cual provee una evaluación de las conductas de apego del niño en casa a través de una escala Likert de 5 puntos. Para valorar las conductas de apego clínicamente perturbadas, también se entrevistó a los cuidadores utilizando *Disturbances of Attachment Interview* (DAI), entrevista semi-estructurada de 12 ítems que se responden con 0, 1 o 2 puntos según la presencia de la conducta. Además, se solicitaron algunos ejemplos recientes sobre la conducta de su hijo.

Para evaluar la conducta y los problemas emocionales de los niños de más de 4 años de edad, los padres completaron *The Developmental Behaviour Checklist* (DBC2), el cual contiene 96 ítems que se responden puntuando de 0 a 2. Para evaluar a aquellos con menos de 4 años, se aplicó la versión DBC-U4. Esta lista de cotejo incluía las subescalas: disruptivo, ensimismado, alteraciones en la comunicación, ansiedad y socialización.

Por último, para evaluar las ventajas sociodemográficas, se utilizó el *Socio-Economic Indexes for Areas* (SEIFA) *Data Package* (*Australian Bureau of Statistics, 2013*) el cual provee un estimado de las ventajas y desventajas económicas basado en el código postal.

Como se puede observar, toda la información proviene de instrumentos estandarizados como escalas, cuestionarios y listas de cotejo, los cuales pueden ser realmente útiles para obtener datos de muestras amplias y aunque no permiten evaluar a la díada como tal, permiten dilucidar las necesidades de los integrantes de la familia y los niños con alguna discapacidad.

Los resultados de la investigación de Teague et al. (2020) fueron los siguientes:

- Conducta y problemas emocionales. Los niños del grupo de TEA presentaron puntajes más altos en problemas de conducta y emocionales. Sin embargo, ambos grupos puntuaron alto en la subescala de *Problema de conducta total* en la prueba DBC2.

- Apego. Los niños del grupo con TEA presentan menos apego que los niños con otras discapacidades. Reportado por los padres, coinciden en que hay menos cercanía con sus hijos con TEA. Además, los padres de niños con TEA reportan mayores conductas de apego inhibidas.
- Asociaciones entre conductas, problemas emocionales, calidad del apego y sintomatología de TEA. Las correlaciones de Pearson permitieron analizar las asociaciones entre la conducta del niño y problemas emocionales, e influencia de variables como edad, género, ventajas socioeconómicas, apego, sintomatología de TEA y habilidades adaptativas.

Para el grupo con TEA, altos puntajes en DBC2 en la subescala de *problema de conducta total* se correlacionaron con desventajas socioeconómicas, síntomas más severos de TEA y relaciones de apego menos positivas. La subescala de *ensimismado* del DBC2 se correlacionó moderadamente con sintomatología severa de TEA. La subescala de *Alteración en la comunicación* del DBC2 se correlacionó moderadamente con relaciones de apego menos positivas y se asoció fuertemente con sintomatología severa de TEA. La subescala de *Ansiedad* se asoció a relaciones de apego menos positivas y sintomatología severa de TEA. Por último, la subescala de *socialización* se asoció fuertemente con sintomatología severa de TEA, relaciones de apego menos positivas y moderadamente con conductas de apego inhibidas.

De forma general, los niños dentro del espectro autista mostraron relaciones de apego más pobres, mayores conductas inhibidas y mayor cantidad de problemas emocionales que aquellos niños con otras discapacidades. Como se ha indicado, conocer esto podría ser útil para desarrollar intervenciones que beneficien la calidad del apego y permitan al niño relacionarse con su cuidador y regular sus emociones, así como mejorar las habilidades de los padres para entender mejor sus conductas y las de sus hijos.

La revisión de la literatura sobre el tema de las interacciones diádicas nos permitió percatarnos de que, uno de los contextos en los que se han llevado a cabo muchas investigaciones con diadas padre/madre-hijo con o sin discapacidad, específicamente en la infancia, es el contexto de juego, ya sea para medir otro tipo de conductas a través de este o para evaluar las conductas de juego en sí.

Un ejemplo de ello es la investigación de De Falco, Esposito, Venuti y Bornstein (2010). Los autores explican que, gran parte de los primeros aprendizajes y experiencias de los niños, se



dan durante el juego, el cual se hace más sofisticado o complejo a medida que los niños crecen y desarrollan mayor maduración cognitiva. Por otro lado, el involucramiento de los padres o cuidadores en estas actividades ayudará a incrementar la frecuencia, duración y complejidad del juego. Es decir, el hecho de que los padres jueguen con sus hijos de forma activa generará conductas más complejas en los niños, impactando en los aprendizajes y experiencias.

De forma general, el juego se puede dividir en dos tipos: exploratorio y simbólico. El primero de estos se refiere a la mera conducta de exploración sensoriomotriz de los objetos o juguetes con que interactúa el niño, mientras que, en el juego simbólico, el niño pretende estar haciendo algo o ser alguien, haciendo uso de los juguetes u objetos que tiene a la mano, dándoles un significado y una función. Además de esta clasificación, el juego también puede realizarse en solitario o de forma colaborativa, siendo esta última, la que mayor impacto positivo tiene en el desarrollo de los niños, porque aprenden durante el juego con sus pares o con personas mayores.

De Falco et al. (2010) agregan que, a través del juego, los niños ejercitan sus habilidades mentales, y que, particularmente durante el juego colaborativo, los padres suelen ajustar sus conductas para asistir el progreso de sus hijos. Por ello, el objetivo de su estudio fue observar el juego que llevan a cabo niños con Síndrome de Down con su madre y con su padre, y comparar las conductas de juego de ambos. Los participantes fueron 40 díadas de padres y madres de Italia con sus hijos, diagnosticados con Trisomía 21 (13 niños y 7 niñas con su madre y padre por separado), con una edad media de 36 meses. Las conductas de juego se codificaron durante el juego del niño en solitario, y con su madre y padre por separado.

Los datos se recolectaron durante tres sesiones consecutivas de 10 minutos, realizadas en el centro al que asistían, dentro de un cuarto tranquilo. Se utilizaron juegos asociados apropiados para la edad de los niños. Durante el tiempo en que los niños jugaron en solitario, los padres llenaban un cuestionario, y durante las sesiones colaborativas, se les solicitaba que jugaran como normalmente lo hacen. El juego exploratorio se codificó en cuatro niveles: 1) actividad funcional unitaria, es decir, emitir los sonidos o efectos propios de un objeto, como marcar números en un teléfono; 2) actividad combinada inapropiada, es decir, poner juntos dos o más objetos que no se corresponden, por ejemplo, una pelota en un plato; 3) actividad combinada apropiada, es decir, colocar juntos dos o más objetos que sí tienen una relación, y 4) juego transicional, que significa aproximarse a la función de un objeto pero sin evidencia de que se haya comprendido, como acercar el teléfono a un oído pero sin hacer ningún sonido.

El juego simbólico se codificó en cuatro niveles también: 1) simulación autodirigida, que es pretender alguna actividad dirigida hacia sí mismo, por ejemplo, hacer como que se toma agua de un vaso; 2) simulación dirigida al otro, que es pretender una actividad dirigida a alguien más, como poner a dormir una muñeca; 3) simulación secuencial, que sería unir dos o más actividades simuladas, y 4) simulación de sustitución, donde un objeto asume la función de otro. La última categoría era “no juego”.

Los resultados de los análisis preliminares mostraron que había una correlación significativa entre la edad de la madre y la suma de los puntajes del juego exploratorio en las sesiones colaborativas, es decir, mientras más jóvenes eran las madres, se presentaba mayor puntaje de juego exploratorio. Los resultados indicaron que el juego simbólico es mayor en niños con mayor edad de desarrollo. Además, de forma general, tanto en juego solitario como colaborativo, los niños presentan mayor juego simbólico, el cual se incrementa aún más en el juego colaborativo con los padres; esto podría deberse a que, en el juego colaborativo con los padres, se mostraba mayor grado de armonía ya que los papás ajustaban su conducta a las habilidades e intereses de sus hijos. Respecto al juego simbólico, se encontró que incrementa ante el juego colaborativo, lo cual indica que la participación de los padres provee un soporte adecuado ante las dificultades que pudieran presentar los niños, particularmente aquellos con alguna discapacidad en el juego simbólico en solitario.

Como se mencionó antes, a través del juego, pueden observarse o medirse otras conductas también importantes en la niñez. Una de ellas es el involucramiento de los niños en las interacciones con sus padres y las propias conductas de papá o mamá al interactuar con sus hijos. Al respecto, Van et al. (2017) resaltan que el desarrollo de los niños es producto de las interacciones dinámicas entre ellos y las experiencias que provee el ambiente, y que los padres son los agentes primarios de los cambios en el desarrollo, a través de distintas conductas de apoyo, sin importar si sus hijos tienen o no una discapacidad.

Es por ello que Van et al. (2017) buscaron explorar las relaciones entre conductas parentales y el involucramiento del niño durante las interacciones diádicas. En el estudio participaron 25 díadas que fueron captadas a través de hospitales y centros de diagnóstico en Bélgica y Holanda. Los padres eligieron libremente si participaba la madre o el padre, y los niños tenían entre seis meses y 4 años de edad. El retardo cognitivo fue operacionalizado a través de

*Tandemlist*, mientras el retardo motor se operacionalizó mediante el *Gross Motor Function Classification System – Expanded & Revised (GMFCS-E & R)*. Se incluyeron aquellos niños con discapacidad intelectual profunda y discapacidad severa en el área motriz.

Se examinaron dos tipos de conducta parental: estilo interaccional (medido a través de la observación) y conducta de paternidad (medida mediante un auto reporte). El involucramiento interactivo de los niños se midió simultáneamente durante la observación. Las interacciones de las díadas fueron videograbadas durante 15 minutos en una situación de juego sin estructurar, en casa de la familia. Se utilizaron dos cámaras, una fija y una manual. Tanto los padres como los niños estaban familiarizados con la situación pues habían participado en proyectos similares. Después, las grabaciones se calificaban utilizando dos escalas: 1) la escala para conducta infantil fue la denominada *Child Behavior Rating Scale-Revised (CBRS; Mahoney, 1998)*, e incluye conductas como atención a la actividad, persistencia, participación, cooperación, iniciativa y afecto, y 2) la escala para conducta materna fue *Maternal Behavior Rating Scale-Revised (MBRS; Mahoney, 2008)*, que incluye conductas de aceptación, disfrute, expresividad, creatividad, calidez, motivación, orgullo, directividad y ritmo (tasa de comportamiento).

El autoinforme que respondieron los padres consistió en 46 ítems en escala Likert que permitieron medir los dominios de calidez/soprote, soporte para autonomía, supervisión y seguridad, disciplina, reglas y estructura, y recompensas.

Los resultados mostraron que los padres de hijos con discapacidad intelectual tienden a mostrar aprecio por las conductas positivas de sus hijos a través de comentarios, expresiones faciales y caricias, además de monitorear de cerca a sus hijos y la seguridad de su ambiente. Los padres reportaron jugar con sus hijos, distraerlos cuando están muy inquietos, imitar las vocalizaciones que hacen, cantar y murmurar, además de mostrarles cómo utilizar cada juguete, hacerlos reír, abrazarlos y examinarlos cuando lloran o se comportan de manera diferente a la usual. Por otro lado, hubo puntajes más bajos en conductas como señalar y nombrar objetos, leer libros juntos, explicar cómo funcionan algunas cosas o gritar. Estos padres también reportaron altos puntajes en conductas como motivar a sus hijos a hacer cosas nuevas y a tomar sus propias decisiones y apoyarlos cuando no tienen éxito, sin embargo, hubo bajos puntajes en conductas como darles pequeñas tareas en casa a sus hijos.

Sobre las reglas y estructura, los padres indicaron que tienen una rutina con sus hijos, evitan la sobreestimulación y los presionan cuando no quieren hacer algo como comer o dormir. Estos padres mencionaron que pocas veces se indica claramente las cosas que no están permitidas y que no es común acceder rápidamente a las demandas de los hijos. Respecto a la disciplina, hubo puntajes bajos al ejercerla mediante verbalizaciones o postura corporal, y aún más bajos en conductas como ignorar, castigar, gritar o golpear.

De forma general, los padres de niños pequeños con retardo cognitivo y motor fueron generalmente sensitivos y responsivos hacia sus hijos dentro de las interacciones, las cuales estuvieron caracterizadas por aceptación, calidez y disfrute. Aunque los padres solían guiar la interacción ofreciendo juguetes o actividades, no intentaron dirigir la conducta de los pequeños. Además, las interacciones solían estar más motivadas por la creación de una experiencia compartida que por una oportunidad de enseñar algo nuevo. Finalmente, la mayor diferencia se observó en la frecuencia con que se ejercían ciertas conductas, particularmente las relacionadas con la disciplina, en los padres de niños con retardo cognitivo, la cual fue menor.

Aunado a lo descrito, Arslan y Diken (2020) indican que el ser humano, al ser un ser social, se comunica con su entorno de diversas formas, algunas de ellas no verbales, como contacto visual, sonidos, sonrisas o llanto, sobre todo, cuando se trata de un individuo que aún no puede hablar. Esta comunicación se establece normalmente entre padres e hijos, lo cual impacta en el apego entre estos y puede verse afectado por las características de los involucrados, por ejemplo, alguna discapacidad en el hijo. Considerando lo anterior, el objetivo de su investigación fue examinar la relación entre las conductas interaccionales de padres turcos y el apego de sus hijos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para ello, se trabajó con treinta díadas padre-hijo en las que los niños están diagnosticados con TEA.

Para confirmar el diagnóstico de los niños, se utilizó la versión turca de la *Escala Gilligam para Autismo* (GARS-2-TV). Posteriormente, se analizaron treinta interacciones padre-hijo videograbadas durante 15-25 minutos de juego libre. Las interacciones de los padres fueron analizadas con la Escala denominada *Maternal/Parental Behavior Rating Scale-Turkish Version* (Diken, 2009) mientras que las interacciones de los niños fueron analizadas con *Child Behavior Rating Scale-Turkish Version* (Diken, 2009) al igual que en la investigación de Van et al. (2017), antes descrita. Las interacciones videograbadas se realizaron en los centros de educación y

rehabilitación en que los niños eran atendidos, en una habitación donde había una estantería con las puertas abiertas que contenía material disponible para las interacciones, como juguetes adecuados a la edad del niño, materiales y herramientas para dibujar o colorear. La instrucción previa a la videograbación para los padres fue pasar tiempo con sus hijos tal y como lo hacen en casa. No se realizó ninguna intervención durante la interacción.

Los resultados para los padres indican que estos mostraron baja sensibilidad a los intereses de juego de sus hijos y las actividades iniciadas por el niño. Los padres tomaron en consideración los intereses de su hijo solo ocasionalmente y no participaban en la actividad. En términos de responsividad, las reacciones de los padres no apoyaron la actividad del niño tanto como direccionaron el juego hacia algo diferente. Además, se mostró poca efectividad de los padres para atraer la atención del niño y mantener el interés en la interacción entre ambos dentro del juego. Los padres encontraron algunas formas de atraer la atención del niño, pero estas eran limitadas, por lo que solían estancarse y repetir las mismas.

Al examinar los niveles de expresión emocional en los padres, se encontraron bajos niveles de aceptación, además de poco disfrute en la interacción con su hijo. Pocas veces se observaron expresiones verbales, palabras de afecto, apoyo o besos, durante la interacción. La voz de los padres siempre se mantuvo en un nivel bajo lo que demuestra estar en una emoción neutral. En términos de logros y orientación, se observaron algunos intentos de los padres para motivar el desarrollo sensoriomotor y cognitivo de sus hijos a través del juego, aunque muchas veces direccionando la actividad.

Respecto a los hijos, los niños mostraron atención en un nivel moderado, tendían a ignorar la actividad o modificarla. Los esfuerzos por participar en una actividad propuesta se mantuvieron siempre bajos y solían rendirse después del segundo intento. La conducta de los niños era pasiva y se mostraban conductas usuales o predecibles. Los niños que cooperaron a un nivel moderado pudieron evadir iniciativas de cooperación tanto como adaptarse a las sugerencias del adulto. La iniciativa de los niños también mostró un nivel bajo, así como los niveles de atención. Se observó además que, durante el proceso de interacción, los niños mostraron baja satisfacción y conductas neutrales, lo que se traduce en niveles moderados de disfrute de la interacción.

Los resultados en la relación entre las conductas de interacción de los padres y sus hijos se obtuvieron a través de un análisis de correlación de Pearson y mostraron una relación positiva,

moderada y significativa entre las conductas de padres e hijos, la subescala de responsividad del instrumento para padres y las subescalas de atención e iniciativa de la escala para niños. Es decir, la atención e iniciativa de los niños se incrementó conforme al aumento de conductas de responsividad en padres.

Finalmente, se analizó el impacto del nivel educativo de los padres en las conductas de interacción padre-hijo y se encontró que, a mayor grado escolar, incrementaban las conductas de responsividad y expresión de emociones, mostrándose más cálidos y cercanos. Respecto a la edad, mientras esta era menor, la duración del interés del niño en la actividad incrementaba.

Además de utilizar el juego como un medio para observar, medir y evaluar, también es un ámbito en el que se puede intervenir, sobre todo en la niñez, y generar otro tipo de conductas deseables, especialmente con niños que tienen alguna discapacidad. En ese sentido, Elder et al. (2011) mencionan que, en el caso de los niños que se encuentran dentro del espectro autista, diversas investigaciones respaldan la eficacia de entrenar a los padres y educarlos para interactuar de mejor manera con sus hijos, aunque regularmente son las madres las que toman el rol principal, lo cual puede ser confuso para los niños al tener mayor dificultad para hacer generalizaciones; y además, esto puede colocar a la mamá en una situación de estrés y deseo de mayor involucramiento del padre.

Es por lo anterior que Elder et al. (2011) realizaron una investigación en Estados Unidos en la que buscaron entrenar a 18 padres en habilidades que comúnmente se atienden durante intervenciones de entrenamiento en casa, para padres de niños con Trastorno del Espectro Autista, tales como: Seguir el juego del niño, imitación con animación, comentarios sobre el niño y espera vigilante. Además, se pretendía evaluar si estas habilidades dan como resultado diferencias significativas en la iniciativa del niño, las vocalizaciones y palabras inteligibles durante las sesiones de juego. Así mismo, se evaluaron los efectos del entrenamiento en casa a padres y sus habilidades para enseñar a las madres de la misma forma en que fueron entrenados.

Los instrumentos que se utilizaron fueron *Autism Diagnostic Interview-Revised* (ADI-R) y *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS). Los datos adicionales se obtuvieron de *Vineland Adaptive Behavior Scales*. El primero de estos instrumentos es una entrevista estandarizada para padres que evalúa la presencia y severidad de los síntomas de los niños; fue aplicada por un miembro entrenado al principal cuidador (quién pasaba más tiempo con el niño).

El segundo es una evaluación observacional semi-estructurada, que se aplica directamente a los niños; la realiza un miembro certificado y entrenado. La última escala se utiliza para medir las conductas adaptativas desde el nacimiento hasta los 18 años; es una entrevista semi-estructurada que se realiza al cuidador.

Como parte del procedimiento, los niños fueron asignados aleatoriamente al programa de intervención standard o a una lista de espera de seis semanas que sería el grupo control. Se realizaron sesiones de línea base hasta encontrar estabilidad. Se hicieron 4-6 sesiones para el grupo de intervención y 16-18 sesiones para el grupo control. Las sesiones de entrenamiento y las sesiones de toma de video se realizaron en la casa de los participantes. Si durante las sesiones, el padre o hijo dejaban el cuarto y se iban, se esperaba a que volvieran y si no volvían, se re-agendaba la sesión de grabación.

Para medir la variable dependiente, los investigadores previamente entrenados grabaron 15 minutos de juego papá-hijo y 15 minutos de juego mamá-hijo. Los primeros cinco minutos no fueron codificados; en los siguientes 10 se codificaron las ocurrencias de reciprocidad en conductas de padres e hijos. Para la codificación y análisis de conductas blanco se utilizó un programa de observación para computadora que etiqueta, organiza y guarda la información. Los componentes que se codificaron en los padres fueron: Seguir el juego del niño, imitación con animación, comentarios sobre el niño y espera vigilante. En los niños se midió iniciativa, las vocalizaciones y palabras inteligibles durante las sesiones de juego.

La variable independiente fue el entrenamiento, durante el cual se promovió en los padres que tuvieran interacciones de juego de toma de turnos (imitar/animar) en lugar de direccionar el juego, se mostraron ejemplos en video e instrucciones por escrito para lograrlo, lo cual permitía seguir el juego como el niño indicara. La espera activa consistía en esperar pacientemente las respuestas del niño y además se les entrenó para comentar las vocalizaciones y acciones del niño en lugar de hacer preguntas.

Justo después de ser entrenado, se practicaba con el padre lo que había aprendido, en el siguiente orden:

- Condición 1: Imitación/animación y seguir el juego del niño
  - Entrenamiento a padre
  - Sesión de juego videograbada (2)

- Sesión de retroalimentación
- Sesión de juego videograbada (2)
- Se da la instrucción al padre de entrenar a la mamá en esta intervención
- Condición 2: Espera activa y comentar en lugar de cuestionar
  - Entrenamiento a padre
  - Sesión de juego videograbada (2)
  - Sesión de retroalimentación
  - Sesión de juego videograbada (2)
  - Se da la instrucción al padre de entrenar a la mamá en esta intervención
- Condición 3: Combinación de estrategias
  - Entrenamiento a padre
  - Sesión de juego videograbada (2)
  - Sesión de retroalimentación
  - Sesión de juego videograbada (2)
  - Se da la instrucción al padre de entrenar a la mamá en esta intervención

El padre y el entrenador discutían avances y determinaban cuándo pasar a la siguiente condición. Las sesiones eran dos veces por semana.

Los resultados respecto a los valores arrojados por padres y madres indicaron que la frecuencia en habilidades incrementó de forma significativa en todos los componentes, aunque no en todas las condiciones. Y para los niños, se encontró que había diferencias significativas entre las frecuencias de la Línea Base y las frecuencias de las sesiones de juego videograbas, en las habilidades de iniciativa y vocalizaciones, aunque no fue así en las habilidades de respuesta y palabras inteligibles. Sin embargo, se encontró un cambio positivo de la línea base a las sesiones en el uso de palabras inteligibles en el juego con la madre. De esta intervención resalta la importancia de incluir a los padres y la utilidad del juego en el desarrollo de otras conductas.

Las investigaciones descritas hasta ahora permiten dilucidar la importancia de las interacciones diádicas, del apoyo, de la participación y del involucramiento de los padres en la vida de sus hijos, sobre todo, si se presenta alguna discapacidad. Hasta ahora se ha hablado sobre el uso del juego como medio para aprender nuevas conductas y mejorar el desarrollo en la infancia. Sin embargo, otro de los ámbitos que tienen gran relevancia en el trabajo con familias en las que



uno de los hijos tiene alguna discapacidad es el de la salud física, específicamente el ejercicio y la alimentación, la cual puede verse mermada ante ciertas discapacidades.

Por lo anterior, Mak, Whittingham, Cunnington y Boyd (2017) destacan que la parálisis cerebral es la discapacidad más común en niños, con impacto en el resto de la vida. Además, esta discapacidad incrementa el riesgo de experimentar dificultades cognitivas y motrices que dificultaran su vida independiente, educación, empleo y relaciones interpersonales. Por ello, en su estudio se reportó el protocolo de un entrenamiento a familias australianas, con una intervención basada en *mindfulness* y principios del *hatha yoga* para mejorar la movilidad y salud mental en los hijos, con ayuda de sus cuidadores.

Los participantes fueron 36 díadas de padres e hijos con parálisis cerebral entre 6 y 16 años que se asignaron aleatoriamente el grupo de MiYoga y al grupo control. La hipótesis decía que el grupo MiYoga en comparación con el grupo control, obtendría mejoras en atención, funciones ejecutivas, funciones psicológicas, capacidades físicas (incluida la fuerza), consciencia del presente, calidad de vida, consciencia en general, bienestar psicológico parental, flexibilidad psicológica parental, bienestar personal de los padres y relación padre-hijo.

El procedimiento consistió en elegir a los niños, obtener una línea base mediante los siguientes instrumentos: *Brief Health Questionnaire*, *WISC IV*, *Verbal Comprehension Index*, *Perceptual Reasoning Index*, *Working Memory Index* y *Processing Speed Index*, *Conner's Continuous Performance Test*, *Trail Making Tests*, *Child and Adolescent Mindfulness Measure*, *CP-QOL* (calidad de vida), *Wong-baker FACES* y una evaluación a los padres utilizando los instrumentos siguientes: *Mindful Awareness*, *Psychological Flexibility*, *Depression Anxiety and Stress Scale*, *Child-Parent Relationship Scale* y *Personal Wellbeing Index*, además de utilizar medidas para evaluar las condiciones físicas. Después se realizó la aleatorización, y en cada grupo quedaron 18 díadas. La intervención en el grupo MiYoga duró ocho semanas, al concluir estas se realizó una segunda evaluación y entonces se intervino con el grupo control durante las mismas ocho semanas, para finalmente realizar una evaluación final a ese grupo.

Las sesiones de la intervención tuvieron una duración de 90 minutos las primeras seis semanas y después dos llamadas vía telefónica o Skype para resolver dudas durante las últimas dos semanas de la intervención. Los participantes recibieron un DVD y un poster. El DVD estaba basado en ejercicios de consciencia y *asana* (posturas de yoga). El poster contenía imágenes de

las posturas y modificaciones específicas gestadas en la primera sesión de asesoría. El poster podía incluir fotos del niño en la posición con las modificaciones cuando esto era posible. Además, se especificaba cómo los padres podían asistir a su hijo. Los investigadores asesoraron las habilidades y modificaciones en cada postura. El programa de intervención, además, incluyó actividades de consciencia y meditaciones.

A pesar de que no reportaron los resultados en este artículo, es destacable que dentro de la intervención se hiciera uso de aplicaciones digitales y apoyo en el entrenamiento mediante plataformas virtuales. Lo cual puede ser aplicable a nuevas intervenciones con diádas y es una oportunidad de hacerlo llegar a más familias.

Además de las intervenciones enfocadas en el ejercicio físico, también hay autores que se han interesado por la nutrición, por ejemplo, Letnes Moen y Farsio (2021), quienes mencionan que los desafíos relacionados con la alimentación son comunes en individuos con discapacidad intelectual y sus familias, lo cual se convierte en un factor de riesgo para diversos problemas de salud. Por ello, el objetivo de su estudio fue explorar la factibilidad de una aplicación de nutrición para tableta llamada *Appetitus*, creada para personas con discapacidad intelectual y sus cuidadores.

La aplicación está pensada para prevenir la malnutrición asociada a problemas de salud en la vejez, enfocándose en comer regularmente y variado, así como consumir suficiente agua, proteína y energía. La aplicación cuenta con una superficie principal y un panel trasero. La superficie principal incluye una visualización del plan de alimentación, 147 sugerencias de comidas con recetas y grados de dificultad, además de posibilidades de guardar comidas y bebidas. El panel trasero muestra las comidas guardadas, gráficas diarias y semanales de las categorías registradas, proteínas y líquidos, además de generar una lista de compras basada en el plan alimenticio.

El procedimiento consistió en introducir a los cuidadores al uso de la aplicación y dar un manual para futuras referencias con la misma información. Los cuidadores eran los responsables de mostrar la aplicación a los residentes y brindar apoyo para que utilizaran la aplicación durante ocho semanas. Cuatro de los cinco participantes tenían obesidad.

Los datos se recolectaron desde la aplicación y a través de entrevistas a las díadas antes y después de la intervención y grupos focales. Las entrevistas y grupos se grabaron en audio y se transcribieron. La entrevista a las díadas se realizó en su casa y se preguntó sobre hábitos alimenticios y rutina diaria, así como su conocimiento en tecnologías. Las entrevistas en grupo focal incluyeron a los managers de la residencia en la que estudiaban los participantes y se habló sobre el uso de la aplicación.

Se construyeron tres ejes temáticos de las entrevistas: la aplicación como mediadora de conversaciones nutricionales, las estrategias de los residentes para controlar la conversación y el apoyo del cuidador como requisito.

El primer eje indica que la aplicación promovió una conversación sobre nutrición entre cuidadores y residentes, particularmente sobre las decisiones relacionadas con sus comidas. Para los cuidadores, las conversaciones sacaron a la luz sus propias suposiciones acerca del nivel de conocimiento de los residentes, pues antes del uso de la aplicación, no conocían este nivel de conocimiento. Estas conversaciones significaron la oportunidad de evaluar sus propias decisiones acerca de la comida, lo cual incrementó su confianza.

En el segundo eje se encontró que los residentes usaban diversas estrategias, por ejemplo, solían mover el lugar de la tableta sin avisar a los cuidadores o dar razón de ello. En algunas ocasiones, el residente restringió por completo el acceso al cuidador para evitar el registro de ciertas comidas. Los cuidadores reportaron que tal vez estos comportamientos se relacionaban con el temor de los residentes a ser regañados. El tercer eje mostró que el rol del cuidador fue crucial para el entendimiento y potencial funcionamiento de la aplicación. Ellos fueron quienes motivaban a los residentes a hablar sobre comida y continuar con el uso de la aplicación.

De forma general, la aplicación fue una herramienta que podría normalizarse para los cuidadores y que permitiría empoderar a los individuos con discapacidad intelectual. Además, al igual que en algunas investigaciones descritas previamente, se hace uso de la tecnología para desarrollar intervenciones útiles y prácticas.

A través de apoyos tecnológicos pueden atenderse problemas de salud que podrían desarrollarse por deficiencias en la actividad física o la alimentación. Wingo et al. (2020) indican que particularmente los niños con discapacidades físicas reportan mayores puntajes en

sedentarismo y patrones alimenticios poco saludables, lo cual puede desencadenar otras comorbilidades, estrés en el cuidador y costos elevados en cuidados. Por esto, el objetivo de su estudio fue evaluar el uso y eficacia preliminar de una intervención en salud con una aplicación y una asesoría vía remota.

Los participantes fueron 40 díadas de padres con hijos de entre 6 y 17 años de edad, con discapacidad motriz en una extremidad inferior, que reportaran sedentarismo al menos durante seis meses previos a la investigación. Los padres debían ser mayores de edad, poder hablar y leer en inglés y contar con un buen servicio de internet en casa. Se reclutaron de la clínica de rehabilitación pediátrica de la ciudad estadounidense de Alabama, y de algunas fundaciones y asociaciones de espina bífida. Una vez recluidos, se agendó una cita para recolección de datos y aleatorización al grupo de asesoría remota (vía telefónica) + aplicación web o al grupo de asesoría remota únicamente.

Como parte de la línea base, cada participante completó el *Health Appraisal Profile (HAP)* el cual incluía cuestionarios relacionados con condiciones de salud, discapacidad, características ambientales en relación con la comida, las actividades y el acceso a estos, así como variables psicosociales. A quienes estaban en el grupo de asesoría telefónica + uso de la aplicación se les dio acceso a la plataforma *POWERS* la cual se desarrolló específicamente para este estudio, y pretendía logros en la dieta y actividad física de quien lo usó, con un abordaje personalizado. La asesoría telefónica buscó dar estrategias conductuales y recursos para alcanzar las metas.

Las recomendaciones particulares de la dieta surgían de recomendaciones gubernamentales y a partir de estas se entrenó a los padres a servir un buen plato, medir porciones e instrucciones sobre la frecuencia con la que se debe consumir cada alimento. Los que tenían acceso a la plataforma, debían grabar lo que habían comido y subirlo a la página. Otra de las recomendaciones consistía en consumir al menos ocho vasos de agua o bebidas no calóricas y esto también se debía registrar en la plataforma.

Respecto a las recomendaciones de actividad física se fijó una meta final de 60 minutos por día y las actividades se basaban en la línea base del participante respecto a su nivel de actividad

y habilidad física hasta llegar a una hora. Se realizaron algunas propuestas de ejercicios en la plataforma y a través del consejero vía telefónica. Los padres debían registrar en la plataforma la cantidad de tiempo que habían ejercitado sus hijos.

Para medir el progreso, los participantes debían pesarse y medirse, además tenían que responder un cuestionario de frecuencia sobre comida, los padres por otro lado completaron un cuestionario de actividad física. El análisis de los resultados cuantitativos se realizó mediante el programa SPSS y el análisis cualitativo se hizo con los datos obtenidos de una entrevista semi-estructurada en la que se discutieron sus experiencias. Estos análisis revelaron que no hubo diferencias significativas en las llamadas de asesoría entre grupos, tampoco hubo diferencias significativas en cambios de peso, consumo de frutas y verduras o niveles de actividad física. Ambos grupos incrementaron peso, sin embargo, en el grupo que contaba con acceso a la plataforma, los participantes reportaron incremento en la actividad física. En el consumo de frutas se encontró que el grupo con acceso a la plataforma redujo el consumo diario de estos alimentos, mientras ambos grupos mantuvieron sin cambio el consumo de vegetales.

En las entrevistas, los participantes indicaron que la responsabilidad sobre las conductas que incluía el programa aumentaba con las llamadas telefónicas y era una fuente de motivación. Los participantes con acceso a la plataforma mencionaron que esta era fácil de utilizar, sin embargo, las llamadas eran la mayor fuente de motivación. Algunos problemas encontrados fueron la falta de tiempo y los horarios ajustados de la familia, lo que hacía ver la intervención como una tarea extra por hacer.

Finalmente, la atención a la seguridad de los individuos con discapacidad es otro aspecto importante en el cual se debe pensar al momento de desarrollar intervenciones. Por eso, Davis, Thomson y Magnacca (2020) buscaron evaluar la efectividad del Entrenamiento en Habilidades Conductuales (BTS por sus siglas en inglés) para enseñar a los cuidadores estas habilidades, en conjunto con un aviso táctil para enseñar a los niños conductas de búsqueda de ayuda, ya que estos niños suelen ser más propensos a perderse o ser vulnerables al ser separados de sus cuidadores, pues como se ha descrito en otras investigaciones, tienden a ser más apegados a sus padres. En su

investigación participaron cinco díadas cuidador-niño. Los cinco niños (dos mujeres, tres varones) entre 5 y 10 años, estaban diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista.

Para ser incluidos, los niños debían seguir instrucciones de dos a tres pasos, imitar acciones de motricidad gruesa y tener repertorios de mando vocal, tacto y conducta intraverbal. Estos datos se obtuvieron del reporte de los cuidadores y la observación de un analista conductual certificado. Los criterios de exclusión fueron: cualquier conducta que pusiera en riesgo al niño y cualquier participación previa en programas de entrenamiento de habilidades de seguridad.

Los materiales utilizados fueron: hojas de datos, aplicación de celular para tomar notas, dispositivo táctil de aviso, un manual para el cuidador, hojas de recomendaciones para cuidadores para cada fase. El dispositivo usado fue el *Hear More, vibrating pager* (model RPP 330) el cual se colocaba en los cinturones o bolsillos de los niños en las sesiones que se utilizaba, y que vibraba ocho veces seguidas. El manual indicaba cómo enseñar una cadena de conductas a los niños, con instrucciones precisas, y cómo utilizar el dispositivo.

Las sesiones de entrenamiento se realizaron en casa de los participantes y las sesiones de entrenamiento *in situ* se realizaron en tiendas departamentales en las que la familia comprara regularmente. Se pidió que indicaran en qué áreas sería más probable que se perdieran o separaran. La cadena enseñada a los niños consistía en tres pasos:

- Llamar a su cuidador con una voz más ruidosa de lo usual
- Localizar a un empleado de la tienda (acercarse, encararlo y colocarse a menos de un metro)
- Informar al empleado que están perdidos (literalmente decir “Estoy perdido”)

La cadena debe iniciar dentro de los primeros cinco minutos después de separarse de su cuidador. Conseguir los dos últimos puntos de la cadena fue igual a tres puntos. Dejar pasar más de cinco minutos correspondió a 0 puntos. Si el niño mostraba signos de estrés, se terminaba el ensayo. Los ensayos en casa y los ensayos *in situ* eran videograbados y calificados. Se realizó acuerdo entre observadores para la evaluación. Se evaluó con listas de cotejo (*checklist*) la integridad del tratamiento en los cuidadores.

De forma específica, el procedimiento consistió en tres fases:

- Línea base. Se realizó en la tienda departamental, se separó al niño de su cuidador y diversos observadores analizaron lo que ocurría. Después de cinco minutos se daba por terminado el ensayo. No se dio ningún tipo de retroalimentación.
- Entrenamiento en casa y aviso táctil. El manual se enviaba previamente de forma electrónica para que se pudiera leer detenidamente antes de iniciar las sesiones de entrenamiento. También se entregó el dispositivo táctil. Durante la sesión de entrenamiento se mostraba cómo enseñar al niño la cadena y cómo funcionaba el dispositivo, además se daba la oportunidad de practicar. Después se le permitía entrenar al niño, en presencia del entrenador, para retroalimentación o dudas. Se le enseñaba al niño que en el momento en que vibraba el dispositivo, él debía realizar la cadena descrita previamente. Se realizaba un juego de rol con preguntas que ayudaran al niño, además de las instrucciones precisas. El criterio de logro fue realizar dos veces la cadena de forma correcta e independiente. Cada sesión de entrenamiento tuvo un máximo de cinco ensayos.
- *In situ*. Procedimiento idéntico a la fase uno, solo que esta vez utilizando el dispositivo, el cual se activa 10 segundos después de separarse el cuidador del niño. Además, el cuidador recordaba las instrucciones al niño modelando y ensayando. El criterio de logro fue un puntaje de tres en al menos dos ensayos.
- *In situ* con desvanecimiento del dispositivo. Fase idéntica a la anterior, aunque ahora se iban agregando 10 segundos de retraso a la activación del dispositivo en cada ensayo. El criterio de logro fue conseguir un puntaje de tres sin importar que se activara o no el dispositivo.
- *In situ* sin dispositivo. Fase idéntica a la de línea base.

El seguimiento se realizó de forma idéntica a la línea base, 1, 2 y 4 meses después.

Los resultados indicaron que una de las niñas mostró signos de estrés ante la separación, por lo que se decidió no continuar con ella. Todos los niños aprendieron la cadena de respuestas y consiguieron criterios de logro durante los ensayos. Solo uno de ellos tuvo complicaciones hasta que se implementó el dispositivo el cual funcionó como motivación. En la etapa de entrenamiento *in situ* los niños pudieron recordar la cadena y realizar correctamente los ensayos. En la etapa de mantenimiento hubo algunas complicaciones pues uno de los niños no logró encontrar a algún empleado y eso le impidió completar la cadena, sin embargo, los demás niños lograron recordarla.

### **Recapitulación de las investigaciones sobre prácticas de crianza y patrones de interacción**

Los antecedentes empíricos revisados en el presente capítulo son 15 artículos, de los cuales, cinco fueron realizados con díadas padre-hijo/hija sin alguna discapacidad; de estos cinco, uno fue de tipo descriptivo, dos de tipo correlacional y dos constaron de intervenciones, uno con un diseño ABA y el otro con un diseño de línea base múltiple. Respecto a los diseños de las investigaciones no experimentales, uno de ellos fue longitudinal y el otro transversal.

En lo que respecta a los instrumentos utilizados, dos de los estudios recurrieron a entrevistas semiestructuradas, en otros dos se hizo uso de cuestionarios sociodemográficos y en otro se utilizaron reportes de evaluación. Tres de los cinco estudios hicieron uso de diversos instrumentos estandarizados como test, escalas, inventarios y baterías, y también en tres de ellos se realizaron grabaciones de audio o audio y video que posteriormente fueron codificadas y analizadas.

Diez de los estudios revisados para el presente capítulo consisten en investigaciones con díadas padre-hijo/hija con discapacidad. Cuatro de estos trabajos son de tipo correlacional y uno es de tipo descriptivo, todos estos tuvieron un diseño transversal. Los cinco trabajos restantes incluyeron una intervención, uno de ellos tuvo un diseño de línea base múltiple, otro tuvo un diseño que incluyó un grupo experimental y otro de control, aunque al finalizar el post-test, el segundo grupo también recibió el tratamiento por razones éticas. Las otras tres investigaciones tuvieron un diseño ABA, uno de ellos comparó dos intervenciones y otro de ellos tuvo sesiones de seguimiento hasta cuatro meses después.

Respecto a los instrumentos, al igual que en las investigaciones con díadas en las que el hijo o hija no presenta ninguna discapacidad, se utilizaron cuestionarios sociodemográficos, auto reportes con escalas tipo Likert, entrevistas semiestructuradas y reportes dados por los cuidadores de los niños. En uno de los estudios se realizaron grupos focales. También se hizo uso de instrumentos estandarizados como escalas, listas de cotejo y test. Además, en cuatro de ellos se hizo uso de videograbaciones para realizar futuros análisis. Destaca particularmente el uso de las escalas *Child Behavior Rating Scale (CBRS)* y *Maternal Behavior Rating Scale (MBRS)* las cuales fueron empleadas en dos de los estudios.



Así como los tipos de estudio, metodología e instrumentos fueron diversos, también lo fueron las conclusiones de los investigadores e investigadoras. Dentro de las semejanzas más relevantes, destacan las conclusiones a las que llegan Akkermans-Rutgers et al. (2021), Hertz et al. (2019), De falco et al. (2010), Van et al. (2017), Arslan y Diken (2020) y Perou et al. (2019), quienes mencionan que la forma de involucramiento parental o tipo de interacción impacta en el desarrollo, en el desempeño académico y en algunas habilidades como la lectura, el juego o las funciones ejecutivas de sus hijos. Señalan que los niños se verán beneficiados si la interacción e involucramiento son de calidad, pues los padres son los agentes primarios de los cambios en el desarrollo; por ello, las conductas de atención y las iniciativas de los hijos serán correspondientes a las de sus papás.

Otra observación por destacar es que autores como Hertz et al. (2019), de Falco et al. (2010) y Salvadori, et al. (2021) coinciden en que el impacto de la interacción padre-hijo es diferente a la de la interacción madre-hijo, por ejemplo, en uno de los estudios se encontró que contribuirá en mayor medida en las funciones ejecutivas de los niños la interacción con papá que con mamá. En otro de los estudios se concluyó que los niños que presentan alto grado de mimetismo emocional con estímulos alegres tendrán padres que mimeticen largo tiempo con dichos estímulos y además obtengan puntajes elevados en instrumentos que evalúen empatía. Además, en otro de los estudios, encontraron que, en situaciones de juego, los padres se ajustarán más a las conductas e intereses de sus hijos y las madres serán más directivas, aunque esto último es opuesto a lo mencionado por Arslan y Diken (2020) quienes encontraron que los padres mostraban baja sensibilidad a los intereses de los hijos y las actividades iniciadas por ellos.

Por otro lado, Hendrix et al. (2019) y Salvadori et al. (2021) afirman que, al intervenir con díadas padre/madre-/hijo/hija, deben considerarse las particularidades e identificarse las necesidades específicas de cada familia; conocer las áreas de preocupación de padres y madres permitirá desarrollar intervenciones más oportunas y eficaces.

En relación con lo anterior, otra semejanza importante entre Teague et al. (2020), Arslan y Diken (2020), Arslan y Diken (2020) y Van et al. (2017) es que algunas variables, como edad, género, ventajas sociodemográficas, grado escolar de los padres, habilidades adaptativas o sintomatología propia de alguna discapacidad, impactan en problemas de conducta y emocionales, así como en el desarrollo en general y el tipo de involucramiento e interacción que mantienen los

padres con sus hijos. Al respecto, Van et al. (2017) indican que los padres tendrán mayor aprecio por conductas positivas a través de expresiones faciales y caricias, mayor monitoreo de seguridad y menos conductas relacionadas con la disciplina cuando los hijos presentan alguna discapacidad, contrario a lo enunciado por Arslan y Diken (2020), quienes afirman que los padres turcos de hijos con TEA muestran poca afectividad, bajos niveles de aceptación y disfrute, así como pocas expresiones de afecto.

Referente a las investigaciones en las que se realizó intervención, autores como Elder et al. (2011), Davis et al. (2020) y Wingo et al. (2020) mencionan que la frecuencia de habilidades entrenadas incrementó en algunos o todos los componentes, incluso durante evaluaciones de seguimiento. Según estos autores, sumados a Mak et al (2017) y Letnes et al. (2021), las aplicaciones, páginas web, acompañamiento digital o remoto y el uso de tecnologías en general, pueden fungir como motivadores, además de ser alternativas a las intervenciones comunes, particularmente en la situación de confinamiento que se vive actualmente por la pandemia.

Como se ha observado hasta ahora, existen diversas formas de observar y evaluar las interacciones diádicas, como listas de cotejo, escalas, entrevistas, registros conductuales e incluso videgrabaciones que permiten hacer análisis más precisos. También existen distintas maneras de intervenir, puede ser con talleres, pláticas, asesorías a distancia, uso de aplicaciones y dispositivos electrónicos, construcción de manuales, entrenamiento a padres u otras.

La descripción de las investigaciones brindó la oportunidad de generar ideas para elaborar una intervención considerando el problema de la investigación, el cual versa sobre las prácticas de crianza y patrones de interacciones de padres de hijos con alguna discapacidad. También se pudo observar que en muchas de las investigaciones participa únicamente el cuidador principal, que la mayoría de las veces es la madre y en algunas ocasiones toman parte los dos (padre y madre), lo cual se relaciona con otro de los temas que permean esta investigación, es decir, las nuevas masculinidades y paternidades, siendo el interés principal, involucrar a los padres como protagonistas de la crianza en pro del desarrollo y bienestar de sus hijos.

Finalmente, tomando en cuenta la información desarrollada en los capítulos I y II y entrelazando los temas de discapacidad, familia, paternidad y crianza, fue posible sentar las bases

para la elaboración de una metodología pertinente para la intervención con diadas padre (varón)-hijo o hija con discapacidad.

## CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### **Justificación**

De los 29 millones de niños mexicanos que se ubican entre 5 y 17 años de edad, el 2% son considerados individuos con discapacidad. La causa principal de la discapacidad es ubicada como una condición de nacimiento, lo que hace probable que se presente el retardo en el desarrollo. Diversas limitaciones físicas, aunadas a barreras educativas, familiares y sociales, pueden estar comprometiendo el aprendizaje de una gran variedad de conductas en los niños, así como su nivel de independencia y sus interacciones sociales, con sus pares y con diversos adultos de su entorno. El retardo en el desarrollo puede abarcar diversas áreas de la vida del individuo, relacionadas con su vida académica y con su cotidianeidad.

Como se ha mencionado, el bienestar de los niños, particularmente de aquellos con retardo en el desarrollo, justifica y motiva la investigación enfocada en conocer las prácticas de crianza y los patrones de interacción padre-hijo(a) en los hogares de niños con retardo en el desarrollo. Existen múltiples evidencias del efecto que tales prácticas e interacciones tienen sobre el desarrollo psicológico infantil.

Dentro del marco teórico expuesto en el presente trabajo, destaca el papel de las familias en el desarrollo psicológico de los hijos y, en el caso de aquellos con discapacidad, cuánto se modifica la dinámica del arreglo familiar, el cual, al menos en México, se encuentra permeado por modelos binarios de género. Al respecto, este proyecto se planteó como metas aportar datos sobre la interacción padre-hijo con retardo en el desarrollo, a través de evaluaciones de prácticas de crianza y formas de interacción diádica, además de probar los efectos de un programa de intervención que pueda ser aplicado en línea, dadas las condiciones de pandemia, lo cual también da la posibilidad de probar la eficacia del trabajo virtual y de extender herramientas a las familias de los niños con retardo en el desarrollo.

Lo mencionado es importante, dado que, en México, la interacción padre-hijo es un tema poco explorado; los temas de crianza y cuidado de los hijos suelen relacionarse con la maternidad, lo que puede dejar a los padres sin oportunidad de explorar, identificar y modificar sus patrones de interacción y sus prácticas de crianza.

Para conseguir lo anterior, el programa aquí diseñado retomó los planteamientos de la psicología conductual, basándose en un marco teórico-metodológico que se enfoca en la generación de datos empíricos y que hace uso de herramientas derivadas de investigaciones objetivas para la evaluación y la intervención.

**Objetivo general:** Probar la eficacia de un programa de intervención dirigido a padres varones de niños(as) con retardo en el desarrollo psicológico, para mejorar sus interacciones padre-hijo(a).

### **Objetivos específicos**

1. Ajustar la taxonomía de observación de las interacciones padre-hijo, elaborada por Mazón (2019), para ser utilizada bajo condiciones virtuales.
2. Diseñar un programa de intervención para que los padres mejoren sus interacciones con sus hijos.
3. Evaluar las prácticas de crianza y los patrones de interacción padre-hijo(a) con retardo en el desarrollo, antes de la intervención.
4. Aplicar el programa diseñado, por vía remota, a través de Zoom.
5. Evaluar las prácticas de crianza y los patrones de interacción padre-hijo con retardo en el desarrollo, después de la intervención.
6. Comparar datos de pretest y post test para probar la eficacia del programa de intervención.

### **Hipótesis**

H1 El programa de intervención permitirá mejorar las prácticas de crianza de padres de niños con retardo en el desarrollo.

H0 El programa de intervención no tendrá efectos en las prácticas de crianza de padres de hijos con retardo en el desarrollo.

H2 El programa de intervención permitirá mejorar los patrones de interacción padre-hijo con retardo en el desarrollo.

H0 El programa de intervención no tendrá efectos en los patrones de interacción padre-hijo con retardo en el desarrollo

### **Tipo de estudio**

El estudio corresponde a un diseño N=1, donde cada participante funge como su propio control, e incluye tres fases: una evaluación inicial, una fase de intervención, y una evaluación después de la intervención.

### **Etapas de la investigación**

Etapa 1. Búsqueda de los instrumentos y ajuste de estos, para su aplicación en línea.

Etapa 2. Diseño de un programa dirigido a que los padres mejoraran sus interacciones con sus hijos.

Etapa 3. Preevaluación.

Etapa 4. Aplicación del programa.

Etapa 5. Posevaluación.

Etapa 6. Evaluación de la intervención, a través de la comparación de los resultados obtenidos en pretest y en post test, así como por la encuesta de opinión de los usuarios.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

En la Tabla 1 se describen las características generales de los cuatro padres participantes en el taller.

Tabla 1. Características generales de los participantes

Número de participante	Edad	Edad hijo	Diagnóstico del hijo
1	30 años	7 años	Trastorno del Espectro Autista y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
2	48 años	3 años, 7 meses	Retardo General del Desarrollo
3	28 años	4 años	Retardo General del desarrollo
4	38 años	4 años	Labio y Paladar Hendido

El contacto con tres de los participantes se realizó a través de un centro de terapia de lenguaje al que acuden sus hijos, mientras que el contacto con el último participante se hizo a través de una estudiante de la residencia, pues el niño era usuario del servicio de atención de educación especial al CAM 46. Se explicó mediante una llamada en qué consistía el taller, aclarando contenido, el medio a través del cual se impartiría el taller, los horarios, la confidencialidad de los datos, además de resolverse dudas que surgieran.

Una vez que los padres accedieron a formar parte del taller, se les hicieron llegar los formatos de consentimiento informado (anexo 1), se agregó a los participantes a un grupo de WhatsApp y se acordaron los horarios en los que se realizarían las entrevistas y observaciones para preevaluación, así como los horarios en que se llevaría a cabo el taller. A través de este grupo de mensajería también se hicieron llegar los enlaces (links) para tener acceso a los formularios y a las sesiones de Zoom.

## **Instrumentos**

En la presente investigación se utilizaron cuatro instrumentos:

1. **Entrevista.** Consistió en una serie de preguntas para conocer las características generales de los participantes y sus hijos, como edad, domicilio, diagnóstico y ocupación. Además de preguntas específicas sobre crianza, paternidad, actividades diarias y expectativas sobre el taller utilizando una guía de preguntas (anexo 2). La entrevista fue diseñada por la psicóloga que impartió el taller y autora de la presente tesis.
2. **Escala.** Se aplicó la Escala de Normas y Exigencias (ENE), diseñada por Fuentes, Motrico y Bersabé (1999), la cual contiene 28 reactivos para que los padres identifiquen sus conductas y actitudes concretas al establecer la relación con su hijo/a (anexo 3). Los ítems evalúan la tipología parental democrática, autoritaria y permisiva. Las opciones de respuesta están en una escala tipo Likert con 5 grados de frecuencia (1= nunca; 2= pocas veces; 3= algunas veces; 4= a menudo; 5= siempre). La escala se aplicó mediante el siguiente formulario de Google: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScmxIOQNg2fVRm7GcKqaWnYRA-1A-UXBftCjIOAg0MhM-yKTA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScmxIOQNg2fVRm7GcKqaWnYRA-1A-UXBftCjIOAg0MhM-yKTA/viewform?usp=sf_link) y se envió a través del grupo de mensajería instantánea.

1. Observación conductual. Se aplicó el *Registro Conductual de Juego Infantil (RCJI)*, desarrollado por Mazón (2019). Se compone de 10 categorías conductuales para observar la conducta infantil durante interacciones de juego con su padre. La primera categoría [*Examinar juguetes (EX)*] refleja las acciones previas al juego, en las que el niño únicamente observa con detenimiento los juguetes. Se incluyeron cuatro tipos de juego: *Juego de construcción (CONS)*; *Juego simbólico simple (SIMP)*, *Da voz a un juguete (VOZ)*, *Imita el sonido de un objeto (SONI)*. Tres categorías más tienen que ver con la interacción del niño con el adulto: *Conversa con el adulto (CONV)*, *Contacto visual cara a cara (CONT)* e *Ignora al adulto (IGN)*. Una categoría hace referencia a la expresión de emociones positivas: *Reír y sonreír (RIE)*. Además de una última categoría que englobaba a todas las conductas no incluidas en el catálogo. El anexo 4 presenta el registro utilizado.
2. También se aplicó el *Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP)*, desarrollado por Mazón (2019). Se compone de categorías conductuales para observar la conducta del padre durante interacciones de juego con su hijo. Incluye las siguientes 15 categorías: dentro de la dimensión de Sensibilidad, se incluyeron tres conductas: *Responder una pregunta del niño (S1)*, *Contacto visual cara a cara (S2)* y *Refleja o parafrasea una frase del niño (S3)*. En todas éstas, el adulto demuestra de estar atento a la actividad del niño. Para la dimensión de Participación en el juego, se incluyeron cuatro categorías: *Juegan conjuntamente (PJ1)*, *Observación pasiva del juego (PJ2)*, *Da un juguete al niño (PJ3)* y *Juega por su cuenta (PJ4)*. Las cuatro conductas reflejan las posibilidades en las que el adulto se involucra en el juego de su hijo, desde jugar por su cuenta sin interactuar con el niño, hasta jugar conjuntamente o fomentar que juegue solo. Se intentó incluir la conducta de actuar como seguidor del juego del niño, pero era difícil registrar y muy poco frecuente. Con respecto a Estructura, se incluyeron tres acciones: *Modela una conducta (E1)*, *Verbaliza sobre el juego (E2)* y *Enseñanza incidental (E3)*. Se asumió que estas tres conductas ayudan al juego a complejizar el juego del niño, al aportarle información y enseñarle cosas nuevas. Para la cuarta dimensión, Estimulación, se incluyeron sólo dos conductas: *Utiliza incentivos (ET1)* y *Hace contacto físico (ET2)*. Ambas categorías fueron derivadas directamente de los



planteamientos de Paquette y Brigas (2010). Finalmente, para la dimensión de Ludicidad, se incluyeron dos categorías más: *Sonríe / Se ríe* (L1) y *Da voz a un muñeco* (L2). Al igual que en el registro anterior, se incluyó una categoría final que engloba otras conductas. El registro de instrumento se presenta en el anexo 5.

### **Preevaluación**

Se aplicó a los padres participantes una entrevista semiestructurada que permite conocer sus prácticas de crianza y sus patrones de interacción, así como algunos datos sociodemográficos. La duración de las entrevistas fue de 15 a 20 minutos en promedio de forma individual a través de una videollamada previamente acordada con cada uno de los participantes.

Posteriormente, se aplicó la Escala de Normas y Exigencias, la cual había sido adaptada a un formulario de Google, por lo que se envió el link a través del grupo de WhatsApp y se dieron dos días para llenarlo.

Finalmente, se pidió a cada padre que tuviera una sesión de juego con su hijo, con la instrucción: “Jueguen como normalmente lo harían, pueden jugar con lo que ustedes elijan”, mencionándole que la sesión sería videograbada. Las sesiones de juego tuvieron una duración de entre 15 y 20 minutos. Los juguetes disponibles fueron proporcionados por la terapeuta y entregados de forma personal en los horarios y lugares acordados con los participantes (sus domicilios y el centro de terapia de lenguaje). Las videograbaciones se consideraron para evaluar los patrones de interacción padre-hijo durante el juego, mediante los catálogos conductuales descritos.

### **Aplicación del programa de intervención**

Para el diseño del programa se llevó a cabo una búsqueda, selección e integración de propuestas realizadas en México u otros países. Se ordenaron los objetivos y las actividades a realizar, de forma jerárquica, llevando a los padres de lo más simple a lo más complejo. Se programó que, en cada sesión, los padres pudieran aprender y practicar una conducta nueva relacionada con las prácticas de crianza óptimas, es decir, las denominadas democráticas, así como patrones de interacción que promuevan un mejor desarrollo en los niños.

En el diseño de cada sesión se planeó la utilización de diversas técnicas: 1) explicación a los padres acerca de la forma de promover el desarrollo de sus hijos y de establecer interacciones adecuadas para ello; 2) modelamiento, es decir, los padres aprenderán comportamientos nuevos imitando al modelo que les proporcione la psicóloga; 3) instrucciones para clarificar a los padres la forma de realizar conductas que logren mejores interacciones con sus hijos; 4) juego de roles, que es una estrategia que permitirá que los padres asuman y representen roles de padre e hijo en contextos propios de su cotidianidad; 5) retroalimentación acerca de su desempeño, y 6) práctica positiva, en la que se practican las respuestas correctas hasta llegar a un desempeño óptimo.

La intervención tuvo una duración de 10 sesiones, de aproximadamente una hora de duración, las cuales se llevaron a cabo de forma grupal los martes a las 19:30, a través de la plataforma Zoom.

En las páginas siguientes se describe el programa de intervención completo, con objetivos, contenidos, materiales y actividades de cada una de las 10 sesiones.

## **Programa de intervención. Cartas descriptivas.**

**Tema:** Prácticas de crianza y patrones de interacción

**Título:** Paternidad y discapacidad.

**Semestre:** 2022-1

**Técnicas que se utilizan durante las sesiones:** Modelamiento, moldeamiento, instigación verbal, seguimiento de instrucciones, juego de roles y reforzamiento positivo.

### **Sesión 1**

**Fecha:** 16 de noviembre

**Hora de inicio:** 19:00

**Hora de término:** 20:05

**Responsable:** Andrea Hernández Benítez

**Materiales:** Presentación, dispositivo con acceso a internet, cámara y micrófono.

En esta sesión se expondrán los objetivos generales del taller y se intentará crear un ambiente de confianza para el desarrollo de este. Así mismo, se pretende abordar de forma general el tema de *crianza*.

El objetivo de la sesión es que los padres participantes conozcan los objetivos del taller, conversen y den sus puntos de vista acerca de ellos, y que expongan sus expectativas. Después de la exposición, los padres conocerán qué aspectos se incluyen en la crianza y cuál es la importancia de esta.

La primera actividad que se realiza es la ambientación, por lo que se comienza con una breve presentación por parte de la psicóloga, quien habla sobre los objetivos del taller y su contenido en general. Después se comparten las siguientes reglas:

- Tanto la psicóloga como los participantes se conectarán puntualmente, en el horario establecido.
- Mientras alguien esté hablando, todos los micrófonos deberán estar apagados.
- De preferencia, las cámaras deberán estar encendidas.
- La psicóloga enviará con anticipación la liga para la sesión.
- Para participar se utilizará la función “levantar mano” de la plataforma Zoom.

Se comentan de forma general y se resuelven dudas o inconvenientes para llegar a un acuerdo final. Con el objetivo de establecer un *rapport*, se comparten en pantalla algunas preguntas, las cuales deben responder los participantes, mediados por la psicóloga.

La segunda actividad consiste en una lluvia de ideas sobre lo que significa *crianza*, que se comparten en pantalla con el apoyo de la aplicación Mentimeter. Primero, se explica que deben escribir en la aplicación tres palabras que describan o se relacionen con el concepto de crianza. Se accede a la aplicación a través de un link específico o en la página de Mentimeter con un código que proporciona la psicóloga. El link fue: <https://www.menti.com/ocb2orsuhm>

Las respuestas a las preguntas se comparten en pantalla, lo cual permite un análisis posterior de los participantes, pues se pueden observar las respuestas de otros compañeros y si hay algunas opiniones compartidas. Se da un espacio para comentar los resultados y se avanza a la siguiente actividad.

La tercera actividad es una explicación, por parte de la psicóloga, apoyada por una presentación, que profundiza sobre la crianza y su relevancia, utilizando términos sencillos. La exposición se basa en la siguiente información que surge del marco teórico expuesto en la primera parte del presente escrito.

Según la Real Academia Española (2001), *criar* deriva de *creare* que significa nutrir y alimentar, cuidar, instruir, educar y dirigir. Es importante señalar que, además de cubrir las necesidades básicas, la crianza también involucra aspectos relacionados con la cultura, el pensamiento, los valores y la sociedad en general, constituyendo la base de la edificación de la identidad de los hijos (Infante y Martínez, 2016).

La crianza, según Hernández et al. (2011), involucra cuatro factores: el niño, el adulto, los tipos de situación y el contexto situacional. También tiene tres facetas en la conducta del educador: actitud de criador, estilo básico y tareas de crianza, las cuales se encaminan al desarrollo del niño.

Considerando lo anterior, la importancia de la crianza radica en que puede convertirse en un factor de riesgo o en uno de protección para el desarrollo de los hijos. Andrés y Fernández (2016) afirman que esto se definirá según la forma de interiorizar la paternidad o maternidad, el vínculo que se construya entre los cuidadores y los hijos o hijas y la

capacidad de los padres para responder adecuadamente a las necesidades de sus hijos sin caer en la sobreprotección, descuido o abandono.

En concordancia con lo anterior, en este momento en que la estructura y conformación familiar están sufriendo transformaciones, resulta esencial comprender las prácticas educativas de los padres. Ellos constituyen los modelos de conducta de los hijos, y a través de diversas estrategias pueden brindarles apoyo, afecto y comunicación, que favorecen el ajuste social del niño, proporcionándole seguridad emocional y autoestima, además de impactar en su desarrollo psicológico (Jiménez y Guevara, 2011).

Por otra parte, el modelamiento, consiste en definir una conducta final o meta, establecer un punto de partida e ir reforzando los pasos que permitan aproximarse a la conducta objetivo hasta conseguir lograrla. Esta técnica, es utilizada de forma consciente o no, durante la crianza.

La cuarta actividad consiste en que la psicóloga proporcione algunos ejemplos de cómo se manifiesta la crianza, y los padres puedan participar externando dudas y anexando ejemplos sobre lo que es la crianza y su relevancia.

La quinta actividad se plantea completar frases o afirmaciones que se exponen y que deben ser respondidas por los participantes. Las frases son las siguientes:

La crianza consiste en \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ son los encargados de la crianza

Son factores que se incluyen en la crianza \_\_\_\_\_

Las prácticas de crianza influyen en \_\_\_\_\_

La crianza es importante porque \_\_\_\_\_

Un ejemplo de crianza es \_\_\_\_\_

Finalmente, la actividad de cierre consistirá en instigar a los participantes a retroalimentarse entre ellos, mientras la psicóloga media la dinámica. Además, se resolverán dudas y se harán comentarios finales para dar cierre a la primera sesión.

## Sesión 2

**Fecha:** 23 de noviembre

**Hora de inicio:** 19:30

**Hora de término:** 20:30

**Responsable:** Andrea Hernández Benítez

**Materiales:** Presentación, dispositivo con acceso a internet, cámara y micrófono.

El objetivo de esta sesión es que los padres conozcan los diferentes estilos de crianza e identifiquen sus características.

La primera actividad consiste en retomar brevemente lo hablado en la sesión anterior, a través de la participación de uno de los asistentes que resuma brevemente el significado e importancia de la crianza.

En la segunda actividad se abordan los estilos de crianza. Se utiliza la página Wordwall en donde previamente se diseñará un recurso interactivo de cuatro tarjetas numeradas que se levantan una por una a petición de los participantes y en donde se puede leer el nombre de cada uno de los estilos de crianza. Se pregunta a los asistentes en qué consiste cada uno y se realiza una lluvia de ideas con sus respuestas, rescatando las más importantes y útiles.

El link del recurso es el siguiente: <https://wordwall.net/resource/22074169/estilos-de-crianza>

La tercera actividad consiste en proporcionar a los padres, con apoyo de una presentación, una explicación breve sobre cada uno de los estilos de crianza, acompañando cada estilo con un ejemplo. La base de dicha explicación, que se comparte a continuación, se basa en el marco teórico expuesto en la primera parte del presente escrito.

Baumrind (1966, como se citó en Jiménez y Guevara, 2011) afirmó que la socialización y la conducta del niño dependen de las demandas de los contextos en que se desenvuelve. Los padres que tienen disposición para socializar con sus hijos asumen una conceptualización de control paternal diferente a la de los padres estrictos o impositivos, y por lo tanto, las estrategias que utilizan son distintas. Algunas variables que esta autora consideró incluyen disciplina, madurez, involucramiento paternal, exigencia y supervisión de reglas, entre otros aspectos, lo que dio como resultado la caracterización de cuatro estilos de crianza principales:

- Estilo democrático. Padres que pueden delimitar reglas y transmitir las a sus hijos, que atienden las necesidades de sus hijos a través de la comunicación y negociación.
- Estilo permisivo. Padres tolerantes en extremo, que permiten que sus hijos se comporten como quieran y se oponen a impartir castigos o regaños.
- Estilo negligente. Similares a los padres del estilo permisivo, aunque estos no acuden ante las demandas de atención de sus hijos. No hay negociaciones ni comunicación.
- Estilo autoritario. Padres sumamente estrictos que exigen obediencia absoluta. Imponen reglas morales y de comportamiento sin oportunidad a la negociación.

Para profundizar en los estilos de crianza, Jorge y González (2017) han descrito las siguientes características de los padres que ejercen cada uno de los estilos mencionados.

Los **padres autoritarios** valoran la obediencia, dedicación a las tareas, tradición y preservación del orden favoreciendo las medidas de castigo para mantener a los hijos en papel subordinado, lo cual restringe la autonomía. La principal característica es la falta de comunicación y afecto, además de la prevalencia de control, críticas y exigencias de madurez en todo momento.

Respecto de las repercusiones, este estilo tiene muchas negativas: crea distancia entre padres e hijos, provoca niños menos cariñosos, inseguros, descontentos y en algunos casos, retraídos. Pueden tener baja autoestima, poca autonomía personal, menor competencia social y problemas para comunicarse asertivamente.

Los **padres permisivos** brindan gran autonomía, siempre y cuando no comprometa su supervivencia física. Estos padres afirman, aceptan y se comportan de forma benigna ante los impulsos y acciones de sus hijos. El objetivo principal de estos padres es evitar el control, autoridad, castigos y restricciones. No hay exigencias sobre las expectativas de madurez y responsabilidad. Son padres tolerantes y no suelen tener rutinas establecidas. Por ello, suelen generar niños con poca responsabilidad, orden y organización de la vida habitual. Además, los padres no son capaces de establecer límites, lo cual genera niños alegres pero dependientes con altos niveles de conducta antisocial o disruptiva.

Los **padres negligentes** dan tan poco a sus hijos como les exigen, muestran niveles bajos de afecto, comunicación, control y exigencias de madurez. Presentan además cierta indiferencia a las conductas de sus hijos, poca implicación y esfuerzo. Los efectos de este estilo de crianza son hijos sin auto-control y normas, además de poca orientación a la integración social. Muestran baja madurez emocional, cognoscitiva y conductual, así como más vulnerabilidad ante situaciones de estrés.

Finalmente, **los padres democráticos** se caracterizan por ejercer disciplina inductiva, promover la comunicación y el razonamiento de sus conductas, motivar a sus hijos a valerse por su mismos respetando su individualidad, personalidad e intereses, lo cual permite establecer valores y lazos disciplinarios. Este estilo se origina en la aceptación de los derechos y deberes propios así como los derechos y deberes de los niños. Estos padres buscan dirigir la actividad del niño a través de roles utilizando la negociación y el razonamiento. La comunicación es bidireccional y se enfatiza el desarrollo de autonomía e independencia.

Si el castigo es necesario, se hace de manera justa, explicando a los hijos por qué. Son padres cariñosos que saben delimitar reglas y establecer límites, centrándose en las buenas conductas. Se considera la mejor forma de educar pues favorece interacciones familiares que promueven el desarrollo de habilidades personales y sociales. Las acciones de los padres generarán seguridad, autoestima, bienestar psicológico y menos conflictos.

Al finalizar la explicación, se resuelven dudas y comentarios sobre lo expuesto y se pasa a la quinta actividad que consiste en un *juego de roles (role playing)* con cada uno de los estilos, en donde los padres deben actuar alguno de los estilos de crianza que pueden elegir.

Se les da la siguiente situación: Estás en una pequeña reunión familiar pues es cumpleaños de uno de los primos de tu hijo/a; ha pasado el momento del pastel y ya todos han comido al menos una rebanada; tu hijo/a ya ha comido dos y te ha pedido comer otra porque le encanta el chocolate, pero tú sabes que, si la come, es probable que se enferme del estómago y que le cueste trabajo dormir por la noche. ¿Cómo abordar la situación desde el estilo que te tocó?

Finalmente, la actividad es retroalimentada por la psicóloga y los otros padres de familia, se resuelven dudas, y se hacen comentarios para dar cierre a la sesión 2.



### Sesión 3

**Fecha:** 30 de noviembre      **Hora de inicio:** 19:30      **Hora de término:** 20:30

**Responsable:** Andrea Hernández Benítez

**Materiales:** Dispositivo con acceso a internet, cámara y micrófono.

El objetivo de esta sesión es que los padres sean capaces de identificar el estilo de crianza imperante al observar sus características en alguna situación particular y comprender cómo se ha desarrollado su propio estilo de crianza.

La primera actividad consiste en retomar lo hablado en la sesión anterior a través de un resumen breve de uno de los participantes.

En la segunda actividad se realiza la identificación de los estilos de crianza en tres videos de *YouTube* en los que se aborda la misma situación (un pequeño que tiene dificultades para amarrarse las agujetas) con los estilos de crianza: negligente, democrático y autoritario. Los padres deben responder de qué estilo se trata y por qué. Después responden cómo se podría abordar desde el estilo permisivo.

Los links de los videos son los siguientes:

<https://www.youtube.com/watch?v=UreyQqgdIHs>

[https://www.youtube.com/watch?v=HHm\\_uxU7VMk](https://www.youtube.com/watch?v=HHm_uxU7VMk)

<https://www.youtube.com/watch?v=ROUbtQbt7fY>

La tercera actividad es una reflexión sobre ¿Cuál es el ideal? y ¿Por qué? Aquí los padres deciden si hay alguno ideal y argumentan sus razones hasta llegar a un acuerdo grupal, mediado por la psicóloga.

En la cuarta actividad se hace una lluvia de respuestas, similar a la realizada en la primera sesión con la página de *Mentimeter* en donde deben responder ¿Con qué estilo creen que fueron criados? Basándose en el conocimiento construido hasta ahora. El link es el siguiente:  
<https://www.menti.com/o8pu8b4z64>

Se proyectan las respuestas y se guía un debate sobre el impacto que tuvo la forma en que fueron criados en su forma de criar a sus hijos/as. Se pretende llegar a un acuerdo grupal.

La quinta actividad es un planteamiento de situaciones narradas brevemente como un caso hipotético, en donde los participantes deben responder ¿Cómo aplicar el estilo democrático ante esa situación? Las participaciones se retroalimentan por la psicóloga y los asistentes, y se da cierre a la sesión 3 respondiendo dudas finales.

## Sesión 4

**Fecha:** 7 de diciembre

**Hora de inicio:** 19:30

**Hora de término:** 20:30

**Responsable:** Andrea Hernández Benítez

**Materiales:** Presentación, dispositivo con acceso a internet, cámara y micrófono, hojas blancas o cuaderno, pluma o lápiz.

El objetivo de esta sesión es que los padres analicen la dinámica de su familia, su arreglo, y las posibles áreas de oportunidad.

La primera actividad es una explicación, con apoyo de una presentación, sobre la importancia de la dinámica familiar y su organización.

La familia es un hecho demográfico, económico, jurídico y, sobre todo, una relación humana que es de índole cultural. Es una organización social que contiene intrínsecamente cambio y tradición, novedad y hábito, estrategia y norma, aunque también tensiones que modifican los roles dentro de la familia, y la funcionalidad de las relaciones entre la organización interna familiar y las necesidades del cambio social (Cicerchia, 1999).

A pesar de esta diversidad, el espacio familiar se ha conformado y se seguirá conformando de manera interdependiente con el mundo público y social. En México, las transformaciones producto de la modernización, industrialización y urbanización, se han traducido en modificaciones en los arreglos y estructura de las familias; por ejemplo, divorcios, familias recompuestas, arreglos monoparentales, sin hijos, unipersonales, con varios proveedores o encabezados por mujeres (Mena y Rojas, 2010). Sin embargo, para Hernández, Van, González, Robles y Zarza (2011) el arreglo o grupo familiar debe cumplir cuatro funciones: crianza, humanización, ejercicio de autoridad y transmisión de la cultura, procesos que se dan de forma bidireccional. Además, es posible analizar las particularidades de cada familia respecto a: organización, ciclo vital, funcionalidad y patrones de interacción (Manjarrés, 2012).

Los cuestionamientos en torno al género, la reestructuración de los arreglos laborales y las nuevas necesidades del mercado laboral ponen en cuestionamiento el esquema de familia

nuclear, así como el rol de los integrantes, particularmente el de los hombres. Ese rol tradicional los ubicaba como únicos proveedores y como autoridad central, desvinculados de la vida doméstica, la crianza y las decisiones reproductivas; alejados de una paternidad responsable (Mena y Rojas, 2010).

En concordancia con lo anterior, en este momento en que la estructura y conformación familiar están sufriendo transformaciones, resulta esencial comprender las prácticas educativas de los padres. Ellos constituyen los modelos de conducta de los hijos, y a través de diversas estrategias pueden brindarles apoyo, afecto y comunicación, que favorecen el ajuste social del niño, proporcionándole seguridad emocional y autoestima (Jiménez y Guevara, 2011).

Respecto a su importancia, Guevara et al. (2017) resaltan que, en la dinámica familiar, se inician los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en esta educación informal, las interacciones diádicas son las más utilizadas, aprovechando las actividades cotidianas, aunque siempre influenciadas por el contexto cultural. En esta línea, la familia, al ser una de las principales instituciones en el desarrollo del ser humano, es uno de los pilares del bienestar personal y social, además de uno de los contextos en que se construye la visión particular del mundo. Así, el pensamiento de los padres, principales actores en la crianza, resulta de gran importancia, pues el modelo parental se traducirá en pautas de crianza negociadoras o de otro tipo, en vínculos de apego específicos y en patrones de éxito o fracaso (Infante y Martínez, 2016).

De esta actividad deben surgir participaciones sobre ejemplos de la diversidad de arreglos familiares que existen, para después analizar el propio.

La segunda actividad es armar genograma indicando cercanía entre los integrantes, el integrante que ejerce los límites, si es que hay uno; preguntarse si alguien premia y si alguien castiga; quiénes pasan más tiempo juntos y si alguien se encarga de la disciplina en casa, así como las responsabilidades de cada uno y sus actividades de ocio. Aquí es importante destacar la importancia de la crianza positiva o humanizada, como mencionan Posada, Gómez y Ramírez (2008), la cual considera a niños y niñas como gestores de su propio desarrollo, con los cuidadores

adultos como modelos, y se pretende que estos niños y niñas hagan, alcancen, esperen, necesiten, sientan, les guste y sean lo que ellos pueden y deben ser.

En la tercera actividad deben generar propuestas sobre la repartición de responsabilidades de cada individuo de su arreglo familiar, basándose en lo expuesto en la sesión, con posibles cambios o propuestas de modificaciones en su dinámica familiar. Finalmente, hay una retroalimentación por parte de la psicóloga y cierre.

## Sesión 5

**Fecha:** 14 de diciembre      **Hora de inicio:** 19:30      **Hora de término:** 20:40

**Responsable:** Andrea Hernández Benítez

**Materiales:** Presentación, dispositivo con acceso a internet, cámara y micrófono.

El objetivo de esta sesión es que los padres reconozcan las diversas formas de ejercer la paternidad y reflexionen sobre las propias.

La primera actividad es retomar los puntos clave de lo abordado en la sesión anterior, a través de un resumen breve por parte de uno de los participantes.

La segunda actividad es una explicación sobre lo que es el concepto de paternidad, apoyada por una presentación.

En México, particularmente, *ser hombre* se ha construido referente a la norma del deber ser del varón, de acuerdo con el modelo tradicional en el que los hombres trabajan de forma remunerada, conforman una familia, son autoridad y se vinculan a través de la proveeduría. Por ello, la *paternidad* significa asumir la obligación de conformar un hogar que depende de ellos en tanto aseguren el bienestar familiar y la educación de sus hijos, por lo que tienden a dar más importancia a las obligaciones laborales que a la vida familiar o crianza (Mena y Rojas, 2010). En este sentido, la paternidad, como la familia, debe analizarse considerando también el contexto histórico y social al que los varones pertenecen, así como su agencialidad, basada en la dimensión cultural, es decir, valores, creencias y percepciones, que además permearán en la crianza.

La paternidad, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) organismo de la ONU (2000, como se citó en Mena y Rojas, 2010) es el compromiso directo que los progenitores establecen con sus hijos e hijas, independientemente del arreglo familiar, resaltando la indisolubilidad del vínculo paterno con sus hijos, considerando el bienestar de los menores más allá de la manutención económica.

Tomando en cuenta lo anterior, De Keijzer (1998) propone una tipología flexible sobre las formas en que en México y Latinoamérica se ejerce, se impone, se huye o se disfruta de la paternidad. La tipología incluye: padre ausente o fugitivo, padre relativamente ausente o

migrante, padre potencialmente ausente o divorciado, padre tradicional, padre fallecido y padre *doblar* amoroso.

La tercera actividad consiste en una lluvia de ideas sobre el significado de paternidad, se comparte un link de *Mentimeter* para que los participantes respondan en tres palabras lo que significa ser padre para ellos. Después se guía un pequeño debate sobre sus respuestas, completándolo al preguntarles ¿Quién les enseñó a ser padres? Para que identifiquen el origen de sus conductas de crianza al ejercer la paternidad.

El link es el siguiente: <https://www.menti.com/mtrcbxyv2y>

La cuarta actividad consiste en utilizar la información de la actividad anterior y la sesión previa para desarrollar estrategias para un ejercicio de la paternidad más equitativo y justo en casa, compartiendo responsabilidades con su pareja, con apoyo en los siguientes modelos emergentes de paternidad:

Rebolledo (2008) propone el modelo de **padres presentes y muy próximos** que ejercen su rol, asumiendo actividades y responsabilidades tradicionalmente atribuidas a la madre, como cuidado de los hijos, alimentación, salud y vínculo con el colegio. También habla sobre el modelo con **padres monoparentales** en donde el varón se queda con los hijos y asume tanto la crianza como el manejo del hogar. El último modelo es el **emergente**, que es el que subvierte de forma más radical los roles e identidades de género, dando espacio para los varones en el espacio doméstico y a las mujeres en el espacio público.

La última actividad es una reflexión en la que los participantes deberán responder ¿cómo quisieran ejercer la paternidad a partir de hoy?, lo escribirán de tarea, a través de una negociación con sus parejas, dando espacio al diálogo.

## Sesión 6

**Fecha:** 4 de enero

**Hora de inicio:** 19:30

**Hora de término:** 20:30

**Responsable:** Andrea Hernández Benítez

**Materiales:** Presentación, dispositivo con acceso a internet, cámara y micrófono, anexo impreso.

El objetivo de esta sesión es que los padres identifiquen en qué momentos interactúan con sus hijos y qué tipos de interacciones tienen.

La primera actividad es retomar lo abordado en sesiones anteriores para responder cuánto tiempo interactúan con sus hijos y en qué situaciones, realizando un armado de reloj u horario, ubicando los momentos en que interactúan, marcándolos con un color y describiendo la situación que comparten, se expone además la importancia de los hábitos y rutinas establecidas para el desarrollo psicológico óptimo de los niños.

Migliorini, Cardinali y Rania indican que la vida familiar se organiza alrededor de diversas actividades que se pueden dividir en tres categorías:

- Ritos. Momentos de pasaje con anclajes en la matriz cultural (por ejemplo, matrimonio).
- Tradiciones. Vinculadas al contexto familiar (cumpleaños, navidades).
- Rutinas. Actividades observables y repetidas a lo largo del tiempo con pocas variaciones (hora de dormir, cenar, etc.).

Por otro lado, Pérez (2018) menciona que los hábitos son aquellas costumbres, actitudes o conductas que conllevan aprendizajes y nos permiten enfrentarnos a los acontecimientos cotidianos, mientras que las rutinas son las actividades que realizamos de forma regular, periódica y sistemática conformadas por nuestros hábitos. Su importancia radica en que estos conllevan asimilación y aprendizaje de normas y pautas de comportamiento, lo cual permite a los niños concentrarse en la actividad presente, les da una percepción sensorial de los distintos momentos del día y con ello, certeza, potencia los procesos cognitivos mejorando el proceso de enseñanza – aprendizaje y beneficia el desarrollo afectivo.

Cuando en una familia no existen rutinas, los padres deben dar una instrucción a los hijos para que ellos realicen cada actividad: “ya levántate, ven a desayunar, lávate los dientes,



etc.”. Eso propicia que los niños intenten negociar con el padre para no hacer algo que es necesario que hagan y, en muchas ocasiones, eso puede llevar a un conflicto. En cambio, cuando las rutinas están bien establecidas, el padre solo debe recordar a los hijos que es tiempo de hacer algo en particular; no hay conflicto cuando una rutina está perfectamente establecida.

Otro beneficio de las rutinas es que permiten que los niños tengan certeza sobre lo que se espera de ellos, desarrollando un sentido de responsabilidad. La clave al momento de instaurarlos es ser paciente, constante y congruente, evitando castigos o gritos. Con el paso del tiempo, tanto rutinas como hábitos serán parte de la identidad familiar y servirán como estabilizadoras en momentos de transición y de estrés, brindando seguridad, pertenencia, estabilidad, cohesión, satisfacción y un refuerzo de competencias sociales. Así, la vida cotidiana no solo es el espacio en que se desarrollan las interacciones familiares, sino que puede ser un factor de protección que promueva el bienestar familiar (Migliorini, Cardinali y Rania, 2011).

Particularmente, Spagnola y Fiese (2007) indican que las rutinas impactarán en:

- Habilidades de lenguaje. Al momento de la cena o comida pues se expone y se incluye a los niños en explicaciones, diálogos y narrativas complejas sobre el pasado y el futuro, ofreciendo la oportunidad de reconectar, organizar y estructurar el diálogo.
- Habilidades académicas. En rutinas de lectura y al encontrar oportunidades más naturales de identificar letras y palabras, además de modelar la importancia de la lectura e incluir el desarrollo de otras habilidades de organización, compromiso, identificación de imágenes, etc.
- Habilidades sociales. Aún con diferencias culturales, las rutinas del día a día permiten desarrollar autonomía y conectar con otros, a través de rutinas para alimentarse o de aseo personal.

En la segunda actividad hay una breve explicación sobre los patrones de interacción, destacando su importancia, con apoyo de una presentación.

Velarde y Ramírez (2017) indican que el desarrollo cognitivo es resultado de la permanente interacción entre lo genético y lo ambiental, entre naturaleza y crianza. Por ello, en entorno familiar en que nace y crece una persona, y el tipo de interacciones a las que se le expone, pueden limitar o favorecer su desarrollo cognitivo. Particularmente sus interacciones con los padres definirán los contenidos de sus procesos cognitivos y les permitirán construir categorías sobre el mundo físico y social al que se enfrentarán, además, las prácticas de crianza sensibles a los intereses y necesidades de los niños están asociadas a un desarrollo temprano óptimo, así como a beneficios en términos cognitivos, emocionales, lingüísticos y sociales.

Al respecto, según Guevara et al. (2005), el desarrollo está en función de diversos aspectos, tales como: las habilidades de los padres para adaptar sus modelos y su nivel lingüístico a las necesidades del niño, el tiempo de interacción directa, la cantidad de contextos o ambientes que enmarcan las interacciones, así como su riqueza en cuanto a estímulos sensoriales y la variedad de actividades en las que se involucran los padres con sus hijos.

Manjarrés y Hederich (2020) definen las **prácticas** como las acciones ejercidas en la interacción, relacionadas con niveles de control, afecto, disciplina, responsabilidad, placer percibido y apoyo. A continuación, se describe una caracterización de patrones propuesta por estos autores.

- Impulsador-reflexivo. Padre o madre que concibe al hijo con discapacidad como una persona hábil y, por tanto, considera que su rol es el de impulsar y orientar esas habilidades. Entiende la discapacidad como la interacción entre la condición particular de su hijo y las oportunidades que le brinda el contexto. Se centra en desarrollar las capacidades del hijo, por lo que las normas son negociadas y se promueve la motivación intrínseca enfatizando la superación. Aquí se delega responsabilidad al hijo, se le muestra mucho afecto y, a la vez, se ejerce control.
- Dominador-inflexible. Padre o madre que ejerce su función desde la visión médico-reparadora de la discapacidad, por lo que considera que su rol es el de supervisar la cura. Impone normas rígidas y motivación extrínseca guiada por obediencia, lealtad, respeto y sumisión. Permite poco espacio personal al hijo y ejerce mucho control.

- Dominado-complaciente. Padre o madre que ejerce su función desde la visión médico-reparadora combinada con una visión sacralizada-mágica en donde la discapacidad se entiende como una consecuencia de culpas pasadas, por lo que entiende su rol como el de alguien dominado y sometido ante las exigencias propias de la discapacidad de su hijo. No hay normas y los valores enfatizan la felicidad inmediata del hijo. Hay poco control, no hay consecuencias y se asigna poca responsabilidad al niño. Aquí, la autorrealización parental se sacrifica por la atención excesiva al hijo.
- Dominado-distante. Padre o madre que concibe al hijo con discapacidad como alguien lejano e inalcanzable a su conocimiento por lo que se considera un adulto incapaz y ausente en el proceso de desarrollo. Impera la visión médico-reparadora, aunque aquí el padre no cree que pueda ayudar, así que delega los cuidados, no impone normas ni enfatiza la formación de valores. Hay poco afecto y no hay control.

La cuarta actividad consiste en encontrar ejemplos concretos de cada uno de los patrones e identificar cuáles son los que más utiliza cada uno de los participantes.

Finalmente, en la quinta actividad, deben hacer una propuesta de horario con actividades y formas de interacción que consideren útiles para generar autonomía en sus hijos, relaciones interpersonales más saludables y mayor desarrollo cognitivo, emocional y conductual.

**Hora** L - M - M - J - V - S - D

**1:00**

**2:00**

**3:00**

**4:00**

**5:00**

**6:00**

**7:00**

**8:00**

**9:00**

**10:00**

**11:00**

**12:00**

**Hora** L - M - M - J - V - S - D

**13:00**

**14:00**

**15:00**

**16:00**

**17:00**

**18:00**

**19:00**

**20:00**

**21:00**

**22:00**

**23:00**

**24:00**

## Sesión 7

**Fecha:** 11 de enero

**Hora de inicio:** 19:30

**Hora de término:** 20:50

**Responsable:** Andrea Hernández Benítez

**Materiales:** Presentación, dispositivo con acceso a internet, cámara y micrófono, juguetes.

El objetivo de estas sesiones es que los padres identifiquen los beneficios del juego padre-hijo y las características de cada tipo de juego.

La primera actividad consiste en retomar los aspectos abordados en la sesión anterior, para hablar sobre el juego como forma de interacción. Se instiga a los padres a dar un ejemplo durante el juego en que se presenten los patrones descritos en la sesión anterior.

En la segunda actividad, basándose en todo lo comentado en sesiones anteriores, deben responder ¿Para qué sirve jugar con mi hijo?, las respuestas se escriben y después las comparten entre ellos. Se moldea la conversación para aproximarlos a los beneficios del juego padre-hijo.

La tercera actividad es un llenado de tabla: tipos de juego, características y ejemplos. La siguiente tabla es un ejemplo, sin embargo, los participantes serán quienes completen los datos con la instigación verbal de la psicóloga, moldeamiento y seguimiento de instrucciones.

<b>Tipos de juego</b>	<b>Características</b>	<b>Ejemplo</b>
Físico o corporal	Uso de movimientos corporales. Si hay control y estructura, propicia futuras habilidades para resolución de problemas y negociación.	Luchitas.
Simbólico	Uso de juego de roles. Pretensión. Uso de la imaginación. A partir de los 2 años de edad. Va de situaciones familiares a otras más complejas.	Jugar con muñecas Barbies.
Funcional	Sensorio-motriz. De exploración y manipulación.	Lanzar pelota contra la pared.

	<p>Utilizar el objeto con la función para la que fue creado.</p> <p>Contrario al simbólico.</p> <p>Primeros meses de edad.</p> <p>Tomar, arrojar, levantar.</p>	
Juego de construcción	<p>Evolución del juego funcional.</p> <p>Uso de bloques y materiales para hacer otros más complejos.</p> <p>Apilar, moldear, ordenar, acomodar.</p> <p>A partir de los 2 años de edad.</p>	Legos.
<b>Tipo de juego según nivel de interacción</b>	<b>Características</b>	<b>Ejemplo</b>
Solitario	<p>El niño juega de forma independiente aún estando con otros niños.</p> <p>No presta atención a las acciones de los demás.</p>	Plastilina.
Paralelo	<p>Juegan lo mismo o algo similar al otro, sin que exista interacción social.</p> <p>Presta atención al juego de la otra persona.</p>	Carritos.
Social	<p>Interacción durante el juego entre dos o más personas.</p> <p>Todos los participantes persiguen un objetivo común.</p> <p>Es colaborativo.</p> <p>Se comparten juguetes.</p> <p>Se ofrece ayuda.</p> <p>Hay intercambio gestual y verbal.</p>	Comidita.

En la cuarta actividad se dan estrategias para interactuar con los hijos, a través del juego, basadas en el instrumento de observación conductual con el que se realizó la primera evaluación. Se debe completar la lista con las aportaciones de los participantes.

- Responder preguntas que haga el niño.
- Hacer contacto visual cara a cara.
- Reflejar o parafrasear frases o gestos del niño.
- Jugar en conjunto.
- Dar juguetes y demás materiales.
- Observar atentamente el juego del niño.
- Modelar conductas.
- Verbalizar sobre el juego.
- Incluir aprendizajes nuevos.
- Hacer contacto físico.
- Utilizar incentivos.
- Sonreír y reír.
- Dar voz a objetos y juguetes.

En la quinta actividad se resuelven dudas sobre los tipos de juego y se explica que en la siguiente sesión deben ponerlos en práctica a través de un juego de roles.



## Sesión 8

**Fecha:** 25 de enero

**Hora de inicio:** 19:30

**Hora de término:** 20:30

**Responsable:** Andrea Hernández Benítez

**Materiales:** Presentación, dispositivo con acceso a internet, cámara y micrófono, juguetes.

El objetivo de estas sesiones es que los padres identifiquen los beneficios del juego padre-hijo y las características de cada tipo de juego, poniendo en práctica lo aprendido.

En la primera actividad se realiza un juego de roles (*role playing*) de situación de juego, en la que los padres deben seleccionar un tipo de juego considerando ambas topografías y desarrollar un ejemplo de cómo lo harían con sus hijos, considerando las recomendaciones y estrategias.

La última actividad es de retroalimentación sobre los ejemplos, y cierre de la sesión.

## Sesión 9

**Fecha:** 1° de febrero

**Hora de inicio:** 19:30

**Hora de término:** 20:30

**Responsable:** Andrea Hernández Benítez

**Materiales:** Presentación, dispositivo con acceso a internet, cámara y micrófono.

El objetivo de esta sesión es realizar una recapitulación de todos los temas vistos en sesiones anteriores entre los padres y la psicóloga, dando ejemplos aplicables a la vida cotidiana y resaltando lo más importante de cada tema plasmándolo en *jamboard*.

Se resalta que el foco de atención es el niño destacando las siguientes recomendaciones de Rinn y Markle (1981) sobre paternidad positiva:

- Hacer uso de movimientos corporales y gesticulación
- Generar estructura y orden
- Propiciar negociación
- Hacer uso de juego de roles y pretensión
- Promover uso de la imaginación
- Ir de lo simple a lo complejo
- Permitir exploración y manipulación
- Responder a las preguntas que haga el niño
- Ser claro en movimientos y al hablar
- Parafrasear palabras, sonidos y movimientos del niño
- Incluir nuevos aprendizajes
- Observar la conducta del niño
- Utilizar incentivos
- Sonreír y reír
- Voz cálida
- Prestar atención cuando los hijos se comporten apropiadamente
- Ser modelo
- Evitar amenazas
- Evitar perder el control

- Evitar la palabra NO
- Evitar hacer sentir culpable al hijo mediante acusaciones y reproches
- No ejercer poder físico mediante golpes
- Conocer correctamente a los hijos para poder motivarle adecuadamente
- Pasos cortos y frecuentes
- Negociar reglas
- Poner límites y consecuencias por no cumplirlas (coherentes)
- Ser consistente

## Sesión 10

**Fecha:** 8 febrero

**Hora de inicio:** 19:30

**Hora de término:** 20:45

**Responsable:** Andrea Hernández Benítez

**Materiales:** Presentación, dispositivo con acceso a internet, cámara y micrófono.

El objetivo de esta sesión es que los padres construyan una lista de recomendaciones para otros hombres, con base en los conocimientos adquiridos.

La actividad consiste en co-construir una lista de *tips* o recomendaciones, de padres para padres, en las que brinden consejos breves sobre prácticas de crianza e interacción padre-hijo. La lista se dividirá en las siguientes categorías:

- Crianza
- Dinámica familiar
- Patrones de interacción
- Juego

Después de construir la lista, los participantes comparten aquellos aspectos que han modificado al interactuar con sus hijos y en la dinámica familiar y cuáles piensan cambiar en mediano y largo plazo.

Finalmente, se da retroalimentación a las participaciones y cierre de la sesión.

Además de las actividades realizadas, se solicita a los padres que respondan dos cuestionarios que les serán enviados. En el primero de ellos, deberán dar su opinión sobre el taller y en el segundo, deberán plasmar los aprendizajes obtenidos y si alguno de estos, modificó su ejercicio de la paternidad.

## **Posevaluación**

Se aplicó a los padres participantes una entrevista semiestructurada para conocer los posibles cambios en las prácticas de crianza y en sus patrones de interacción, así como sus aprendizajes principales durante el taller. La duración de las entrevistas fue de 15 a 20 minutos en promedio de forma individual a través de una videollamada previamente acordada con cada uno de los participantes.

Posteriormente, se aplicó nuevamente la Escala de Normas y Exigencias, la cual había sido adaptada a un formulario de Google, por lo que se envió el link a través del grupo de WhatsApp y se dieron dos días para llenarlo. Así mismo, se envió un cuestionario de salida para conocer las opiniones y aprendizajes obtenidos por los padres durante el taller.

Finalmente, se pidió a cada padre que tuviera una sesión de juego con su hijo, con la instrucción: “Jueguen como normalmente lo harían, pueden jugar con lo que ustedes elijan”, mencionándole que la sesión sería videograbada. Las sesiones de juego tuvieron una duración de entre 15 y 20 minutos. Los juguetes disponibles fueron los que ya habían sido proporcionados por la terapeuta y entregados de forma personal desde la preevaluación. Las videograbaciones se consideraron para evaluar los patrones de interacción padre-hijo durante el juego, mediante los catálogos conductuales descritos.

## **Evaluación de la intervención**

Esta última etapa de la investigación se llevó a cabo a través de la comparación de los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del programa de intervención. Las comparaciones pretest-postest incluyeron: 1. Evaluación de los patrones de interacción padre-hijo, a través del registro realizado con los Catálogos Conductuales. 2. Análisis de los estilos de crianza, con los puntajes en la Escala de Normas y Exigencias. 3. Cambios en las respuestas dadas en las entrevistas, por parte de los padres. El cuarto indicador de efectividad de la intervención lo proporcionó el Cuestionario de salida, con las opiniones de los participantes.

1. La evaluación de los patrones de interacción se llevó a cabo de la manera siguiente: dos observadores independientes revisaron las videograbaciones y registraron, con base en los catálogos conductuales, cuáles categorías o conductas había mostrado el padre y cuáles el hijo, durante cada intervalo de 30 segundos.

Una vez que se contó con los registros, de pretest y postest, de todas las díadas participantes, se procedió a obtener el índice de confiabilidad entre observadores. Se aplicó la fórmula: Número de acuerdos/número de acuerdos más desacuerdos X 100

La Tabla 2 muestra el índice de confiabilidad obtenida entre observadores independientes, tanto en el registro de pretest como en el de postest, de cada díada, incluyendo las categorías del Registro Conductual de Juego Infantil (RCJI) y las del Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP).

Tabla 2. Índice de confiabilidad para cada sesión videograbada, en categorías infantiles (RCJI) y en categorías paternas (RCHP).

<b>Díadas</b>	<b>Pretest</b>		<b>Postest</b>	
	<b>RCJI</b>	<b>RCHP</b>	<b>RCJI</b>	<b>RCHP</b>
<b>Díada 1 DyD</b>	98%	97%	97%	97%
<b>Díada 2 FyJ</b>	95%	97%	96%	98%
<b>Díada 3 JyE</b>	97%	97%	97%	96%
<b>Díada 4 OyT</b>	95%	97%	97%	99%

Después de corroborar los índices de confiabilidad, se procedió a la elaboración de figuras que permiten observar los patrones de interacción padre-hijo, antes y después de la participación de los padres en el programa.

2. El análisis de los estilos de crianza se realizó comparando los puntajes en la Escala de Normas y Exigencias, antes y después de la intervención.

3. El análisis de las entrevistas se realizó de forma cualitativa, a través de la elaboración de categorías, destacando los cambios entre la entrevista inicial y la entrevista final.

4. Se realizó una descripción de las respuestas de los padres en el cuestionario de salida, destacando sus aprendizajes y sugerencias para futuras aplicaciones.

## CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ESTUDIO

Los resultados del presente estudio se exponen en el orden siguiente:

- Interacciones padre-hijo. Análisis a través de los Catálogos conductuales
- Estilos de crianza. Escala de Normas y Exigencias
- Análisis de entrevistas
- Cuestionario de salida con opiniones de los participantes

### **Interacciones padre-hijo. Análisis a través de los Catálogos conductuales**

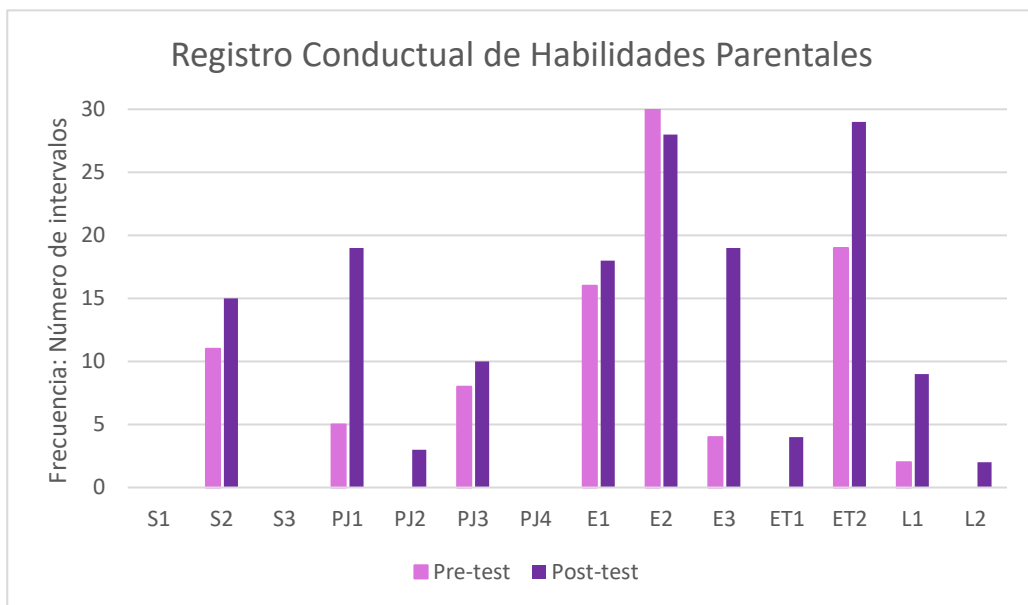
El objetivo de la investigación fue probar la eficacia de un programa de intervención dirigido a padres varones de niños(as) con retardo en el desarrollo psicológico, para mejorar sus interacciones padre-hijo(a). Por ello, los primeros datos a presentar corresponden a los patrones mostrados por padres e hijos durante sus interacciones en las sesiones de juego libre realizadas antes y después del programa.

A continuación, se presenta una serie de figuras que ilustran la frecuencia de ocurrencia de cada una de las habilidades parentales y la frecuencia de conductas infantiles que mostraron los participantes durante el juego libre diádico, antes y después de la intervención. Las categorías relacionadas con la conducta de cada padre se obtuvieron mediante el catálogo RCHP (Registro Conductual de Habilidades Parentales), y las de cada niño con el catálogo RCJI (Registro Conductual de Juego Infantil).

En cada figura, las barras de color rosa corresponden a las frecuencias obtenidas en preevaluación y las de color morado corresponden a las de posevaluación. Para poder valorar el grado en el cual se presentaron cambios en la frecuencia de ocurrencia de cada conducta (paterna o infantil), se tomó en consideración el número de intervalos en que cada categoría se registró. Se establecieron los siguientes rangos de diferencia entre pretest y post-test: 5 o menos intervalos de diferencia fueron considerados como un cambio ligero, entre 6 y 10 intervalos fueron indicativos de un cambio mediano, y más de 10 intervalos se interpretaron como un cambio considerable.

La Figura 1 ilustra la comparación de la frecuencia de ocurrencia de cada una de las habilidades parentales (RCHP) mostradas por el padre de la díada 1 durante la interacción con su hijo, antes y después de la intervención.

Figura 1. Comparación de la frecuencia de ocurrencia de las habilidades parentales (RCHP) mostradas por el padre de la díada 1, antes y después de la intervención.

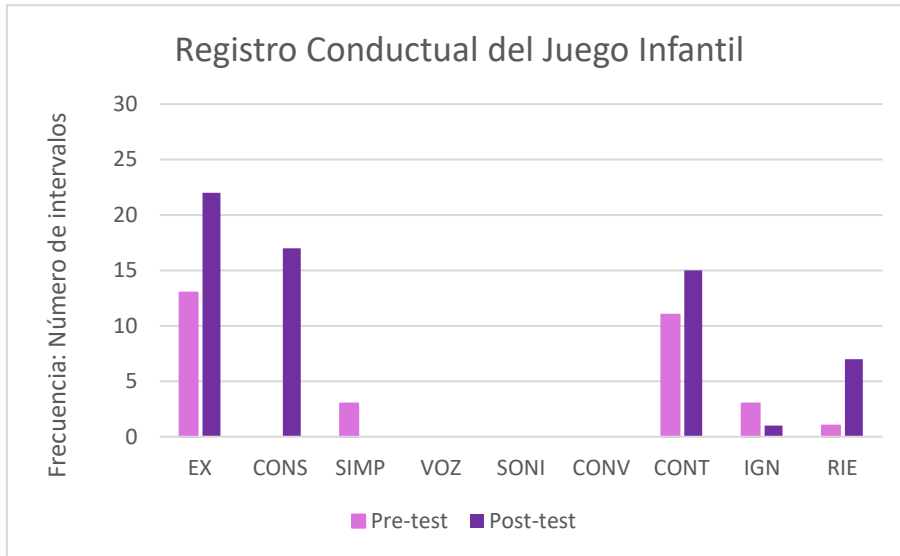


- S1. Responder una pregunta del niño
- S2. Contacto visual cara a cara
- S3. Refleja o parafrasea frase del niño.
- PJ1. Juegan conjuntamente.
- PJ2. Observación pasiva del juego.
- PJ3. Da un juguete al niño.
- PJ4. Juega por su cuenta.
- E1. Modela una conducta.
- E2. Verbaliza sobre el juego.
- E3. Enseñanza incidental.
- ET1. Utiliza incentivos.
- ET2. Hace contacto físico.
- L1. Sonríe/ se ríe.
- L2. Da voz a un muñeco.

De acuerdo con los indicadores de cambio antes descritos, se puede observar que el padre de la díada 1 mostró un incremento ligero en las conductas: contacto visual cara a cara, observación pasiva del juego, dar un juguete al niño, modelar una conducta, utilizar incentivos y dar voz a un muñeco. Se presentó un incremento mediano en las conductas de hacer contacto físico y sonreír o reír, así como un incremento considerable en las conductas de jugar conjuntamente y enseñanza incidental. Por otro lado, se observa una disminución ligera en la conducta de verbalizar sobre el juego y, finalmente, no se observan cambios en las conductas: responder una pregunta del niño, reflejar o parafrasear frases del niño y jugar por su cuenta. Cabe aclarar que el niño de esta díada no habla y está diagnosticado con trastorno del espectro autista.



Figura 2. Comparación de la frecuencia de ocurrencia de las conductas de juego infantil (RCJI) mostradas por el hijo de la díada 1, antes y después de la intervención.

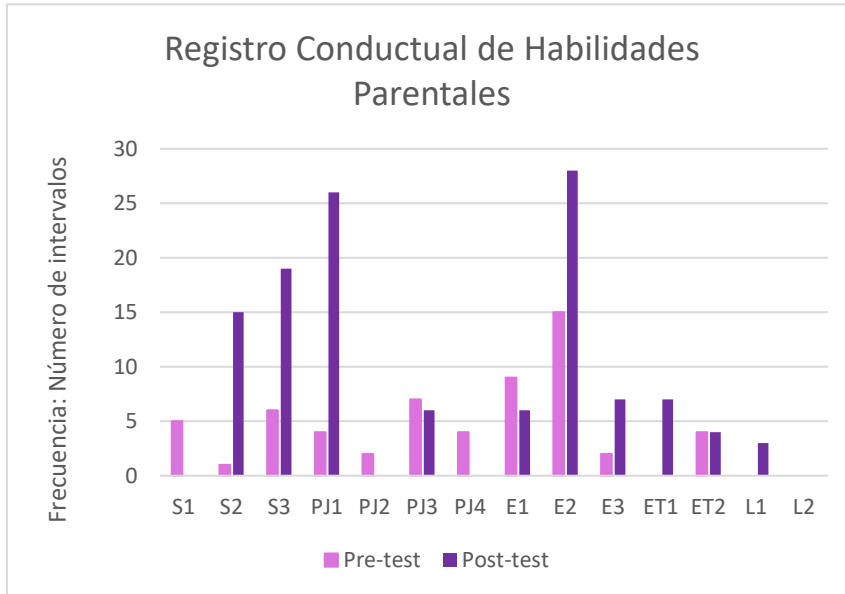


EX. Examinar juguetes.  
 CONS. Juego de construcción.  
 SIMPL. Juego simbólico simple.  
 VOZ. Dar voz a un muñeco.  
 SONI. Imita el sonido de un objeto.  
 CONV. Conversa con el adulto.  
 CONT. Contacto visual cara a cara.  
 IGN. Ignora al adulto.  
 RIE. Reír y sonreír.

En el niño de la díada 1 (Figura 2) se observa incremento ligero en la conducta de contacto visual, incremento mediano en las conductas de examinar juguetes y reír o sonreír, incremento considerable en la conducta de juego de construcción, y finalmente, ligera disminución en la conducta de juego simbólico simple y en ignorar al adulto. No se observan cambios en las conductas dar voz a un muñeco, imitar el sonido de un objeto y conversar con el adulto, pues como se ha indicado, el niño que forma parte de esta díada no presenta lenguaje verbal.

Las siguientes dos figuras corresponden a la díada 2 (FyJ).

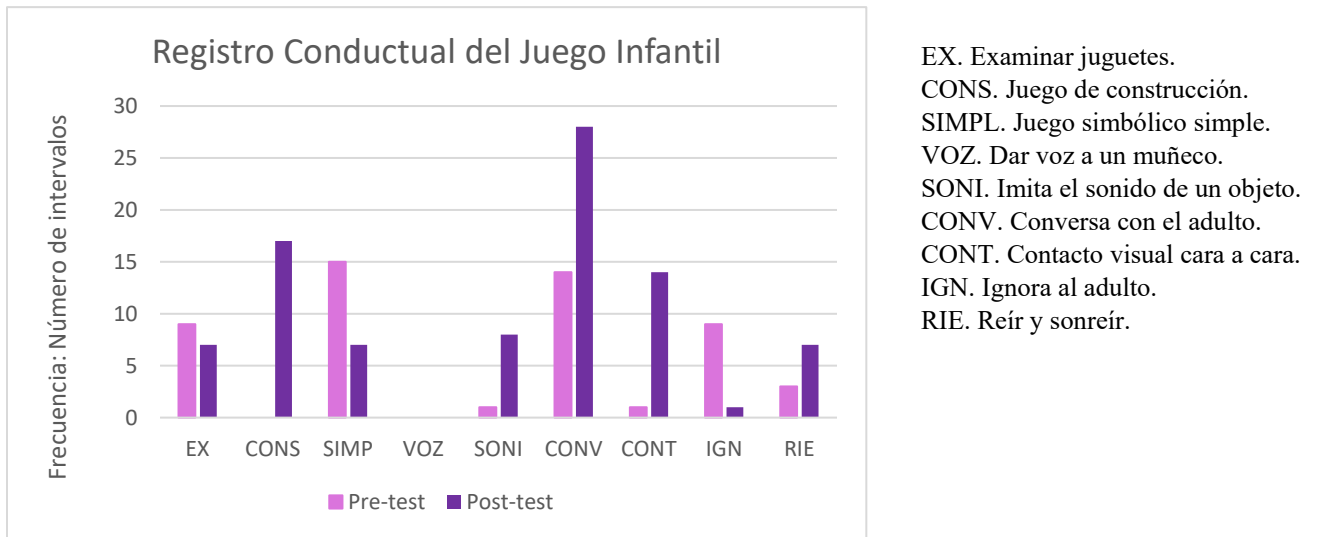
Figura 3. Comparación de la frecuencia de ocurrencia de las habilidades parentales (RCHP) mostradas por el padre de la díada 2, antes y después de la intervención.



- S1. Responder una pregunta del niño
- S2. Contacto visual cara a cara
- S3. Refleja o parafrasea frase del niño.
- PJ1. Juegan conjuntamente.
- PJ2. Observación pasiva del juego.
- PJ3. Da un juguete al niño.
- PJ4. Juega por su cuenta.
- E1. Modela una conducta.
- E2. Verbaliza sobre el juego.
- E3. Enseñanza incidental.
- ET1. Utiliza incentivos.
- ET2. Hace contacto físico.
- L1. Sonríe/ se ríe.
- L2. Da voz a un muñeco.

En la figura 3 se puede observar que el padre de la díada 2 mostró incrementos ligeros en las conductas de enseñanza incidental y de sonreír o reír; un incremento mediano en la conducta de utilizar incentivos, e incrementos considerables en las conductas: contacto visual cara a cara, reflejar o parafrasear frases del niño, jugar conjuntamente y verbalizar sobre el juego. Por otro lado, se observa que hubo disminuciones ligeras en las conductas de responder preguntas del niño, observación pasiva del juego, dar un juguete al niño, jugar por su cuenta y modelar una conducta. Finalmente, no se observan cambios en la conducta de hacer contacto físico y no se presentó la conducta de dar voz a un muñeco.

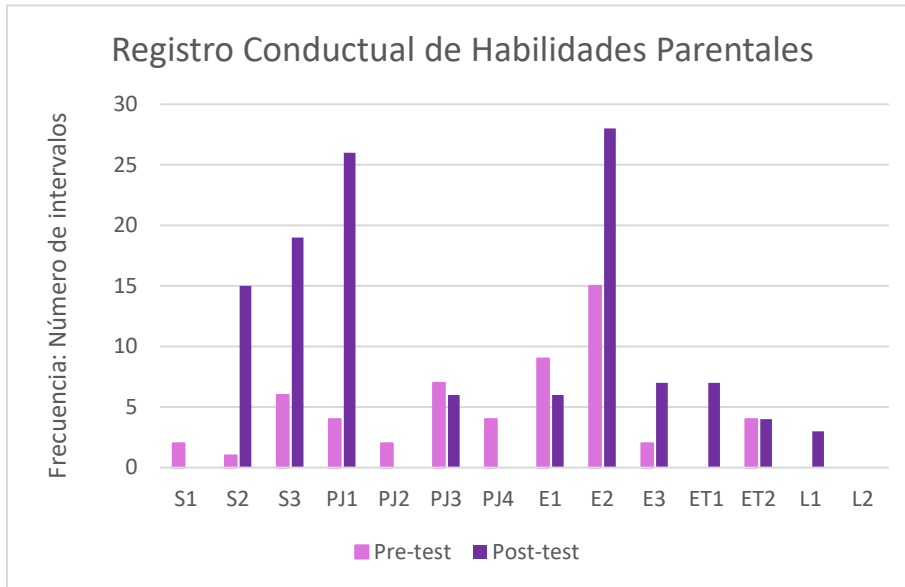
Figura 4. Comparación de la frecuencia de ocurrencia de las conductas de juego infantil (RCJI) mostradas por el hijo de la díada 2, antes y después de la intervención.



En el niño de la díada 2 (Figura 4), se observan incrementos ligeros en la conducta de reír o sonreír, incrementos medianos en la conducta de imitar el sonido de un objeto e incrementos considerables en las conductas de juego de construcción, conversar con el adulto y contacto visual cara a cara. Por otro lado, se observa que disminuyó ligeramente la conducta de examinar juguetes, hubo disminución mediana en las conductas de juego simbólico simple e ignorar al adulto. Finalmente, puede verse que no se presentó la conducta de dar voz a un muñeco.

Las figuras 5 y 6 corresponden a la díada 3 (JyE).

Figura 5. Comparación de la frecuencia de ocurrencia de las habilidades parentales (RCHP) mostradas por el padre de la díada 3, antes y después de la intervención.



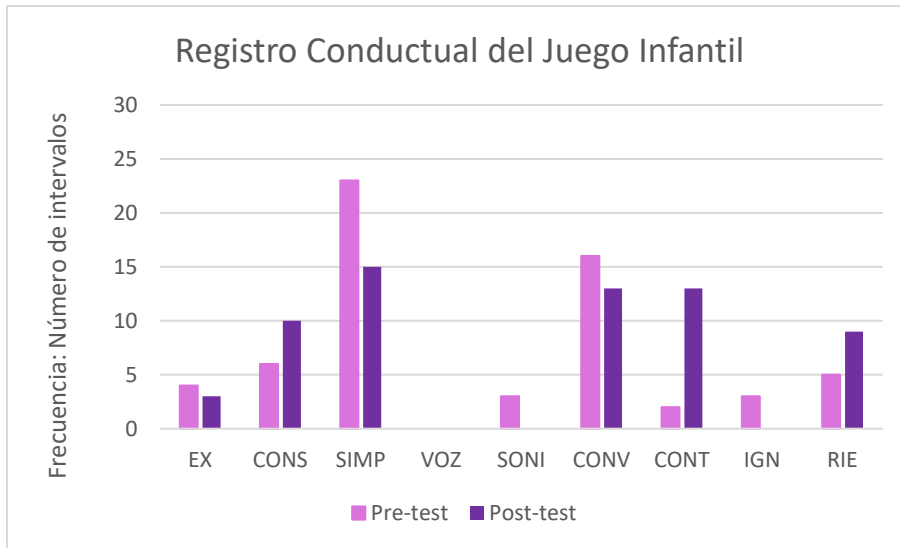
- S1. Responder una pregunta del niño
- S2. Contacto visual cara a cara
- S3. Refleja o parafrasea frase del niño.
- PJ1. Juegan conjuntamente.
- PJ2. Observación pasiva del juego.
- PJ3. Da un juguete al niño.
- PJ4. Juega por su cuenta.
- E1. Modela una conducta.
- E2. Verbaliza sobre el juego.
- E3. Enseñanza incidental.
- ET1. Utiliza incentivos.
- ET2. Hace contacto físico.
- L1. Sonríe/ se ríe.
- L2. Da voz a un muñeco.

En  
el

padre de la díada 3  
(Figura 5), se observan

incrementos ligeros en las conductas de enseñanza incidental y reír o sonreír, incremento medio en la conducta de utilizar incentivos e incrementos considerables en las conductas: contacto visual cara a cara, reflejar o parafrasear frase del niño, jugar conjuntamente y verbalizar sobre el juego. Por otro lado, se observa descenso ligero en las conductas de responder una pregunta del niño, observación pasiva del juego, dar un juguete, y jugar por su cuenta. La conducta de hacer contacto físico se mantuvo igual y la conducta de dar voz a un muñeco no se presentó en ninguna de las observaciones.

Figura 6. Comparación de la frecuencia de ocurrencia de las conductas de juego infantil (RCJI) mostradas por el hijo de la díada 3, antes y después de la intervención.

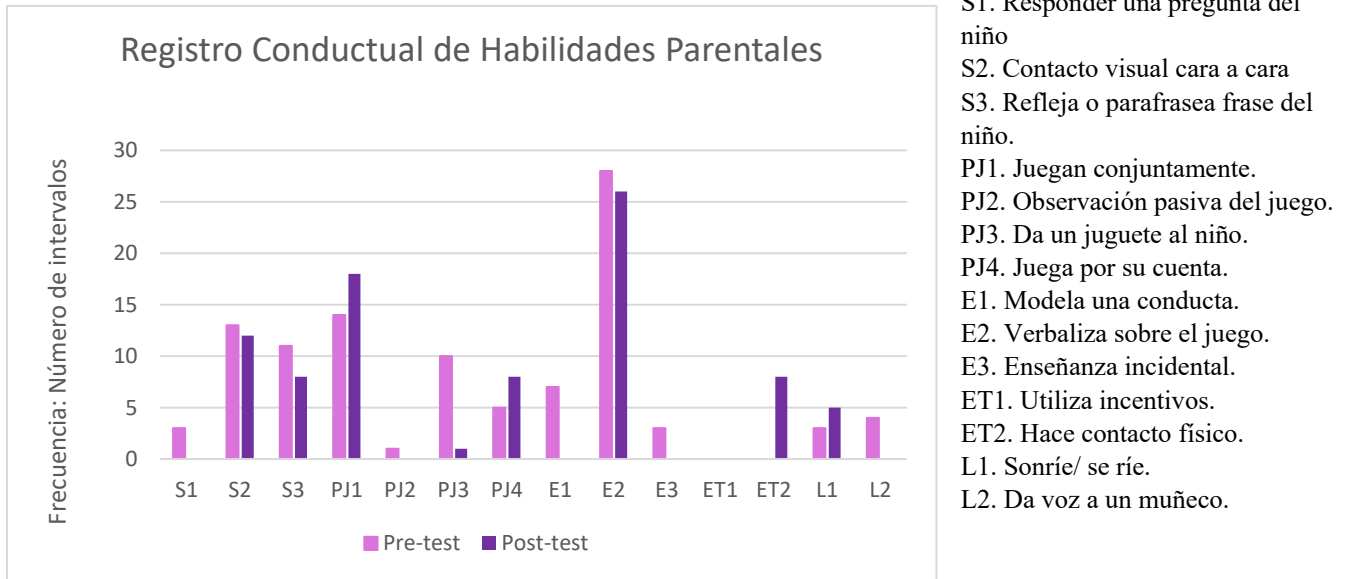


EX. Examinar juguetes.  
 CONS. Juego de construcción.  
 SIMPL. Juego simbólico simple.  
 VOZ. Dar voz a un muñeco.  
 SONI. Imita el sonido de un objeto.  
 CONV. Conversa con el adulto.  
 CONT. Contacto visual cara a cara.  
 IGN. Ignora al adulto.  
 RIE. Reír y sonreír.

En el hijo de esta díada, se observan incrementos ligeros en la conducta de juego de construcción y reír o sonreír, e incremento considerable en la conducta de contacto visual cara a cara. Por otro lado, se observa ligera disminución en las conductas de examinar juguetes, imitar el sonido de un objeto, conversar con el adulto e ignorar al adulto. También se observa reducción media en la conducta de juego simbólico simple. Finalmente, no se observó la conducta de dar voz a un muñeco.

Las figuras 7 y 8 corresponden a la díaada 4 (OyT).

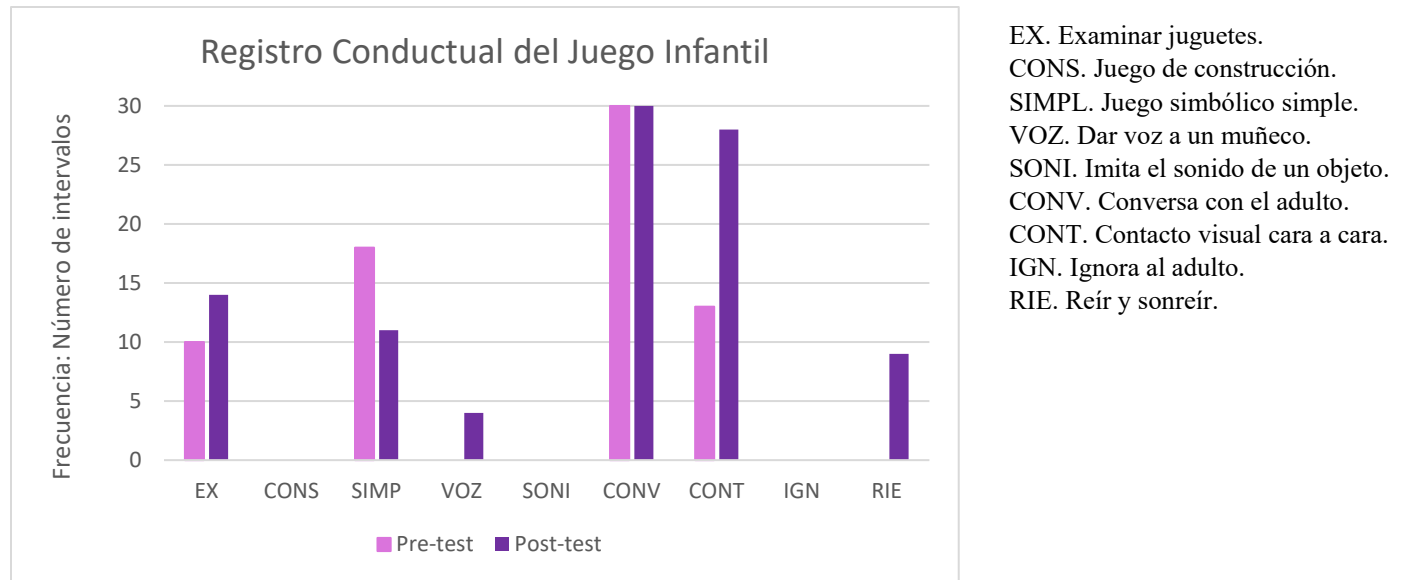
Figura 7. Comparación de la frecuencia de ocurrencia de las habilidades parentales (RCHP) mostradas por el padre de la díaada 4, antes y después de la intervención.



- S1. Responder una pregunta del niño
- S2. Contacto visual cara a cara
- S3. Refleja o parafrasea frase del niño.
- PJ1. Juegan conjuntamente.
- PJ2. Observación pasiva del juego.
- PJ3. Da un juguete al niño.
- PJ4. Juega por su cuenta.
- E1. Modela una conducta.
- E2. Verbaliza sobre el juego.
- E3. Enseñanza incidental.
- ET1. Utiliza incentivos.
- ET2. Hace contacto físico.
- L1. Sonríe/ se ríe.
- L2. Da voz a un muñeco.

En el papá de la cuarta díaada, se observa un incremento ligero en la conducta de juego conjunto y en jugar por su cuenta, también hay un incremento mediano en la conducta de hacer contacto físico. Por otro lado, se presenta un descenso ligero en las conductas de responder una pregunta del niño, contacto visual cara a cara, reflejar o parafrasear frase del niño, observación pasiva del juego, verbalizar sobre el juego, enseñanza incidental y dar voz a un muñeco. Se observa también una disminución mediana en las conductas de dar un juguete al niño y modelar una conducta. Finalmente, nunca se presentó la conducta de utilizar incentivos.

Figura 8. Comparación de la frecuencia de ocurrencia de las conductas de juego infantil (RCJI) mostradas por el hijo de la díada 4, antes y después de la intervención.



En el hijo de la díada 4 (Figura 8) se observó un incremento ligero en las conductas de examinar juguetes y dar voz a un muñeco, un incremento mediano en la conducta de reír o sonreír e incremento considerable en contacto visual cara a cara. Por otro lado, se presentó un descenso mediano en la conducta de juego simbólico simple. Finalmente, no hubo cambios en la conducta de conversar con el adulto y no se presentaron las conductas de juego de construcción, imitar el sonido de un objeto e ignorar al adulto.

De forma global, se observa que, al menos tres de los padres, mostraron incrementos en conductas como: contacto visual cara a cara, reflejar o parafrasear frase del niño, jugar conjuntamente, modelar conductas, verbalizar sobre el juego, enseñanza incidental, uso de incentivos, contacto físico y sonreír o reír. Todas ellas, forman parte de la crianza y tienen un impacto positivo en el desarrollo psicológico del niño. También se observa que, de forma general, hubo disminución en tres de los padres en la conducta de observación pasiva del juego, lo cual podría indicar mayor involucramiento, e impactar de forma positiva en la crianza y desarrollo de los niños. Todos estos cambios, en aspectos que fueron centrales durante las sesiones del programa de intervención, parecen ser indicativos de un efecto positivo del mismo sobre los patrones interactivos de los padres.

Por otro lado, con el Registro Conductual del Juego Infantil, se pudo observar que, en general, los niños incrementaron conductas como el juego de construcción, el contacto visual cara

a cara y la risa o la sonrisa. También se observa que tres de los niños disminuyeron la conducta de ignorar al adulto y se incrementó la conducta de conversar con el adulto o se mantuvo igual. Estos cambios en la conducta infantil pueden interpretarse como un efecto del involucramiento de los padres en el juego con sus hijos.

### Escala de Normas y Exigencias

El objetivo de esta escala fue determinar cuál de las actitudes es predominante al establecer y exigir el cumplimiento de las normas en el proceso de crianza. Los ítems se organizan en tres grupos: estilo autoritario, estilo democrático y estilo permisivo.

Los participantes del taller respondieron la escala mediante un formulario de Google que se compartió a través de un grupo de WhatsApp. El link era el siguiente: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScmxIOQNg2fVRm7GcKqaWnYRA-1A-UXBftCjIOAg0MhM-yKTA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScmxIOQNg2fVRm7GcKqaWnYRA-1A-UXBftCjIOAg0MhM-yKTA/viewform?usp=sf_link)

Los resultados de preevaluación se muestran en la figura siguiente:

Tabla 3. Puntajes obtenidos por los participantes en la Escala de Normas y Exigencias antes de la intervención.

Participante	Estilo democrático	Estilo autoritario	Estilo permisivo
1	36	29	18
2	26	35	22
3	43	25	11
4	47	32	21

Como se puede observar, los participantes 1, 3 y 4 obtuvieron el puntaje más alto en el estilo democrático, seguido del estilo autoritario y por último el estilo permisivo. Por otro lado, el participante 2 obtuvo un puntaje mayor en el estilo autoritario, seguido del democrático y como puntaje más bajo el estilo permisivo.

El puntaje más alto que se pudo haber obtenido para los estilos democrático y autoritario es de 50 y para el estilo permisivo es de 40.

Después de la intervención, se aplicó nuevamente este instrumento dando los siguientes resultados:



Tabla 4. Puntajes obtenidos por los participantes en la Escala de Normas y Exigencias después de la intervención.

Participante	Estilo democrático	Estilo autoritario	Estilo permisivo
1	44	27	15
2	33	29	9
3	45	22	10
4	50	33	20

Se puede observar que los puntajes de todos los participantes incrementaron en el estilo democrático y se redujeron en el estilo permisivo. Tres de los padres también redujeron su puntaje en el estilo autoritario y solo uno de ellos incrementó un punto en este estilo de crianza. Las siguientes figuras ilustran los cambios mencionados.

Figura 9. Comparación pre y post test en puntajes del estilo democrático.

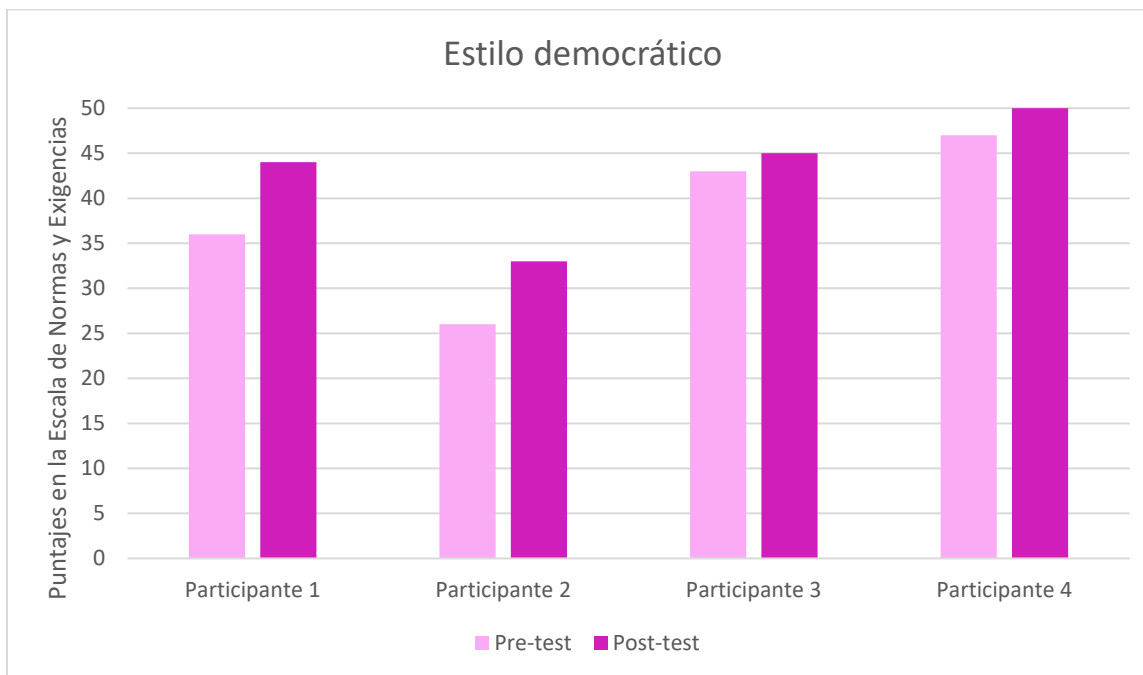


Figura 10. Comparación pre y post test en puntajes del estilo autoritario.

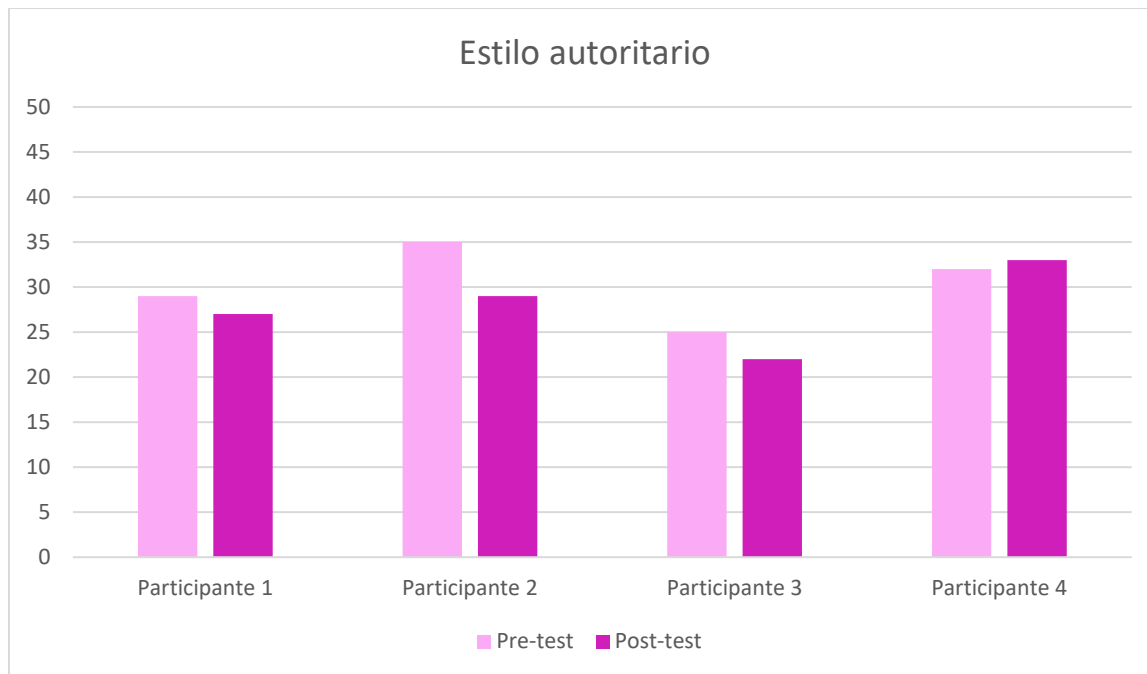
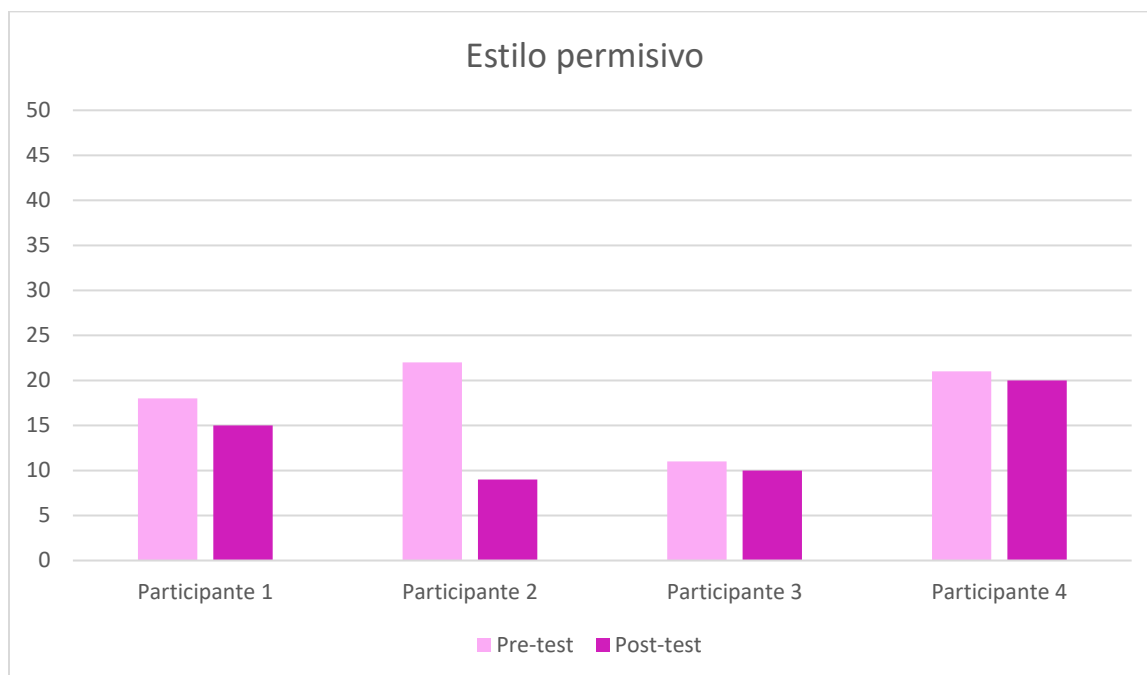


Figura 11. Comparación del pre y post test en puntajes del estilo permisivo.



Los resultados de posevaluación permiten ver que las intervenciones en díadas padre-hijo en las que se entrena a discriminar situaciones que les impidan operar funcionalmente e involucrarse con sus hijos de otras formas, pueden llevar a cambios en los estilos de crianza. En este particular caso, a través de situaciones hipotéticas enunciadas en la Escala, se observa que los nuevos conocimientos adquiridos en las sesiones probablemente serán aplicados en el ambiente doméstico, evitando conductas autoritarias, permisivas o negligentes desde la comprensión del funcionamiento de la conducta y la interacción cercana con sus hijos, convirtiéndose en padres más democráticos y generando relaciones más horizontales.

Por otro lado, los cambios observados en las prácticas de crianza irán de la mano con los cambios en la conducta de los niños, así como su desarrollo social y cognitivo y estrecharán los lazos entre padre e hijo.

### **Análisis de entrevistas**

Las respuestas que dieron los cuatro padres participantes a cada pregunta de las entrevistas realizadas en preevaluación y posevaluación aparecen en los anexos 6 y 7. Aquí se destacan algunos aspectos generales, con base en tres ejes de análisis.

*Creencias y prácticas de crianza:* Durante la entrevista inicial, los padres mencionaron que la crianza consistía en actividades como cuidar, enseñar, generar independencia, llevar a la escuela, proveer y guiar. Dos de ellos indicaron que la madre era quien se encargaba de esta función, utilizando frases como *yo no me dedico a eso* y los otros dos mencionaron que padre y madre deberían compartir esta responsabilidad, aunque al hablar sobre las funciones indicaron que las mamás hacían muchas cosas más.

En todos los casos, los padres mencionaron que la encargada de la disciplina era la mamá. Un claro ejemplo es la respuesta del padre de la primera díada quien contestó *Su mamá es quien lleva la batuta, yo trato de involucrarme y estar con él pero ella es quien trabaja más con él y está en la escuela con él*. Algunos de los participantes mencionaron tener dificultades para regañar a los niños y ceder muy rápido, mientras otros mencionaban ser poco tolerantes, irritables y gritar o decir groserías en un regaño, como se observa en la siguiente respuesta: *Me pongo como energúmeno, lo quiero hasta ahorcar, me encabrono y luego luego le quiero pegar, le grito, le*

*digo groserías.* Ante las conductas deseables, todos indicaron que premiaban y felicitaban a los pequeños.

En la entrevista final, los padres mencionaron que, aunque en general la madre era quien se encargaba en mayor medida de la crianza, ellos trataban de involucrarse más y compartir más actividades o responsabilidades. Dos de los padres mencionaron que la madre era quien estaba cargo de la disciplina aún y dos de ellos, indicaron que ahora compartían esta responsabilidad. El padre de la segunda díada aceptó que la madre aún es quien se encarga en mayor medida de la crianza pero mencionó *En algunas ocasiones ya ayudo cuando tiene que comer, lavarse los dientes o lavarse las manos.*

Todos los padres mencionaron que ante las conductas poco deseables, regañaban a sus hijos pero ahora acompañaban este regaño con una explicación de porqué no estaba bien esa conducta e incluso incluían ejemplos de qué conductas serían deseables en esos casos. Estos cambios se observan en la siguiente cita: *Trato de regañarlo y decirle que las cosas están mal. Intento, porque él se pone en su plan y yo en el mío, pero intento explicarle y guiarlo con lo que está bien y está mal.*

*Actividades diarias:* En la entrevista inicial, todos los padres mencionaron que quien pasaba mayor cantidad de tiempo con los niños eran las mamás, los tiempos de convivencia que mencionaron los participantes van de los 10 minutos a las 4 horas diarias. Las actividades que realizan juntos son ver televisión, utilizar el celular, jugar, armar rompecabezas o bloques y salir o conversar. Esto se ejemplifica con la respuesta de uno de los padres quién ante la pregunta *¿Cuánto tiempo pasa con su hijo al día?* Respondió *10 minutos* y al cuestionarle sobre las actividades que hacían contestó *ver la televisión, que me encanta.*

Durante la entrevista final, los papás mencionaron que pasaban más horas con sus hijos y las actividades que realizaban eran jugar, hacer tareas domésticas, pasear a sus mascotas, salir a pasear, hacer tareas de la escuela, ver televisión o salir a comprar comida. Por ejemplo, el padre de la cita anterior, después del taller respondió que ahora ven la televisión pero también juegan, su hijo corre y él lo alcanza.

*Expectativas del taller:* En la primera entrevista, los papás mencionaron que deseaban ser más disciplinados, jugar más pues es una actividad que no disfrutaban, convivir más, aprender nuevas cosas y ser más tolerantes.

En la entrevista final, los padres mencionaron que algunos de los aprendizajes y cambios que veían después del taller eran: ser más conscientes de los cambios en sus hijos, aprovechar la relación que tenían para modificar ciertas conductas, ser más afectivos y tolerantes, pasar más tiempo y de mayor calidad, compartir responsabilidades con sus parejas, jugar más y tomar parte en el ejercicio de la disciplina en casa, como se ejemplifica en la siguiente cita del participante de la díada 4 al preguntarle sobre sus cambios a partir del taller: *Jugar más, Contacto visual, preguntarle, dedicarle más tiempo, aprovechar más el tiempo y ser un poco más duro porque yo nunca lo regañaba y su mamá era la mala, entonces ya compartimos más eso y las responsabilidades del hogar.*

### **Cuestionario de salida**

Después de la intervención, se envió a los padres el siguiente formulario de Google: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcgPnKZ8oHXB944DE\\_LxlCDM9E\\_u6DfHK\\_uxa7cD9NhTUAg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcgPnKZ8oHXB944DE_LxlCDM9E_u6DfHK_uxa7cD9NhTUAg/viewform?usp=sf_link) a través del cual respondieron algunas preguntas sobre los contenidos del taller, aprendizajes obtenidos y sugerencias de mejora.

A continuación, se muestran de forma general, las respuestas que los padres dieron.

#### *Aprendizajes nuevos sobre crianza, interacción, juego y dinámica familiar*

Los padres mencionaron que aprendieron a respetar ideas de sus hijos, enseñar desde el ejemplo, poner límites, considerar el entorno en la crianza y ser más participativos. Además de compartir tiempo, ser más pacientes, aclarar dudas, incluir a todos los integrantes de la familia y la importancia de la comunicación en la interacción. Respecto al juego, indicaron que pudieron aprender a ser niños otra vez, divertirse, conocer a sus hijos, disfrutar, la importancia e impacto que tiene el jugar en las habilidades, desarrollo de sus hijos y enseñanza de nuevas cosas. Finalmente, sobre la dinámica familiar, indicaron que aprendieron que todos deben participar en casa y las rutinas son importantes.

### *Modificaciones en el ejercicio de la paternidad y dinámica familiar a partir de los nuevos aprendizajes*

Con los nuevos aprendizajes, los padres indicaron que ahora eran más democráticos, más afectivos, se involucraban más, tomaban mejores decisiones y escuchaban nuevas perspectivas. Respecto a la relación con sus hijos, mencionaron que ahora los escuchan más, son más pacientes, han mejorado la comunicación e incrementado la interacción. Incluso mencionaron que les permitió cuestionarse la forma en la que fueron educados e ir modificando lo que habían aprendido de sus propios padres. En cuanto a la dinámica familiar, afirmaron que aprovechan mejor el tiempo, dan voz a todos los integrantes de la familia y ahora se comparten las responsabilidades en casa.

### *Sugerencias*

Los padres evaluaron de forma positiva los contenidos del taller y a la persona que lo impartió, sin embargo, como sugerencias, indicaron que deberían ser sesiones más largas o incrementar el número de las sesiones, agregar otros temas de interés y hacerlo de forma presencial.

## **Discusión general y conclusiones**

La búsqueda del bienestar de la niñez y la preocupación específica por el desarrollo psicológico de los niños y niñas con discapacidad, sumado al interés en las paternidades, dio como resultado esta investigación en la que se buscó probar la eficacia de un programa de intervención con padres varones de hijos/as con discapacidad.

La historia ha permitido comprender que la discapacidad es una construcción sociohistórica en la que la familia juega un papel muy importante, particularmente los padres y madres, a través de las interacciones con sus hijos e hijas. En este sentido, Mena y Rojas (2010) reconocen que los arreglos familiares y su estructura han tenido modificaciones que son producto de la modernización, la urbanización y los cuestionamientos en torno al género. Esto se ve reflejado en al menos tres de los participantes, quienes comparten la proveeduría con sus parejas, aunque no se involucraban en las actividades domésticas, específicamente las relacionadas con la disciplina y las actividades escolares, hasta después de su participación en el programa de intervención.

En relación con el género y las transformaciones que ha generado, Pérez y Olhaberry (2014) ya mencionaban que el hecho de que las mujeres se hayan incorporado al campo laboral no implicaba que los varones se involucraran más en la crianza. Este aspecto se observa claramente en las respuestas de los participantes, aún después de la intervención, quienes tienen más claro en qué consiste la crianza pero aceptan que quien se encarga de ella en casa es la madre, aun cuando ambas partes trabajen. En este sentido, a pesar de que todos los participantes mencionaron involucrarse en más tareas domésticas, también aceptaron que la madre es quien sigue teniendo la mayor carga, por lo que aún se está lejos de la corresponsabilidad en tareas domésticas y de crianza.

Al hablar de género resulta importante también hablar de paternidades, pues según DeKeijzer (1998) hay diversas formas de ejercerla, además de ser una posición y función que cobra significados diversos en la historia particular de cada hombre. Para los participantes de esta investigación, ser padre se relacionaba con la proveeduría, el cuidado y la educación, aunque diferían en algunos temas como el afecto, ya que algunos mencionaban no considerar masculino el ser afectivo mediante abrazos o besos con sus hijos varones, pero reportaban hacerlo porque es algo que se debe hacer, mientras otro afirmó ser muy afectivo, incluso sin ser el padre biológico.

En la misma línea, Ortega et al (2012) coinciden en que los significados sobre la paternidad son múltiples, heterogéneos y a veces contradictorios. Esto se ejemplifica en los participantes, pues algunos viven el ser padres, principalmente como una responsabilidad, mientras otros la experimentan como algo placentero, recreativo y agradable.

Por otro lado, ya se ha destacado lo mencionado por Guevara et al. (2017) quienes describen la importancia de las interacciones diádicas y su impacto en las habilidades sociales, cognitivas, lingüísticas y afectivas, así como en los procesos informales de enseñanza-aprendizaje. Esto se puede ejemplificar con los resultados de la presente investigación, en lo relativo a las formas de interacción diádica durante las situaciones de juego, (valoradas a través de los catálogos conductuales), ya que cuando los padres incrementaron las conductas consideradas como habilidades parentales, sus hijos conversaron más con ellos, tuvieron más contacto visual, se reían más, jugaban más y los ignoraban menos.

Particularmente en las familias en las que hay un hijo o hija con discapacidad, se pretende destacar el lugar de los niños como agentes activos en su propio desarrollo, vistos como alguien con posibilidades, lejos de ver solamente las limitaciones. En este sentido, Soukup et al. (2016) indica que los padres de niños y niñas con discapacidad pueden ser muy directivos, y otros autores como Manjarrés (2012) mencionan que pueden ser sobreprotectores. Al respecto, uno de los padres que participaron en esta investigación mostró que, antes de la intervención, su estilo de crianza predominante era el autoritario, y en las entrevistas, otro de los padres mencionó tener poca paciencia con su hijo, mientras los otros dos padres, indicaron ser muy permisivos con sus hijos y tener dificultades para establecer límites o poner castigos.

Después de la intervención que aquí se reporta, los datos que arrojan las entrevistas a los participantes, los resultados en la escala de normas y exigencias, así como los cambios en las interacciones diádicas (valoradas a través de los catálogos conductuales) muestran que se logró que los padres encaminaran acciones hacia el logro de un equilibrio entre la independencia y la protección de los hijos, que establecieran límites flexibles, que incluyeran a sus hijos en algunas decisiones familiares, y que les dieran retroalimentación positiva. Todos estos aspectos son de suma importancia dentro de las intervenciones familiares en las que participa el psicólogo, como bien señalan Peralta y Arellano (2010).



De forma similar, Eyheremendy (2016) considera que una de las formas para construir relaciones afectivas padre-hijo, es mediante el tiempo compartido. Esto fue considerado para la elaboración de la intervención y aunque los resultados de las entrevistas muestran que los padres incrementaron pocas horas la cantidad de tiempo que comparten con sus hijos, ellos clarificaron que utilizan el tiempo de otras formas; por ejemplo, en lugar de ver televisión o estar juntos pero haciendo cosas diferentes, ahora comparten alguna actividad o se involucran en tareas que antes no hacían, como la hora del baño o las tareas escolares.

Otra manera de construir vínculos entre padres e hijos es el juego compartido, a partir del cual, según Pérez y Olhaberry (2014), De Falco et al. (2010), Elder et al. (2011) y Van et al. (2017) se pueden expresar afectos, emociones, motivaciones y deseos, además de permitir la reciprocidad y la regulación para los involucrados. El juego compartido puede formar parte de los primeros aprendizajes y experiencias de los niños, e irse complejizando conforme los padres observan avances en el desarrollo de sus hijos. En este sentido, en el presente estudio, los resultados de las interacciones durante el juego diádico mostraron que la intervención tuvo un impacto en las características del juego, pues a medida que los padres observaban más a sus hijos o solicitaban una mirada de vuelta, los niños mantenían durante más tiempo el contacto visual, además de erradicar casi por completo la conducta de observar el juego sin involucrarse en él o jugar por su cuenta, sustituyéndolas por juego en conjunto. Sumado a esto, también incrementó el contacto físico, las conversaciones y las risas o sonrisas compartidas, lo cual evidencia la reciprocidad.

La complejidad y sofisticación del juego dependía de los juguetes seleccionados, de los gustos de los propios participantes y del nivel de desarrollo del niño, por ello, no se observó el mismo efecto en todos los participantes. Sin embargo, cabe señalar que los niños que ya presentaban juego simbólico desde el inicio, durante posevaluación mostraron también juego de construcción, además de incrementar la conducta de dar voz a un muñeco e imitar el sonido de un objeto durante el juego. Es decir, que mejorar las interacciones diádicas tuvo un efecto de mejoramiento del juego simbólico, tan importante para el desarrollo infantil. Este hallazgo coincide con lo reportado por De falco et al. (2010), en el sentido de que el juego simbólico incrementa durante el juego colaborativo con padres y que este tendrá mayor impacto en el desarrollo infantil que el juego en solitario.

Los resultados de Van et al. (2017) indican que los padres muestran aprecio por las conductas deseables de sus hijos, lo cual expresan a través de comentarios y caricias, además de incluir en el juego vocalizaciones, incentivos, cantos y abrazos. De la misma forma, en posevaluación, los participantes de la presente investigación mostraron incrementos en el uso de incentivos durante el juego diádico; además, en la entrevista mencionaron intentar motivar a sus hijos, felicitarlos, abrazarles y demostrarles afecto y aprobación ante las conductas deseables. Cabe mencionar que uno de los padres comentó, antes de la intervención, tener estas conductas a pesar de considerarlas poco masculinas o varoniles e indicó que después del taller notó que los demás padres eran mucho más afectivos, lo cual significó para él que existen otras formas válidas de ser padre, sin comprometer aquello que entiende por masculino.

Lo anterior coincide con lo encontrado por Hertz et al. (2019) quienes examinaron el juego entre padres -y madres- e hijos a través de grabaciones y lo analizaron en conjunto con un inventario que permite evaluar funciones ejecutivas. Ellos encontraron, con ciertas limitaciones, que las intervenciones enfocadas en padres para desarrollar comunicación armoniosa, cooperación e interacciones afectivas promueven habilidades ejecutivas que le permiten a los niños un mejor ajuste social y académico. Los resultados de esta investigación, a pesar de no contar con un análisis estadístico, sí muestran que aquello que aprenden los padres durante una intervención, impacta en algunas conductas de los niños, que les permitirán a futuro, adaptarse de mejor forma a otros ambientes.

Por otra parte, así como Hendrix et al. (2019) buscaba, a través de interacciones diádicas, el aprendizaje de matemáticas, los resultados de la presente investigación muestran que un taller para padres enfocado en crianza e interacciones puede generar nuevos aprendizajes en los niños, que podrían, de así desearse, focalizarse en cualquier tema específico. Esto se observa en los puntajes obtenidos en las conductas parentales (del catálogo conductual) *responder una pregunta del niño*, *modelar una conducta*, *verbalizar sobre el juego* y *enseñanza incidental*, conductas que, en su mayoría, incrementaron o se mantuvieron en niveles altos. En este caso, no se pretendía enseñar ningún tema en particular, pero podría implementarse para diversas temáticas, reforzando la propuesta de que a través del juego se pueden no solo estrechar vínculos, sino también generar aprendizajes.

Ortega et al. (2012) y Becerra y Perepiczka (2013) coinciden en que algunas de las funciones de los padres varones de hijos con discapacidad, son: ser un ejemplo, ser líder de familia, ser mediadores en la inclusión de sus hijos a la sociedad, dar seguridad, enseñar valores, ser una autoridad y ejercer disciplina, desde un rol flexible o desde uno rígido. Los participantes de esta investigación coinciden con lo anterior en algunas ideas de las funciones de un buen padre, sin embargo, también reconocen que algunas de ellas las cumple solamente la madre. Afortunadamente, como ya fue señalado, después de la intervención los participantes mencionaron que estas y otras funciones deben ser ejercidas por mamá y por papá, visibilizando un acercamiento a la corresponsabilidad y la equidad.

Todos estos cambios son relevantes porque, como ya mencionaron Moreno (2013) y Pérez y Olhaberry (2014), las figuras paternas son importantes en el desarrollo social, académico, psicológico, emocional y conductual. Además, tal como indican Carmentate y Rivero (2018), una paternidad activa traerá beneficios a toda la familia, incluyendo a los varones, quienes podrán ser más felices, activos y libres. Esto se ejemplifica en los participantes que, dentro del tiempo que comparten con sus hijos, incluyen actividades físicas como paseos con mascotas, práctica de deportes o simplemente correr en diversos espacios; ellos mencionan que, después de la intervención, también disfrutaban más estas actividades, se permiten más “*ser niños*” y reírse o disfrutar.

Respecto del disfrute, las risas y la parte emocional de las relaciones diádicas, Salvadori et al. (2021) se interesaron por el mimetismo emocional, encontrando correlaciones entre las emociones de padres y madres con las de sus hijos, así como correlaciones en lo relativo a la atención mutua. En el presente estudio, el análisis de las interacciones diádicas indica que, después de la intervención, incrementaron los puntajes tanto de padres como de hijos en conductas como contacto visual, contacto físico, sonrisa, risa, y reflejo o parafraseo de frases; aun cuando no se buscaba evaluar ni observar mimetismo, el hecho de que estas categorías conductuales incrementaran para ambos (niños y padres) podría ser muestra de entendimiento mutuo, de sentimientos de calidez y empatía, de interacciones positivas y de comunicación no verbal, particularmente para una de las diádas en las que el hijo no contaba con lenguaje verbal.

Para concluir, es posible decir que se cumplió el objetivo principal del proyecto, es decir, se logró probar la eficacia de un programa de intervención dirigido a padres varones de niños(as)

con retardo en el desarrollo psicológico, para mejorar sus interacciones padre-hijo(a). Destaca el hecho de que el programa se realizó de forma virtual, lo cual indica que es posible extender intervenciones psicológicas a otros espacios y personas sin importar la distancia, incrementando la accesibilidad y permitiendo a los profesionistas, desarrollar nuevas habilidades y formas de trabajo.

Se destaca también la importancia del juego en la construcción de vínculos paternofiliales y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo posible la mejora en la comunicación, la transmisión de conocimientos, el desarrollo psicológico, la participación de todos los integrantes de la familia, la modificación de la dinámica familiar, la transmisión de valores, la consolidación de hábitos y rutinas, y desde luego, el disfrute de la paternidad, entre otros beneficios.

Finalmente, resulta indispensable continuar con el trabajo en familias de niños y niñas con discapacidad en que se incluya la perspectiva de género, promoviendo relaciones más horizontales, el desarrollo de nuevas paternidades, prácticas de crianza positivas y corresponsabilidad entre los padres.

## **Limitaciones y sugerencias**

Como se ha mencionado desde el inicio, existe una brecha entre las investigaciones realizadas con madres e hijos y las hechas con padres e hijos. Por ello, se sugiere que se continúe dando oportunidad de involucrarse y encontrar nuevas formas de ejercer la paternidad a los varones. Afortunadamente, en la actualidad ha ido creciendo la cantidad de varones que ejercen una nueva paternidad en la que se involucran más y ejercen su rol desde el afecto. En este sentido, los participantes de esta investigación mencionaron haber aprendido no solo de quien impartió el taller, sino de los otros padres y su forma de relacionarse con sus hijos, ampliando su visión sobre la paternidad. Por ello, se sugiere que, en futuras aplicaciones de talleres similares, se incluya a una mayor cantidad de participantes, enriqueciendo las sesiones.

Sánchez (2006) indica que algunas de las características que deben considerarse al trabajar con familias de hijos o hijas con discapacidad son: el nivel socioeconómico, la estructura de la familia, el género del hijo y los grupos étnicos. Los participantes de esta investigación pertenecen a un nivel socioeconómico similar, tienen estructuras familiares parecidas, no pertenecen a ningún grupo étnico y todos tienen hijos varones. Por ello, se sugiere que, en futuras investigaciones, se evalúe e intervenga con familias de niveles económicos diversos, estructuras variadas, así como con padres de hijas con discapacidad, en busca de diferencias o similitudes.

Al respecto, otros criterios relevantes en el trabajo psicológico que abarque a los padres y la crianza, según Manjarrés (2012), son: lugar de crianza, migración o desplazamiento, dinámicas familiares, antecedentes de discapacidad en la familia y condiciones de vulnerabilidad. Estas características, como las anteriores, en la presente investigación fueron homogéneas en los participantes, así es que, una mayor diversidad en la muestra permitirá más datos y enriquecerá proyectos futuros.

Las investigaciones revisadas sugieren que el involucramiento de los padres en la crianza y las formas en que interactúan con sus hijos tienen un impacto en el desarrollo global de los niños y niñas. La presente intervención perseguía el objetivo de modificar las prácticas de crianza y patrones de interacción de padres de niños con discapacidad, pero sería ideal que, en futuros proyectos, se incluyera una evaluación en diversos aspectos del desarrollo y se pudiera corroborar el impacto a mediano y largo plazo, en los niños y en los padres.

Los cambios conseguidos se observaron durante el juego y a través de algunas otras herramientas como escalas y entrevistas. Sin embargo, se sugiere que, en futuras investigaciones, se analice el impacto que puede tener una intervención de este tipo en otros contextos, como la escuela o la calle, así como en otras situaciones dentro del hogar, como la hora de la comida, las tareas escolares o la preparación para el colegio. Esto último puede ser muy importante porque, como señalan Akkermans-Rutgers et al. (2021), la forma de involucramiento parental que tiene mayor impacto en el desarrollo de los hijos es la que se realiza en casa.

Como se ha mencionado, la intervención se realizó completamente de forma virtual, lo cual tuvo resultados positivos, sin embargo, una de las sugerencias de los padres fue realizar las sesiones de forma presencial, así que en futuras intervenciones, podría generarse un taller presencial 100% o un taller híbrido en el que se brinden herramientas *online* y algunas sesiones presenciales; además de llevar a cabo un seguimiento de forma virtual después de terminado el taller.

Como una forma de comprender de mejor manera el impacto de la discapacidad en la familia, sería útil realizar una réplica de esta investigación teniendo padres de hijos sin discapacidad, pues a pesar de no encontrarse con ninguna dificultad, es posible que traiga beneficios al arreglo el mejorar las prácticas de crianza y patrones de interacción.

Otra vertiente de esta investigación podría incluir el análisis de otros elementos que impactan en sus prácticas de crianza y patrones de interacción, como los que menciona Billen (2012): apoyo de especialistas, apoyo de amigos y familiares y apoyo de la escuela.

Finalmente, sería importante analizar a profundidad algunos cambios que podrían haberse generado durante el taller, al ser temas que formaron parte de este, por ejemplo, el establecimiento de nuevas rutinas y consolidación de hábitos, así como, reflexionar sobre otras aristas que podrían verse modificadas al transformar las prácticas de crianza y los patrones de interacción.

## REFERENCIAS

- Akkermans-Rutgers, M., Doornenbal, J., Kassenberg, A., Bosker, R. y Doolaard, S. (2021). Is the twig bent as the tree is inclined? Children and parents interacting with school-distributed literacy assignments. *Psychology in the Schools*, 58, 377-399, DOI: 10.1002/pits.22452
- Almario, E. (2016). La investigación en familias de personas con discapacidad. *PAIDEIA Surcolombiana*, 21, 12-26.
- Andrés, C. y Fernández, A. (2016). Las prácticas de crianza de los padres: su influencia en las nuevas problemáticas en la primera infancia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 30-42.
- Arslan, S., & Diken, O. (2020). Examination of interactional behaviours between Turkish fathers and their children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 1-19. doi: 10.20489/intjecse.702082
- Ascencio, G. y Martínez, R. (2014). Crianza e inclusión educativa: una aproximación a la discapacidad desde el sentir de algunas familias colombianas. *Hojas y Hablas*, 11, 150-157.
- Becerra, M. y Perepiczka, M. (2013). Experiencias de padres mexicanos en la crianza de un hijo con discapacidad intelectual en los Estados Unidos. *Visión Sy*, 12(1).
- Billen, R. (2012). *Families of Young Children with Developmental Disabilities: A Model of the Parenting Process*. Tesis de Maestría, Universidad de Tennessee
- Carmenate, D. y Rivero, R. (2018). El rol paternal en familias cubanas con hijos con discapacidad o enfermedades genéticas. *Revista Cubana de Genética Comunitaria*, 12(1).
- CDC (14 de mayo 2021). *Legacy for Children Intervention*. Centers for Disease Control and Prevention. Recuperado el día 14 de mayo de 2021 de <https://www.cdc.gov/ncbddd/childdevelopment/legacy-intervention.html>
- Cicerchia, R. (1999). Alianzas, redes y estrategias. El encanto y la crisis de las formas familiares. *Revista Nómadas*, 11, 46-62.
- Davis, S., Thomson, K. & Magnacca, C. (2020) Evaluation of a caregiver training program to teach help-seeking behavior to children with autism spectrum disorder, *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(5), 348-357, DOI: 10.1080/20473869.2020.1812144

- De Falco, S., Esposito, G., Venuti, P y Bornstein, M. (2010). Mothers and fathers at play with their children with Down Syndrome: Influence on child exploratory and symbolic activity. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 597, 605
- De Keijzer, B. (1998). Paternidad y transición de género. En B., Schmukler (coord.), *Familias y relaciones de género en transformación: cambios trascendentales en América Latina y el Caribe* (pp. 301-325). México: Population Council, EDAMEX.
- De Keijzer, B. (2001). Para negociar se necesitan dos: procesos de interacción en la pareja con énfasis en la crianza, una aproximación crítica desde lo masculino. En J. G. Figueroa (coord.). *Elementos para un análisis ético de la reproducción*. (pp.259-273). México: Porrúa.
- Elder, J., Donaldson, S., Kairalla, J., Valcante, G., Bendixen, R., Ferdig, R., ... y Serrano, M. (2011). In-Home Training for Fathers of Children with Autism: A Follow up Study and Evaluation of Four Individual Training Components, *J Child Fam Stud*, 20, 263-271, DOI 10.1007/s10826-010-9387-2
- Eyheremendy, G. (2016). Masculinidades emergentes. Nuevos territorios de paternidades. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Garzón (2020). El rol del padre sustituto frente al proceso de crianza de adolescentes con discapacidad cognitiva. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 130-152. DOI: 10.17151/rlef.2020.12.2.8.
- Guevara, Y. (2012). Trabajo multidisciplinario para la atención de personas con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 949-968. Recuperado de <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num3/Vol15No3Art9.pdf>
- Guevara, Y. (2014). Temas centrales para el psicólogo en el ámbito de la educación especial. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(4), 1375-1393.
- Guevara, Y. y González, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 1023-1050.



- Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2005). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala
- Guevara, Y., Rugerio, J. y Corona, L. (2017). Relationship between maternal and infant behaviour during story time. *Journal of Education and Human Development*, 7(2), 100-112. DOI: 10.15640/jehd.v7n2a13
- Hendrix, N., Hojnoski, R. y Missall, N. (2019). Shared book Reading to promote math talk in parent-child dyads in low-income families, *Topics in Early Childhood Education*, 39(1), 45-55
- Hernández, L., Van, H., González, N., Robles, E. y Zarza, S. (2011). Percepción de tareas de crianza en niños con discapacidad intelectual. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 39-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133920896005>
- Hertz, S., Bernier, A., Cimon-Paquet, C. y Regueiro, S. (2019) Parent-child relationships and child executive functioning at school entry: the importance of fathers, *Early Child Development and Care*, 189 (5), 718-732, DOI:10.1080/03004430.2017.1342078
- Hoyt, C., Hotta, A., Bauer, A., Chang, C. Varughese, T., Abel, R. y King, A. (2021). Activity competence among infants and toddlers with developmental disabilities: Rasch analysis of the Infant Toddler Activity Card Sort (ITACS). *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 5(14), <https://doi.org/10.1186/s41687-021-00287-0>
- Infante, A. y Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: el pensamiento de madres y padres de familia. *LIBERABIT*, 22(1), 31-41.
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI). Documento que contiene las bases teóricas. México: Gobierno Federal.
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI), Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), segundo trimestre 2019. Consulta interactiva de datos.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2019c). Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad. Datos Nacionales. México. Autor. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Discapacidad2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Discapacidad2019_Nal.pdf)

- Jiménez, D. y Guevara, Y. (2011). *Estilos de crianza. Investigaciones y aplicaciones prácticas. Estrategias de intervención en Psicología Educativa y del desarrollo*. Editorial Académica Española
- Jiménez, D. y Hernández, I. (2011). Intervención clínica a díadas madre-hijo para mejorar la conducta social y el aprovechamiento escolar en nivel básico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 68-89.
- Jorge, E. y González, M. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), pp. 39-66 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Laplacette, J. y Raznoszczyk De Schejtmán, C. (2014). Interacciones lúdicas madre-niño y padre-niño en edad preescolar: funcionamiento reflexivo, estilos de interacción y simbolización. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-035/298>
- Letnes, A., Moen, A. y Farsjo, C. (2021). Introducing a nutritional app in supervised residences for independent living: experinces of individuals with intellectual disabilities and their caregivers. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34, 55-64, DOI: 10.1111/jar.12784
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011). México: Gobierno Federal. Disponible en el Diario Oficial de la Federación, de fecha 30 de mayo de 2011.
- Mak, C., Whittingham, K., Cunnington, R. y Boyd, N. (2017). MiYoga: a randomized controlled trial of a mindfulness movement program based on hatha yoga principles for children with cerebral palsy: a study protocol. *BMJ Open*, 7, doi:10.1136/bmjopen-2016-015191
- Manjarrés, D. (2012). Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 14(1), 97-118.
- Manjarrés, D. (2014). Crianza y discapacidad: modelo de apoyo y fortalecimiento desde los contextos familia y escuela. *Hojas y hablas*, 11, 116-134. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/331559959\\_Crianza\\_y\\_discapacidad\\_modelo\\_de\\_a](https://www.researchgate.net/publication/331559959_Crianza_y_discapacidad_modelo_de_a)

poyo y fortalecimiento desde los contextos familia y escuela Upbringing and disability support and strengthening model from the school and familia context

- Manjarrés, D. y Hederich, C. (2018). Estilos parentales en la discapacidad: examen de la evidencia empírica sobre un modelo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 187-200.
- Manjarrés, D. y Hederich, C. (2020). Permanencias y transformaciones de los estilos parentales en la crianza de personas con discapacidad. *Rev. CES Psico*, 13(2), 61-84.
- Marín, N. (2014). Familia y discapacidad intelectual leve. Algunas recomendaciones prácticas. *Revista cúpula*, 28(2), 36-46.
- Mazón, J. (2019). Influencia de las habilidades parentales en el desarrollo del juego simbólico de niños preescolares. Tesis inédita de doctorado en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mena, P. y Rojas, O. (2010). Padres solteros de la Ciudad de México. Un estudio de género. *Papeles de Población*, 16(66), 41-74.
- Mendoza, B., Pedroza, F. y Martínez, K. (2014). Prácticas de crianza positiva: Entrenamiento a padres para reducir bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1793-1808.
- Migliorini, L., Cardinai, P. y Rania, N. (2011). La cotidianidad de lo familiar y las habilidades de los niños. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10 (2), 183-201
- Morales, S., Martínez, M., del Campo, R. y Nieto, J. (2016). Las prácticas de crianza y la reducción de los problemas de conducta infantil. *Psicología Conductual*, 24(2), 341-357.
- Moreno, N. (2013). Familias cambiantes. Paternidad en crisis. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 177-209.
- Navarro, N. y Hernández, A. (2012). Influencia de las actitudes de los padres ante la educación sexual y la discapacidad intelectual. *Psicología y Salud*, 22(2), 195-203.
- Ojeda, J. (2019). La paternidad frente a las discapacidades de un hijo/a. Una reflexión desde el estudio de las masculinidades. *Boletín Científico Sapiens Research*, 9(2), 91-97.

- Oliva, L., Fernández, M. y González, M. (2014). Ajuste parental ante la discapacidad de un hijo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(1), 254-268. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/46891>
- Ortega, P., Salguero, A. y Garrido, A. (2007). Discapacidad: paternidad y cambios familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 25(1), 118-125.
- Ortega, P., Torres, L., Garrido, A. y Reyes, A. (2012). La paternidad en un entorno diferente. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2), 722-740.
- Ortega, P., Torres, L., Reyes, A. y Garrido, A. (2010). Paternidad: niños con discapacidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 135-155.
- Peralta, F. y Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1339-1362.
- Pérez, F. y Olhaberry, M. (2014). Involucramiento del padre en la crianza: Una Mirada Triádica de las Relaciones Familiares Tempranas. *Summa psicológica UST*, 11(2), 9-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953996>
- Pérez, R. (2018). La importancia de establecer buenos hábitos y rutinas para potenciar la seguridad, la confianza y la autonomía personal en educación infantil (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid
- Pérotin, D. (2001). La organización social de la masculinidad. *Género en Historia*, 1-20.
- Perou, R., Robinson, L., Danielson, M., Claussen, A., Visser, S., Scott, K. ... y Smith, C. (2019). The Legacy for Children™ randomized control trial: effects on cognition through third grade for young children experiencing poverty, *J Dev Behav Pediatr*, 40, 275-284
- Posada, A., Gómez, J. y Ramírez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. *Acta Pediátrica de México*, 29(5), 295 – 305. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4236/423640313010>
- Prieto, A., Hernández, S. y Consejo, M. (2016). El impacto de la participación de un grupo de padres en el desarrollo de las habilidades de autonomía de alumnos con discapacidad. *Debates en Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación Evaluación*. 2(2), 3230-3239. Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/D024.pdf>

- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe.  
Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=BFxV7jl>
- Rebolledo, L. (2008). Del padre ausente al padre próximo. Emergencia de nuevas formas de paternidad en el Chile actual. En Araujo, K. & Prieto, M. (Eds.). *Estudios sobre sexualidades en América Latina*, FLACSO, 123-140
- Rinn, R. y Markle, A. (1981). Paternidad positiva. *Modificación de la conducta en la educación de los hijos*. Trillas
- Romero, E. y Yoseff, J. (2017). Implicaciones teórico-prácticas de la educación especial en una estructura familiar particular. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1407-1425.
- Salvadori, E., Colonesi, C., Vonk, H., Oort, F. y Aktar, E. (2021). Infant emotional mimicry of strangers: Associations with parent emotional mimicry, parent-infant mutual attention, and parent dispositional affective empathy, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 654-673, <https://doi.org/10.3390/ijerph18020654>
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2).
- Soukup, T., D'Souza, D., D'Souza, H. y Karmiloff, A. (2016). Parent-child interaction as a dynamic contributor to learning and cognitive development in typical and atypical development. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 694-726. DOI: 10.1080/02103702.2016.1221054
- Spagnola, M. y Fiese, B. (2007). Family routines and rituals. A context for development in the lives of young children. *Infants and Young Children*, 20(4), 284-299
- Suárez, N. y Herrera, P. (2010). La relación del hombre con su primer(a) hijo(a) durante los primeros seis años de vida: experiencia vincular del padre. *Psykhé*, 19(2), 91-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96715366009>
- Teague, S., Newman, L., Tonge, B. y Gray, K. (2020). Attachment and child behaviour and emotional problems in autism spectrum disorder with intellectual disability, *J Appl Res Intellect Disabil.*, 33, 475–487, DOI: 10.1111/jar.12689
- Urrego, Y., Aragón, A., Combata, J. y Mora, M. (2012). Descripción de las estrategias de afrontamiento para padres con hijos con discapacidad cognitiva. *Universidad Piloto de Colombia*.  
<http://www.contextos-revista.com.co/Revista%208/A3->

DescripciOn%20de%20las%20estrategias%20de%20afrentamiento%20para%20padres%20con%20hijos%20con%20discapacidad%20cognitiva.pdf

- Valencia, L. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad. De la opresión a la lucha por sus derechos. *Revista Rebelión*, 25(12).
- Van, I., Colla, S., Van, K., Vlaskamp, C., Ceulemans, E., Hoppenbrowers, K., Desoete, A. y Maes, B. (2017). Exploring parental behavior and child interactive engagement: A study on children with significant cognitive and motor developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 64, 131-142
- Varela, P., Salguero, L., Galindo, M., Moreno, A. y Castañeda, D. (2019). Tendencias de investigaciones sobre prácticas de crianza en Latinoamérica. *Infancias Imágenes*, 18(2), 247-258. <https://doi.org/10.14483/16579089.14442>
- Velarde, M. y Ramírez, M. (2017). Efectos de las prácticas de crianza en el desempeño cognitivo en niños de edad preescolar. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 12(1), 12-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179353616001>
- Wingo, B., Yang, D., Daves, D., Padalabalanarayanan, S., Hopson, B., MSHA, Thirumalai, M. y Rimmer, J. (2020) Lessons learned from a blended telephone/e health paltform for caregivers in promoting physical activity and nutrition in children with a mobility disabilitie, *Disabilitie and Health Journal*, 13
- Zicabo, M. y Fuentealba, V. (2012). Resignificando la paternidad, crianza y masculinidad en padres post-divorcio. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 115-127.

## ANEXOS

### Anexo 1



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
División de Investigación y Posgrado  
Maestría en Psicología con Residencia en  
Educación Especial



#### Consentimiento informado

Yo \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en el taller de crianza e interacción para padres “Paternidad y discapacidad”, el cual es un servicio en línea y gratuito donde se llevará a cabo una evaluación inicial, 10 sesiones de aproximadamente 1 hora y media cada una, y una evaluación final.

Al aceptar participar en el taller me comprometo a asistir puntualmente a las sesiones de trabajo en línea y cumplir con las actividades que se me encomienden, siendo quien imparte el taller, la Licenciada en Psicología Andrea Hernández Benítez.

Confirmando que se me informó que la privacidad de mi familia, las videograbaciones de las sesiones y los datos proporcionados serán respetados y **absolutamente confidenciales**, además de que se compartirán únicamente con la asesora principal, en casos extraordinarios.

Poseo la plena seguridad de que tengo derecho a dejar de participar en cualquier momento si así lo considero conveniente y que para tal efecto debo informar con antelación al prestador del servicio.

Se me ha explicado la naturaleza y propósito del servicio, contestando mis preguntas y dudas de manera satisfactoria.

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del usuario (a) del servicio

\_\_\_\_\_  
Lic. Andrea Hernández Benítez  
Nombre y firma del prestador del servicio

## **Anexo 2**

Nombre completo del padre o tutor:

Edad del padre o tutor:

Ocupación del padre o tutor:

Nombre del hijo o hija:

Edad del hijo o hija:

¿Su hijo o hija cuenta con un diagnóstico específico? De ser así, escríbalo

¿Acude con algún especialista? De ser así, escríbalos

¿Con quién más vive el niño o niña?

¿En dónde viven? Pueden indicar solamente colonia y municipio o alcaldía y delegación

Para usted, ¿En qué consiste la crianza?

En casa, ¿Quién se encarga de la crianza?

Para usted, ¿Qué funciones debería cumplir un buen padre?

¿Qué funciones debería cumplir una Buena madre?

¿Cuánto tiempo pasa aproximadamente con su hijo/a al día?

Cuando están juntos, ¿Qué actividades hacen?

¿A qué le gusta jugar a su hijo/a?

¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas poco deseables como berrinches?

¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas deseables o hace algo muy bien?

¿Quién pasa más tiempo con el hijo/a?

¿Quién se encarga de la disciplina en casa?

¿Le gustaría que la relación que tiene con su hijo cambiara?

Si respondió que sí a la pregunta anterior, ¿Qué cosas le gustaría que cambiaran?

¿Qué le gustaría aprender en este taller?



### Anexo 3

Edad: Ocupación:	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
1. Tengo en cuenta las circunstancias antes de castigarle.					
2. Intento controlar su vida en todo momento.					
3. Le digo que si a todo lo que me pide.					
4. le digo a mi hijo que en casa mando yo.					
5. Si desobedece no pasa nada.					
6. Antes de castigarle escucho sus razones.					
7. Le doy libertad total para que haga lo que quiera.					
8. Le permito discutir sus normas cuando cree que no son justas.					
9. Le impongo castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer.					
10. Llorándose y enfadándose consigue siempre lo que quiere.					
11. Le explico las razones por las que debe cumplir las normas.					
12. Le exijo que cumpla las normas aunque no las entienda.					
13. Hago la vista gorda cuando no cumple las normas, con tal de no discutir.					
14. Le explico muy claro lo que debe y no se debe hacer					
15. Por encima de todo se tiene que hacer lo que le digo.					
16. Me da igual que obedezca o desobedezca.					
17. Razono y acuerdo las normas con él/ella.					
18. Le exijo respeto absoluto a mi autoridad.					
19. Le explico las consecuencias de no cumplir las normas.					
20. Le digo que los padres siempre llevan la razón.					
21. Consiento que haga lo que le gusta en todo momento.					
22. Si alguna vez me equivoco con él/ella lo reconozco.					
23. Le trato como si fuera un/a niño/a pequeño/a.					
24. Con tal de que sea feliz, le dejo que haga lo que quiera.					
25. No me gusta que salga a la calle por temor a que le pase algo.					
26. Le animo a hacer cosas por sí mismo/a.					
27. Le agobio porque siempre estoy pendiente de él/ella.					
28. Le doy más responsabilidades a medida que se va haciendo mayor.					

## Anexo 4

RCJI										
INTERVALOS	EX	CONS	SIMP	VOZ	SONI	CONV	CONT	IGN	RIE	EXTRA
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

Anexo 5

RCHP															
	Sensibilidad			Participación en el juego				Estructura			Estimulación		Ludicidad		EXTRA
INTERVALOS	S1	S2	S3	PJ1	PJ2	PJ3	PJ4	E1	E2	E3	ET1	ET2	L1	L2	
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															
29															
30															

## **Anexo 6. Transcripción de entrevistas preevaluación**

### *Participante 1*

#### *Datos sociodemográficos*

Nombre: D\_\_\_\_\_ Edad: 30 Ocupación: Gerente de restaurante

Nombre de hijo: D\_\_\_\_\_ Edad: 7 años. Diagnóstico: Trastorno del Espectro Autista y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Diagnóstico hecho a los 3 años. Especialistas: Psiquiatría, terapia de lenguaje, terapia física y pediatría en el Hospital Psiquiátrico Infantil. Acudió algún tiempo al Centro de Autismo Teletón. El pequeño vive con su papá, su mamá, su abuelo paterno y su tía paterna, en el municipio de Tultitlán.

#### *Preguntas y respuestas:*

-¿En qué consiste la crianza? Cuidar a mi hijo, salud. Enseñarle a ser lo más independiente posible, ayudarlo en su desarrollo.

-¿Quién se encarga de la crianza? Su mamá es quien lleva la batuta, yo trato de involucrarme y estar con él pero ella es quien trabaja más con el y está en la escuela con él.

-¿Qué funciones debería cumplir un buen padre? Principalmente el cuidado, proveer la seguridad física, en salud, enseñarle a trabajar, hacerlo más responsable en algunos deberes de la casa, en su comida, en su persona.

-¿Qué funciones debería cumplir una buena madre? Yo creo que prácticamente las mismas, creo que deberían ser las mismas.

-¿Aproximadamente cuánto tiempo pasa al día con David? Pues hay días que prácticamente no lo veo, me voy muy temprano y está dormido, regreso muy noche y ya se durmió otra vez, pero normalmente hay días en que casi todo el día estoy con él. Normalmente unas cuatro horas al día.

-Cuándo están juntos, ¿Qué actividades hacen? Pues más que nada. Jugar o comer.

-¿A qué juegan? Le gustan mucho los rompecabezas, o tiene unos columpios, o salimos. Le gusta mucho salir a dar la vuelta en el coche o en moto, vamos a dar una vuelta para que se distraiga. Le gusta mucho la gallina pintadita, esos videos, de hecho, el celular sí lo puede manipular muy bien, se lo prestamos, y ya un rato se entretiene.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas poco deseables? Lo regaño, le hablo un poco más firme y ya es cuando me presta más atención y le digo que no se hace. Es no verbal, pero le demuestro que no está mal lo que está haciendo, hasta arriba del refri lo hemos encontrado o tiene estereotipias que queremos evitar, entonces ahí con hablarle firme, el entiende.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas deseables? Pues lo felicitamos, a lo mejor un cariñito o un dulce. Le gustan mucho los dulces, la fruta.

-¿Quién pasa más tiempo con su hijo? Su mamá, todo el día.

-¿Quién se encarga de la disciplina? La mamá, como ella trabaja más con él, en cuanto tiene una conducta mala, ella lo regaña y es más rápida la atención, es más fácil de guiarlo. A mi si me hace berrinche y se molesta, pero con mamá ... es más, le tiene más miedo.

-¿Le gustaría modificar algo en la relación con su hijo? Me gustaría trabajar más con él, ejercicios específicos y que el tiempo que esté con el usarlo de mejor manera

-¿Qué le gustaría aprender de este taller? Disciplina para mí y para él porque ninguno de los dos somos tan disciplinados y ejercicios específicos para orientar sus conductas.

### *Participante 2*

#### *Datos sociodemográficos*

Nombre: F \_\_\_\_\_ Edad: 48. Ocupación: Técnico en electrónica

Nombre de hijo: J \_\_\_\_\_ Edad: 3 años, 7 meses. Diagnóstico: Retraso general en el desarrollo. Especialistas: Terapia de lenguaje. El pequeño vive con su papá, su mamá, dos hermanas y un hermano en Atizapán de Zaragoza.

#### *Preguntas y respuestas:*

-¿En qué consiste la crianza? Llevarlos a la escuela, darles de comer, darles buenos ejemplos, decirles que es bueno y qué es malo.

-¿Quién se encarga de la crianza? Su mamá, definitivo. Yo no me dedico a eso.

-¿Qué funciones debería cumplir un buen padre? Proveer, jugar, oír a los niños, escucharlos, platicar con ellos, que es lo que no hago, todo lo que no hago.

- ¿Qué funciones debería cumplir una buena madre? Todas las anteriores y muchas más.
- ¿Aproximadamente cuánto tiempo pasa al día con Joel? 10 minutos.
- Cuándo están juntos, ¿Qué actividades hacen? Ver la televisión, que me encanta.
- ¿A qué juegan? Le gusta mucho jugar al hombre araña.
- ¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas poco deseables? Me pongo como energúmeno, lo quiero hasta ahorcar. Me encabrono y luego luego le quiero pegar, le grito, le digo groserías.
- ¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas deseables? Lo abrazo, lo beso, lo ando mimando. Que es para homosexuales pero bueno, lo tengo que hacer.
- ¿Quién pasa más tiempo con su hijo? Su mamá.
- ¿Quién se encarga de la disciplina? Su mamá.
- ¿Le gustaría modificar algo en la relación con su hijo? Me gustaría que cambiara y tener yo más atención para él. Jugar como cuando era yo niño, pero ya en la actualidad no me gusta, me aburre, no me entretiene.
- ¿Qué le gustaría aprender de este taller? Comportarme como niño, no como adulto con preocupaciones.

### *Participante 3*

#### *Datos sociodemográficos*

Nombre: J\_\_\_\_\_ Edad: 28. Ocupación: Empleado de *call center*

Nombre de hijo: E\_\_\_\_\_ Edad: 4 años. Diagnóstico: Retraso general del desarrollo. Especialistas: Terapia de lenguaje. El pequeño vive con mamá, su hermana y su abuela en Lomas de Atizapán, Atizapán de Zaragoza. Javier regularmente ve a Emilio tres días a la semana. Usualmente son los fines de semana y algún día extra.

#### *Preguntas y respuestas*

-¿En qué consiste la crianza? Creo que es enseñar los valores, encaminar a los infantes sobre sus tomas de decisiones, sobre sus creencias tanto religiosas como algunas otras y apoyarlos en su desarrollo cognitivo y físico.

-¿Quién se encarga de la crianza? Creo que todas las personas que convivan directamente con él, deben ser los encargados. No debe ser una sola persona. En el caso de Emilio, quien se encarga es la mamá pues es quien pasa más tiempo con él.

-¿Qué funciones debería cumplir un buen padre? Debe ser una persona con buenos valores, que pueda acompañar a su hijo a tomar sus decisiones, a encaminarlo, no resolverle las cosas sino enseñarle y buscar la manera de poderlo apoyar a su desarrollo personal, mental, físico, con sus decisiones.

-¿Qué funciones debería cumplir una buena madre? Serían las mismas, creo que no debe ser uno más que el otro, los dos debe ser equitativo.

-¿Aproximadamente cuánto tiempo pasa al día con Emilio? Los fines de semana, prácticamente todo el día y el día de la semana, algunas horas después del trabajo.

-Cuándo están juntos, ¿Qué actividades hacen? Las tareas de la casa, recoger la sala, el comedor, hacer la comida. Buscamos alguna forma de distracción, salir a caminar, jugar en el parque junto a su mamá y su hermana y ver televisión.

-¿A qué juegan? Lo que más le gusta jugar a Emilio es correr, explorar. Otro juego son los cubos para armar.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas poco deseables? Hablar con él, con la mamá es más rudo el asunto, es más de regañarlo, conmigo es más como saber orientarlo, saber por qué hizo la acción y qué va a detonar esa acción, como decirle que está castigado o quitarle algún dulce.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas deseables? Es decirle muy bien, felicidades, lo hiciste muy bien, alguna estimulación como un dulce o ver la televisión.

-¿Quién pasa más tiempo con su hijo? Mamá.

-¿Quién se encarga de la disciplina? Mamá. Ella es más ruda. En mi caso la disciplina es más importante pero no soy tan estricto.

-¿Le gustaría modificar algo en la relación con su hijo? Aumentar los tiempos de convivencia, creo que es fundamental pues llevo tres años y medio conociéndolo y hemos recibido ese apego ambos.

-¿Qué le gustaría aprender de este taller? Creo que es parte importante poder aprender y ayudar al desarrollo de Emilio físico, mental, psicológico y poderlo ayudar en su desarrollo.

#### *Participante 4*

##### *Datos sociodemográficos*

Nombre: O \_\_\_\_\_ Edad: 38 años. Ocupación: Comerciante

Nombre de hijo: T \_\_\_\_\_ Edad: 4 años. Diagnóstico: LPH. Especialistas: Terapia de lenguaje y especialista maxilofacial. El pequeño vive con mamá y papá en Nicolás Romero.

##### *Preguntas y respuestas:*

-¿En qué consiste la crianza? En los valores que uno puede inculcar a sus hijos para el día de mañana. Y la educación.

-¿Quién se encarga de la crianza? Entre mamá y papá.

-¿Qué funciones debería cumplir un buen padre? Me imagino que amor, sobre todo, la educación y darle lo necesario a sus hijos.

-¿Qué funciones debería cumplir una buena madre? Pues básicamente lo mismo, enseñarle buenos valores, la educación, el aseo, se dedican más a eso.

-¿Aproximadamente cuánto tiempo pasa al día con Thiago? Depende el día, pero por ejemplo, en las mañanas está conmigo pues ahora toma clases particulares, salgo a trabajar y regreso para las tardes y noches.

-Cuándo están juntos, ¿Qué actividades hacen? Jugar con sus muñecos, salir a pasear con el perro, preguntarle qué hizo en el día, jugar fútbol.

-¿A qué juegan? Juega también con sus primos a la comidita o la escuela.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas poco deseables? Si lo regaña pero a veces nos agarra la medida y nos controla con eso, empieza a llorar cuanto quiere algo. Esta mal pero a veces uno por el cariño o amor, los consiente de más.



-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas deseables? Lo premiamos, le compro cualquier cosa o trato de estimular que haga las cosas buenas, le traigo cosas.

-¿Quién pasa más tiempo con su hijo? Ahora su mamá, pues ella trabaja en casa por ahora.

-¿Quién se encarga de la disciplina? Combinado, pero ahora que esta ella más tiempo, pues ella. Está más tiempo y lo regaña. Siento que yo lo consiento más.

-¿Le gustaría modificar algo en la relación con su hijo? No sé, nos llevamos muy bien. Aunque es muy berrinchudo y te agarra la medida, quiere que a fuerzas sea como el quiere, entonces mediar eso de que no siempre se puede darle lo que él quiere.

-¿Qué le gustaría aprender de este taller? No sé, ser más tolerante con él, tenerle más paciencia. Tratar de controlar el hecho de no haber tenido un buen día para ser más paciente con él.

## **Anexo 6. Transcripción de entrevistas posevaluación**

### *Participante 1*

-¿En qué consiste la crianza para usted?

En el hecho de cuidar a alguien de tu familia, hay varios factores que influyen en la crianza, se definiría con varias palabras pero principalmente es cuidar, guiar y enseñar a tus hijos, que son quienes son participes en la crianza para que ellos sean independientes en la vida.

-En casa ¿Quién se encarga de la crianza?

En mayor medida, su mamá por mi trabajo y todo eso, pero cuando estoy yo, procuro hacer y que este conmigo la mayor parte del tiempo e involucrarme en sus tareas para que igual su mamá pueda tener un poco de tiempo libre.

-¿Qué funciones debe cumplir un buen papá?

En realidad, todo. Hacer de comer, bañarlo, cuidar las necesidades de nuestra familia para que todos podamos participar de la mejor manera y que las actividades sean lo menos pesadas. Entre más ayudemos, más fácil será. No creo que haya actividades específicas. Tal vez un poco de cariño en los juegos, esos sí nos ayuda mucho pero pues en específico no puedo decir algo.

-¿Qué funciones debe cumplir una buena mamá?

Pues lo mismo, se preocupa de todo lo demás. A lo mejor asumimos roles diferentes pues ella pasa más tiempo con él y hace de comer, está con él en la escuela y a mi me toca trabajar para el sustento familiar pero también ella trabaja y no hay actividades exclusivas.

-¿Cuánto tiempo pasa con su hijo en un día normal?

En promedio, yo creo que varía mucho. Cuando no trabajo estoy todo el día con él pero si trabajo, estoy nada más unas tres o cuatro horas.

-¿Qué actividades hacen cuando están juntos?

Cuando descanso, nos vamos a natación, nos bañamos juntos, comer, un poco de tarea, jugar. Hacemos más actividades de ocio. El juego que más le gusta es físico, luchitas, cosquillas o dar paseos en la moto.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas poco deseables?

Llevarle la atención y explicarle por qué no debe hacerlo.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas deseables?

Felicitarlo y reconocerle que lo está haciendo bien. Palabras alentadoras como “tu puedes” o “felicidades, lo estás haciendo bien”.

-Actualmente, ¿quién se encarga de la disciplina en casa?

Más mamá. Yo si tengo que hablarle muy fuerte o firme para que me haga caso. A su mamá luego le hace caso.

-¿Qué cambios cree que tuvo a partir del taller?

Soy más consciente de los avances que puedo tener con él. Aprovechar el apego que tiene hacia mi para enfocarlo a cosas buenas y las conductas malas, tratar de modificarlas o erradicarlas. Siento que poniéndonos a trabajar más, podemos conseguirlo.

### *Participante 2*

-¿En qué consiste la crianza para usted?

Es la forma de educar a nuestros hijos con buenos principios, valores, guiarlos, hacerles recomendaciones, hasta convivir con ellos para que coman, bañarlos, es un conjunto de muchas cosas desde ver cuando comen hasta cuando duermen.

-En casa ¿Quién se encarga de la crianza?

Todavía su mamá como el 80%, intervengo muy poco pues estoy poco pero en algunas ocasiones ya ayudo cuando tiene que comer, lavarse las dientes o lavarse las manos. Ya la expliqué cómo hacerle.

-¿Qué funciones debe cumplir un buen papá?

Primero ser un buen proveedor, ser un buen guía, ser buen compañero en sus juegos, ser su amigo secreto. Creo que es lo más importante, enseñarlo, educarlo, aprender con él.

-¿Qué funciones debe cumplir una buena mamá?

Igual, ayudarle con la tarea, encaminarlo, alimentarlo, cuidarlo cuando se enferma, que también eso es con el papá.

-¿Cuánto tiempo pasa con su hijo en un día normal?

Una hora.

-¿Qué actividades hacen cuando están juntos?

Por lo regular ver la televisión. Cuando jugamos, le gusta correr, entonces hay que corretearlo. Le gusta mucho subirse a las estructuras y que yo lo esté bajando.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas poco deseables?

Trato de regañarlo y decirle que las cosas están mal. Intento, porque él se pone en su plan y yo en el mío pero intento explicarle y guiarlo con lo que está bien y lo que está mal.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas deseables?

Lo felicito, le digo que está bien, que ahí va bien. Le doy un abrazo afectivo.

-Actualmente, ¿quién se encarga de la disciplina en casa?

Más su mamá. Yo soy como el que llega a corregirlo.

-¿Qué cambios cree que tuvo a partir del taller?

Sí, aprendí mucho especialmente de uno de ellos pues es un papá muy tolerante, muy permisivo, pero aprendí cosas de él por como trata a sus hijos. Sobre todo de él, me fijé que dentro de sus cosas permisivas tiene cosas buenas como que es muy afectivo, lo que yo no era, eso lo descubrí en él, parece que él para todo jala a sus hijos y yo no lo tengo mucho.

### *Participante 3*

-¿En qué consiste la crianza para usted?

Consiste mucho en arraigarle distintas creencias y sobre todo, impulsar al niño en su toma de decisiones, apoyarlo a su desarrollo físico, mental, social y pues impartirle protección y amor.

-En casa ¿Quién se encarga de la crianza?

Tanto papá como mamá.

-¿Qué funciones debe cumplir un buen papá?

Alguien que imparte amor, les enseña distintas formas de desarrollarse, escucha y da tiempo de calidad.

-¿Qué funciones debe cumplir una buena mamá?

Sería igual, compartir tiempo de calidad, orientarlos, escucharlos, dar ejemplos, protegerlos y repartir amor.

-¿Cuánto tiempo pasa con su hijo en un día normal?

Aproximadamente unas 28 horas a la semana, de tiempo productivo. Aunque paso prácticamente toda la semana con él.

-¿Qué actividades hacen cuando están juntos?

Hacer tareas, ponerle actividades, darle tareas domésticas, jugar, ir al mercado, hacer despensa. Nos gustan mucho los juegos de construcción, a él le gustan mucho los bloques y ahora tenemos una nueva mascota, un conejo y nos repartimos a estar jugando con el conejo y los muñecos replicando lo que ve en las caricaturas. Además, juegos de mesa como adivina quién.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas poco deseables?

Primero, indicarle porqué no está bien esa acción, posteriormente enseñarle con el ejemplo cómo se tuvo que haber realizado o que tuvo que haber hecho y a toda mala acción hay una consecuencia, entonces un castigo pero siempre antes una explicación. Ahora ya nos encargamos mamá y papá de los castigos, porque antes la mala era la mamá.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas deseables?

Lo felicitamos, incluso si lo amerita, le damos un premio. Lo hacemos tanto mamá como yo.

-Actualmente, ¿quién se encarga de la disciplina en casa?

Ambos. La compartimos.

-¿Qué cambios cree que tuvo a partir del taller?

Mejoré el tema de dar más tiempo de calidad que me parece lo más importante y compartir más temas de responsabilidades y castigos. También saberlo orientar mejor.

*Participante 4*

-¿En qué consiste la crianza para usted?

Consiste en educar a tus hijos, guiarlos, ser un buen padre, inculcarle buenos valores, la educación, el amor, la paciencia y en sí, consiste en hacer de tu hijo un buen hombre, un buen esposo en un futuro o hasta un buen papá en un futuro.

-En casa ¿Quién se encarga de la crianza?

Yo y mi esposa.

-¿Qué funciones debe cumplir un buen papá?

Proveer lo necesario en el hogar, siento que es más responsabilidad del papá. Dedicarle tiempo de calidad a mi hijo, estar con él, jugar con él, ver sus tareas, terapias, todo eso.

-¿Qué funciones debe cumplir una buena mamá?

Proveer, pues darle amor, cariño y pues es lo mismo, ayudar en sus tareas y educación. Tener lo necesario para él.

-¿Cuánto tiempo pasa con su hijo en un día normal?

2 horas en las mañanas, si llego temprano, estamos juntas otras dos horas. Aproximadamente cinco horas.

-¿Qué actividades hacen cuando están juntos?

Nos levantamos, desayunamos juntos, comemos juntos, jugamos, sacamos a pasear al perro, vamos a la tienda, jugamos futbol en el jardín o con sus muñecos porque le gusta mucho.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas poco deseables?

Castigarlo, llamarle la atención y explicarle las cosas. Explicarle la razón por la que lo voy a castigar o llamarle la atención.

-¿Qué hace cuando su hijo tiene conductas deseables?

Sí lo premio y trato de motivarlo. Felicitarlo cuando hace las cosas bien o aprende algo nuevo, celebrar sus logros. Tratamos de motivarle, si quiere algo se le compra o si quiere ir a pasear.

-Actualmente, ¿quién se encarga de la disciplina en casa?

Mamá estaba trabajando en casa y pasaba más tiempo con él pero realmente estaba trabajando, Yo digo que yo porque yo tengo más tiempo. Ahora ella ya cambió de trabajo y tiene que ir presencial entonces yo estoy con él. Ambos nos encargamos de la disciplina. A veces ella me da las quejas.

-¿Qué cambios cree que tuvo a partir del taller?

Jugar más, contacto visual, preguntarle, dedicarle más tiempo, aprovechar más el tiempo y ser un poco más duro con él porque yo nunca lo regañaba y su mamá era la mala, entonces ya compartimos más eso y las responsabilidades en el hogar.

## **Anexo 8**

### **Encuesta de opinión**

Responda de forma honesta las preguntas a continuación. Serán de gran utilidad para poder mejorar.

Recuerde que sus respuestas serán confidenciales.

Del 1 al 10, ¿cuánto recomendaría este taller a otros padres?

¿Qué considera que aprendió en este taller con respecto a crianza?

¿Qué considera que aprendió en este taller con respecto a interacción?

¿Qué considera que aprendió en este taller con respecto al juego?

¿Qué considera que aprendió en este taller con respecto a dinámica familiar?

¿Alguno de los aprendizajes obtenidos modificó la forma en que ejerce su paternidad? Explique de qué forma

¿Considera que este taller fue útil para mejorar la relación con su hija/o? y ¿por qué?

¿Considera que este taller fue útil para mejorar la dinámica familiar? y ¿por qué?

Del 1 al 10, ¿cómo evaluaría a la psicóloga que impartió el taller?

¿Qué modificaría de este taller?