



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“Medición de los Estilos Parentales en madres con hijos con discapacidad”

Elizabeth Cristina Ortega González

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

Directora de Tesis: Dra. Rocío Quesada Castillo

Revisor: Mtro. Fernando Fierro Luna

Análisis Estadístico: Lic. Ma. Lourdes Monroy Tello

México, D.F. Agosto de 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Agradecimientos

Principalmente, agradezco a Dios, a mi familia y amigos que me acompañaron durante estos tres años de trabajo.

Gracias a mis papás por darme un apoyo ilimitado y confiar en que puedo ser mejor cada día.

Gracias a mis hermanos Rubén y Karina, por ser una inspiración de motivación y de acompañamiento cotidiano, con risas, anécdotas y gustos compartidos.

Gracias a mis tíos, padrinos y familiares que motivan cada uno de los sueños que atraviesan esta mente loca. A Maricarmen, por inspirar este tema, conocerte más y comprenderte día a día princesita: Te amo “Masis”

Gracias a las integrantes del trío: Miriam y Pau, son las mejores psicólogas, amigas, compañeras y hermanas que conozco, gracias por su amistad, consejos, escucha constante, viajes y vidas compartidas conmigo, son esenciales en mi vida. Gracias.

Gracias al que puede ser el amor de mi vida, Aldo por estar junto a mí en este mismo pedacito de vida, construyendo sueños, ilusiones y metas cumplidas como ésta y las que nos faltan.

Agradezco a mis compañeras de trabajo y de la facultad, por hacerme aprender y comprender mejor mi profesión y mi personalidad.

De igual forma, pero no por ello menos importantes, a los que laboran conmigo día a día, por darme tiempo a concluir este proyecto que creía interminable, sobre todo a ti

Miss Paty Coronado, mi crecimiento sin ti no sería posible.

Gracias a todos los profesionales que apoyaron y supervisaron este trabajo: Dra.

Rocío Quesada, por estos tres años de trabajo, gracias por su paciencia y profesionalismo; Mtro. Fernando Fierro por verme crecer, apoyarme y seguir este proyecto conmigo; a la Lic. Ma. Lourdes Monroy Tello y el Dr. Francisco Juárez García por los adecuados comentarios del análisis estadístico y a los sinodales: Mtra. Martha Romay Morales, Mtra. Emma Roth Gross y Dra. Lizbeth Vega Pérez quienes con cada una de las correcciones permitieron concluir adecuadamente esta Tesis.

¡Gracias!

INDICE

Resumen.

Págs.

Introducción.....	7
Capítulo 1. Los estilos y prácticas parentales.....	13
1.1 Estilos parentales.....	17
1.1.1 Antecedentes.	
1.2 Estudios sobre estilos parentales en México.....	21
1.3 Consecuencias de los estilos parentales utilizados.....	24
1.4 Instrumentos de medición de los estilos parentales.....	26
Capítulo 2. Relación entre estilos parentales y discapacidad.....	32
2.1 Antecedentes de la discapacidad en México.....	35
2.2 Atención e inclusión a las personas con discapacidad.....	38
2.3 Investigaciones preliminares acerca de los estilos parentales y la discapacidad.....	41
Capítulo 3. Método.....	45
Objetivo de la investigación.	
Variables.	
Definición operacional.	
Muestra y tipo de Instrumento.	
Criterios	
Confiabilidad	
Tipo de diseño y estudio	
Procedimiento.	
Aspectos éticos	
Análisis de resultados.	

Capítulo 4. Resultados.....	54
Capítulo 5. Discusión.....	73
Referencias.....	86
Anexos.....	91

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo la identificación de los estilos parentales en madres con hijos con discapacidad motora, siendo ellas las facilitadoras de su aprendizaje y el sistema familiar más importante en el que se desarrollan. Se llevó a cabo la aplicación del instrumento “Estilos de Crianza Maternos” de Ortega, (1994) que permite conocer las prácticas parentales de las madres hacia sus hijos.

Participaron 52 madres que llevaban a sus hijos con discapacidad motora al Instituto Nacional de Rehabilitación. Para el análisis de resultados se realizó una propuesta de dimensiones agrupadas que permitieron describir cuatro diferentes estilos: democrático, permisivo, autoritario e indiferente, mismos que dependiendo de las prácticas parentales, conllevan consecuencias positivas en la interacción e integración del niño en un ambiente donde las limitaciones son impuestas en ocasiones por el mismo sistema familiar donde se desenvuelven. El estilo más utilizado por las madres fue el *Estilo Democrático*, seguido por el *Estilo Permisivo* y el *Estilo Autoritario*.

Palabras clave: Estilos parentales, discapacidad, madres, prácticas parentales.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años los investigadores han estudiado las relaciones familiares y cómo éstas influyen en el desarrollo psicológico del niño, superando el antiguo énfasis exclusivo que se daba a las relaciones madre-hijo. Como resultado, se ha encontrado que la familia es el principal contexto de educación y socialización que experimentan los infantes a lo largo de su vida, de manera que hoy se considera que hoy es el contexto familiar donde los niños desarrollan su personalidad y enfrentan las situaciones que les facilitan u obstaculizan su integración a la sociedad.

Tradicionalmente, la familia puede describirse como un núcleo formado por un hombre y una mujer unidos en matrimonio, donde los hijos en común cohabitan en el mismo techo; las interacciones entre los integrantes toman su papel de madre, padre e hijo. Para poder estudiar estas relaciones resulta difícil aislarlos, ya que existe una permanente comunicación, expresión de afectos y tareas conjuntas, lo que contribuye a que nexos tanto externos como internos se tornen muy estrechos. Con base en la anterior emergen, una serie de concepciones¹ sobre la familia mismas que se describen a continuación:

- 1) Escenario donde se construyen personas con una determinada autoestima, sentido de sí mismo y cierto nivel de bienestar psicológico para enfrentarse a los conflictos y situaciones estresantes de la vida cotidiana.
- 2) Espacio de preparación donde se aprende a afrontar retos, así como asumir responsabilidades y compromisos que orientan a los adultos a una dimensión productiva, plena de realizaciones y proyectos e integrada en el medio social.
- 3) Escenario de encuentros intergeneracionales donde los adultos amplían su horizonte vital formando un puente hacia el pasado (la generación de los abuelos) con la del futuro (la generación de los hijos).
- 4) Red de apoyo social para las diversas transiciones vitales que ha de realizar el adulto: búsqueda de pareja, de trabajo, de vivienda, de relaciones sociales, jubilación, vejez, etc.

¹ También descritas por Palacios (1998) como funciones, ya que los padres no sólo son considerados promotores del desarrollo de sus hijos, de igual forma ellos mismos están en proceso de desarrollo.

Este último punto se refiere al proceso de socialización al interior de la familia, donde se desarrollan sistemas de valores, actitudes y creencias sobre los aspectos más importantes de su vida y que en definitiva, contribuyen a que éstos tengan un modo de percibirse a sí mismos y a la realidad física y social. En este sentido, la familia actúa como una envoltura social (Erickson, 1978, en Romero, 2007) que protege la intimidad de los miembros, mantiene a los extraños a una distancia razonable, orienta el comportamiento y atenúa los cambios sociales, creando un marco espacial y temporal que facilita al individuo la asimilación de los cambios externos.

La socialización se puede entender como un proceso que se da a lo largo de la vida y que permite a los individuos, desde la más temprana infancia hasta la vejez, adaptarse a las nuevas circunstancias del entorno, de tal forma que en cada etapa de la vida logren la inclusión social, estableciendo un juego complejo de transacciones con las personas que los rodean (Aguirre y Castro, 2006). De manera más específica la inclusión del niño en el mundo social no se presenta como un fenómeno unilateral, sino que se da en forma bidireccional, donde él aporta a la sociedad, al mismo tiempo que él recibe la inserción en el grupo social, tal y como lo propone el autor Urie Bronfenbrenner (1979, en Palacios, 1998) en su modelo de ecología del desarrollo humano en el que la familia se percibe como un espacio ecológico en el que convergen diversos sistemas que guardan una relación inclusiva entre sí.

Su análisis es útil, ya que describe factores de protección y riesgo para la familia, teniendo en cuenta todas las esferas posibles de influencias que convergen sobre el espacio ecológico familiar y el de sus miembros.

Los progenitores tienen un papel esencial en la configuración de la vida cotidiana mediante el estilo de relación que mantienen con sus hijos y el clima familiar que promueven. La familia es el microsistema más importante, mismo que está compuesto de tres subsistemas, los cuales son primordiales para el estudio y que se describirán a detalle en el siguiente capítulo: Subsistema Conyugal (Pareja),

Subsistema parental (A la llegada del primer hijo) y Subsistema fraterno (convivencia de hijos-hermanos).

Los estudios sobre el subsistema parental coinciden en señalar dos dimensiones de análisis básicas: la primera tiene que ver con la sensibilidad de los padres hacia las necesidades del niño, la aceptación de su individualidad y el afecto que expresan, la otra se relaciona con el tipo de disciplina y las estrategias de control que los padres utilizan (Palacios y Moreno, 1994). La combinación de estas dimensiones da lugar a formas de educación familiar descritas en la literatura la cual se hace imprescindible, a partir de la clásica tipología de Baumrind (1971, 1973): el estilo democrático, autoritario, permisivo e indiferente.

En la reformulación de MacCoby y Martin (1983) se redefinieron los estilos parentales en función de dos dimensiones subyacentes que se dividen en afecto-comunicación y control-exigencias, las cuales se describirán a detalle en el siguiente capítulo.

De la combinación de estas dos dimensiones se obtienen cuatro estilos parentales. El trabajo de MacCoby y Martín (1983) supuso un cambio importante, ya que desde una visión cualitativa de los tipos de autoridad parental hacia un marco de diferencias cuantitativas medidas a través de dos dimensiones. Así los rasgos de comportamiento de los padres se presentan más en forma de un continuo que en una versión de todo o nada.

Con los estudios elaborados hasta el momento se puede afirmar que el conocimiento que se tiene acerca de la familia, sobre todo de los estilos parentales es vasto, y que las consecuencias que genera cada estilo perdura a lo largo de la vida.

Con todo lo anterior se podría concluir que el ser humano por su condición natural que lo lleva a interactuar con los demás, es un ser inmerso e integrado a una sociedad. En otras palabras, se esperaría que todo ser humano por naturaleza estuviera incluido socialmente (Buraglia, 2003, en Aguirre y Castro, 2006). Pero desafortunadamente en el caso de los niños con discapacidad, su condición y/o característica hace aún más complicada su relación recíproca del individuo y sus

sistemas de convivencia. Tal y como lo menciona Brofenbrenner (1979, en Palacios, 2002), las relaciones interpersonales, incluyendo el sistema familiar, forman parte de sistemas más complejos sometidos a influencias sociales, culturales e históricas.

En el caso de los niños con discapacidad, es preciso que los padres le brinden al niño suficientes oportunidades para desenvolverse en las relaciones interpersonales, para que sean dueños de sí mismos y para que puedan alcanzar su desarrollo integral como personas. Para ello, la familia del niño con discapacidad debe considerarse como un sistema que requiere reestructuración después de recibir la noticia de que alguno de sus miembros es considerado como especial, ya que los cambios o alteraciones en uno de los elementos provocará transformaciones en todo el sistema (Fierro y Valdespino, 2005).

En este punto es necesario aclarar el sentido que tiene el término inclusión, el cual ha hecho que se replantee la concepción del desarrollo humano, del deber ser, de la educación, de la familia y de su responsabilidad en la aceptación, participación, pertenencia y valoración del niño con discapacidad.

En el pasado, cuando se pensaba en el niño con discapacidad, se interpretaba como “minusválido”, “incapaz”, una carga para la familia, para la cual el cuidado de éste constituía una tarea difícil de asumir y lo más adecuado era llevarlos a instituciones donde los cuidaran y les prestaran la atención médica y terapéutica apropiada (Aguirre y Castro, 2006). La consecuencia final de esta iniciativa fue la institucionalización del niño, algo que facilitó que se le concibiera desde la óptica de la enfermedad y la minusvalía, permitiendo, en muchos casos, que los cuidadores se desentendieran de los infantes. Como reacción a este fenómeno, algunas familias decidieron no abandonar a sus hijos y comenzaron a quedarse con ellos en su casa. Los resultados no se hicieron esperar; los niños queridos y cuidados por sus padres tenían una mejor calidad de vida.

Así pues, en el campo de la discapacidad cada vez es más relevante la idea de inclusión, con la cual se sustenta y empieza a buscar que el niño, en situación de discapacidad, cuente con formas más adecuadas de participación en su comunidad

(Instituto Interamericano del Niño, 2001, en Aguirre y Castro, 2006), siempre respetando profundamente las diferencias.

Con la inclusión se pretende que el trato al niño con discapacidad sea igual al de los demás, y que existan redes de apoyo para brindar mejores oportunidades de participación, donde todas las personas que conviven con el infante puedan vivir armoniosamente juntas, con sus fortalezas y debilidades. Este proceso no es fácil, se necesitan cambios y tiempo para que sea una realidad; pero sobre todo, se requiere creer en el niño y sentir la necesidad de apoyarlo a partir de estas nuevas actitudes.

En el proceso de interacción entre padres e hijos, se puede proporcionar y recibir afecto, puesto que éste fluye y se traslada de una persona a otra. El afecto es la base de las prácticas parentales, en donde la orientación del comportamiento de los infantes se ve facilitada por la expresión de sentimientos y actitudes cálidas, y en el caso de los niños con discapacidad es un instrumento propicio para su integración y desenvolvimiento en el medio que lo rodea. El afecto se manifiesta por medio del contacto físico, la comunicación verbal y no verbal, la enseñanza del autocuidado, la alimentación y los juegos; así mismo, permite identificar y favorecer la elaboración de respuestas adecuadas ante las emociones de otras personas, comunicar y analizar sus emociones respecto a otros e integrarse en la sociedad.

Debido a la importancia de la familia en el desarrollo del niño con discapacidad, resulta conveniente conocer acerca de las interacciones que se efectúan en su ambiente y que se llevan a cabo lo más apegado a la cotidianidad.

Por lo expuesto, este estudio tuvo como objetivo, identificar los estilos parentales utilizados por las madres de niños con discapacidad, los cuales comienzan a extender su campo de conocimiento por medio de la suma de esfuerzos en las nuevas iniciativas de inclusión a todos niveles de personas con discapacidad.

Un caso específico de la atención a esta población es el Instituto Nacional de Rehabilitación, que atiende a personas con discapacidad motora, interviniendo

principalmente en la rehabilitación, promoviendo así realizar una vida óptima y funcional.

Particularmente en el contexto familiar y de los profesionales que trabajan con los niños con discapacidad es importante adecuar los ritmos de desarrollo y conocer más acerca de la estimulación y del potencial de sus aprendizajes. Un factor que juega un papel crucial dentro de la vida del niño es la inclusión, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que el niño se desarrolle en óptimas condiciones, que pueden variar según las necesidades de los niños, los lugares y todos los recursos técnicos y materiales que en ellos existan.

Tener un hijo con discapacidad no necesariamente provoca respuestas poco adaptativas en el sistema familiar, sino que puede incluso fortalecer las relaciones dentro de la propia familia. (Palacios, 1998).

Los progenitores tienen un papel esencial en la configuración de la vida cotidiana mediante el estilo de relación que mantienen con sus hijos y el clima familiar que promueven, sobre todo si el ambiente del niño tiene ciertas limitaciones, las cuales hacen necesarias adaptaciones en el estilo de vida reestructurando parcial o completamente a la familia.

Por lo tanto, es importante identificar los estilos parentales y prácticas de crianza dentro del seno familiar donde los niños con discapacidad se desarrollan, con la finalidad de construir adecuadamente un nicho ecológico² adecuados a sus necesidades de desarrollo.

Parte fundamental del apoyo necesario en la práctica parental, se deriva de cómo la familia atiende las necesidades básicas de los niños y de cómo se les proporcionan patrones de comportamiento que orienten sus acciones, los que por lo general se encuentran en sintonía con los fines propuestos por la sociedad a la que pertenecen (Aguirre, 2006).

² Derivado de dos modelos conceptuales que se han propuesto para estudiar la relación entre la cultura y la conformación de entornos de desarrollo y aprendizaje por parte de los padres. También descrito como “nicho evolutivo” (Palacios, 1998, ver pp. 264-267).

Capítulo 1

Los estilos y prácticas parentales

“El lugar donde nacen los niños y mueren los hombres, donde la libertad y el amor florecen, no es una oficina ni un comercio ni una fábrica. Ahí veo yo la importancia de la familia”.

Gilbert Keith Chesterton

La creación de la familia, se inicia con el establecimiento de la relación de un hombre y una mujer, los cuales conforman una pareja, para dar paso a los hijos, mismos que establecen una conexión familiar que repercutirá en ambos sistemas a lo largo de la vida. Ambos se encuentran integrados en un sistema considerado como totalidad, por lo que sólo se puede comprender a sus elementos y a las funciones que realizan en referencia al sistema total del cual forman parte. (Freidberg, 1985, en Quiles y cols., 2005).

En 1979 Urie Brofenbrenner, menciona que el microsistema de la familia es considerado como el primer vínculo en el proceso de socialización de una persona, mismo que experimenta importantes cambios evolutivos producidos por los propios procesos de desarrollo de sus miembros, los cambios en sus relaciones y los acontecimientos que se producen en la vida de una familia.

Palacios y Rodrigo (1998) definen a la familia como:

“la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de amistad, reciprocidad y dependencia”p.33.

Actualmente, el concepto de *familia* se ha ido modificando debido a variables culturales, socio-económicas, políticas y religiosas donde cada generación familiar transforma el medio y su forma de interaccionar socialmente, donde estas variables

Brofenbrenner las denomina sistemas: *el microsistema*, *el mesosistema*, *el ecosistema* y *el macrosistema* (Ver Cuadro 1). A continuación se describe cada uno.

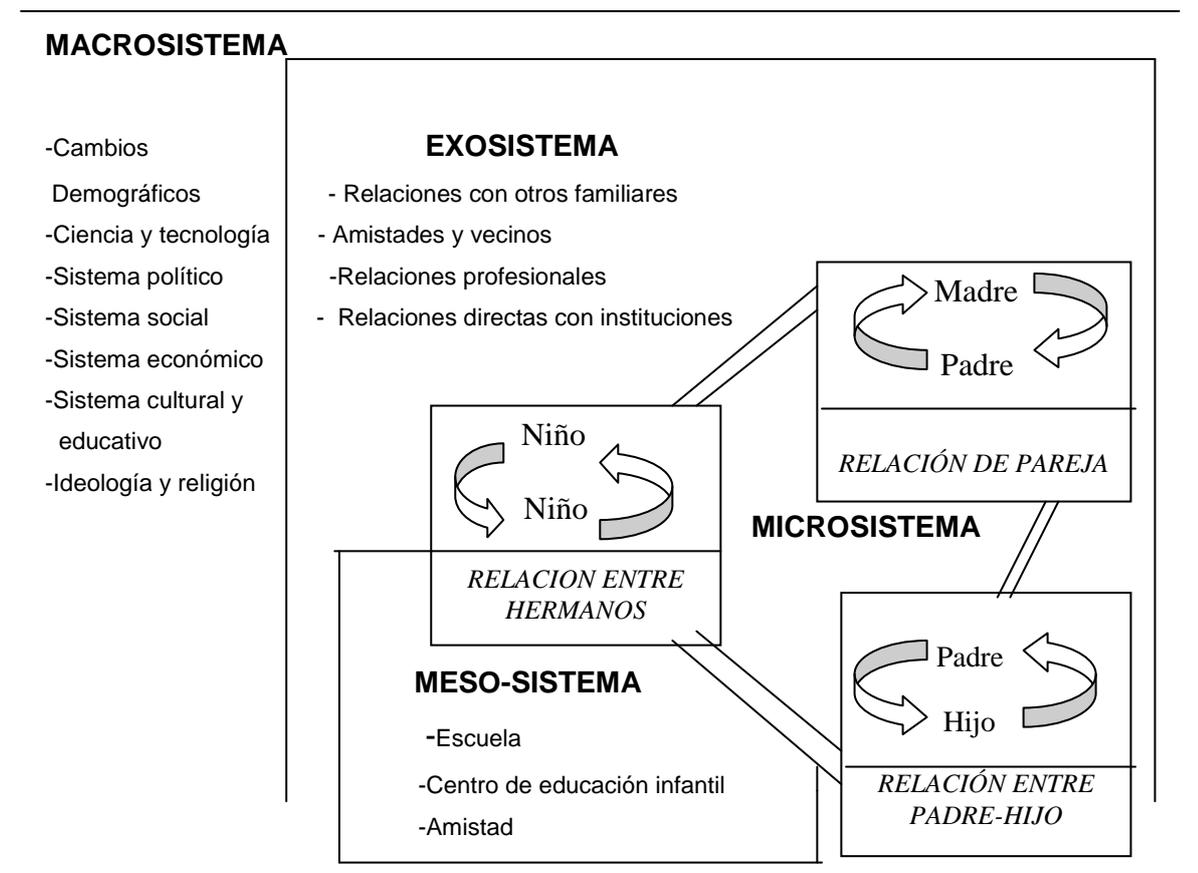
-  *El microsistema* comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el ambiente próximo en el que ésta se desenvuelve. Durante muchos años de la vida de una persona, la familia es el microsistema más importante. Se compone de tres subsistemas: el de la pareja, el de los padres e hijos y el de los hermanos. Los tres guardan una relación jerárquica entre sí.

-  *El mesosistema* hace referencia a las interconexiones, solapamientos e influencias contextuales entre los microsistemas en que una persona participa. En resumen, la interconexión de varios microsistemas –la relación entre escuela-hogar-.

-  *El exosistema* comprende las estructuras sociales formales e informales donde el niño no participa, pero influyen y delimitan lo que tiene lugar en su ambiente más próximo.

-  *El macrosistema* está compuesto por los valores culturales, las creencias sociales y sucesos históricos acaecidos a la comunidad, que pueden afectar a los otros sistemas ecológicos.

Cuadro 1. Modelo de la Ecología del desarrollo humano



Fuente: Adaptado de Bronfenbrenner (1979, en Palacios, 1998.)

Como se observa en el Cuadro 1 existen tres subsistemas que integran las relaciones dentro de la familia, desde su conformación hasta la convivencia cotidiana entre pares, a continuación se definen los tres subsistemas:

-  Subsistema conyugal: se constituye cuando dos adultos manifiestan la intención de formar una familia, exige complementariedad y acomodación mutua. En el mismo, ambos ceden parte de su individualidad para lograr el sentido de pertenencia.
-  Subsistema parental: Aparece con el nacimiento del primer hijo y supone un nuevo nivel de formación familiar. Este subsistema debe ir adaptándose a los nuevos factores extrafamiliares que actúan en el marco de la socialización del hijo. Las relaciones de paternidad y sus exigencias son cambiantes, la relación supone, por tanto, un continuo y difícil proceso de acomodación mutua. Un funcionamiento eficaz exige, tanto de los padres, como de los

hijos, la aceptación del uso diferenciado de autoridad siendo el mismo un ingrediente necesario de este subsistema, ya que se encuentran situados en posiciones de negociación con poder desigual, en cuanto al aprendizaje de las reglas familiares y reglas sociales mediante su participación en otros subsistemas del sistema social general, como podría ser el sistema escolar. (ver Cuadro 1, p. 5)

 Subsistema fraterno: configurado por el conjunto de hijos-hermanos, es uno de los primeros laboratorios sociales en el que los niños experimentan relaciones con iguales. Cuando los niños se ponen en contacto con el mundo de iguales, fuera de su familia de origen intentan actuar de acuerdo con las pautas de su mundo fraterno. En este subsistema aprenden a compartir cooperar competir, colaborar, etc.

El término socialización se entiende como un proceso en donde a los nuevos miembros de la sociedad les son enseñadas ciertas reglas de conducta. Durante este proceso se incluye un adiestramiento social, donde se increpan conductas adecuadas a cada situación que les permitan adaptarse, crear valores y metas hasta su vida adulta. En cierta parte del proceso de socialización se deriva el conocimiento que los padres tienen acerca de sus hijos, donde se les otorga la oportunidad de entender y controlar su conducta, dichas acciones son conocidas como estilos y prácticas parentales.

Es importante, antes de comenzar a hablar de los estilos y prácticas parentales propiamente dichos, mencionar sus diferencias. El estilo parental se considera como *el conjunto de actitudes y patrones generales de comportamiento de los padres hacia los hijos, que incluyen conductas específicas en las cuales los padres representan sus prácticas parentales definidas como mecanismos que utilizan directamente los padres hacia las metas de socialización del niño* (Darling & Steinberg, 1993, en Aguilar y Cols., 2004, 121 pp.).

En otras palabras, el estilo parental es la atmósfera o ambiente parental en donde se hace presente una constelación de actitudes hacia el niño y que tomadas

holísticamente (en conjunto) generan un clima emocional, definido por variaciones en la autonomía, la armonía y el conflicto, el cual se constituye en el marco de referencia para el comportamiento específico de los padres (Darling & Steinberg, 1993, en Aguirre y Castro, 2006).

Los estilos y prácticas parentales son conceptos que están muy relacionados, sin embargo, los estilos es una definición más general y transfiere al niño actitudes paternas que crean un clima emocional y se conforman por las prácticas de crianza concretas, mismas que la familia expresa atendiendo las necesidades básicas de los niños y les proporciona patrones de comportamiento que orientan sus acciones, las que por lo general, se encuentran en sintonía con los fines propuestos por la sociedad a la que pertenecen.

A través de las prácticas parentales los padres favorecen el desarrollo de hábitos de cuidado de la salud en los niños, les enseñan a manejarse ante situaciones de peligro, y les transmiten valores, nociones y normas que afirman sus cualidades y fijan criterios para su actuar futuro, así como la construcción y consolidación de su identidad como ser único, individual y como integrante de la sociedad.

Así, dos familias pueden compartir el mismo estilo parental, pero prácticas diferentes en un mismo tópico. La distinción entre estilo y prácticas parentales es importante, porque hay una cierta evidencia de que la misma práctica puede tener resultados muy diversos cuando está puesta en ejecución con un estilo que cuando está puesta en ejecución con otro (Romero, 2007).

1.1. Estilos parentales

1.1.1 Antecedentes.

Una teoría que apoya los estilos de paternidad es la de Baumrind (1971, en Palacios, 1998) quien conceptualiza los procesos a través de los cuales los padres intentan socializar a los hijos por medio de prácticas conductuales y emocionales nombrándolos estilos parentales y los cuales resume en cuatro.

- ψ Democrático: Se trata de padres cuya relación es cálida y afectuosa y comunicativa, pero al mismo tiempo son firmes y exigentes con sus hijos. A la hora de ejercer el control, prefieren las técnicas inductivas basadas en el razonamiento.

- ψ Autoritario: Son padres que no demuestran su afecto y no toman en cuenta las necesidades e intereses del niño, solo la alta demanda de exigencias afirmando el poder, ya que suelen ir acompañadas de prácticas coercitivas (basadas en castigos o amenazas) para eliminar conductas no deseadas por parte de sus hijos.

- ψ Permisivo: En este estilo pareciera que los deseos y necesidades del niño son quienes dirigen y ejercen control sobre los padres, tratando éstos, de intervenir lo menos posible en las exigencias y peticiones de esfuerzos hacia sus hijos.

- ψ Indiferente: Se determina por una escasa atención aún en necesidades básicas. Aunque en ocasiones ejercen un control excesivo, no justificado e incoherente.

Posteriormente Baumrind (op.cit.) enfatizó la necesidad de considerar los efectos de interacción entre diferentes dimensiones de conductas paternas combinando índices de Apoyo, Aceptación o Involucramiento con índices de Control o Restricción, lo cual Maccoby y Martin (1983, citado en Romero, 2007) resaltaron en dos dimensiones básicas del comportamiento de padres y madres que se dividen en afecto-comunicación y control-exigencias (Cuadro 2):

1. Afecto-comunicación: Se identifica por el tono emocional y el nivel de intercambios y comunicación que los padres mantienen con sus hijos, como relaciones cálidas y estrechas que muestran una gran sensibilidad y que alientan a verbalizar y expresar su afecto, y el polo opuesto sería la escasa demostración de comunicación, frialdad y hostilidad llegando al rechazo.

2. Control-exigencias: Esta dimensión pone en juego el control y la disciplina refiere si los padres son más o menos exigentes a la hora de plantear situaciones que supongan un reto, si los padres controlan en mayor o menor medida la conducta del niño, si establecen o no normas, si exigen su cumplimiento de forma firme y coherente.

Es en esta perspectiva donde deben entenderse los cuatro estilos parentales de Baumrind (1971), integrados a las dimensiones señaladas por Maccoby y Martin (op.cit).

Cuadro 2. Estilos Parentales

Estilos parentales retomados por Maccoby y Martin (1983) con dos vertientes descriptivas.

		AFECCO Y COMUNICACIÓN	
		Alto	Bajo
CONTROL Y EXIGENCIAS	Alto	DEMOCRÁTICO Afecto y apoyo explícito, aceptación e interés por las cosas del niño, sensibilidad ante sus necesidades.	AUTORITARIO Afecto controlado, no explícito, distanciamiento, frialdad en las relaciones, hostilidad y/ o rechazo.
	Bajo	PERMISIVO Los deseos y necesidades del niño son quienes dirigen y ejercen control sobre los padres, tratando éstos, de intervenir lo menos posible en las exigencias y peticiones de esfuerzos hacia sus hijos.	INDIFERENTE hay una escasa atención aún en necesidades básicas. Aunque en ocasiones ejercen un control excesivo, no justificado e incoherente.

Fuente: Palacios (2002).

Son estos mismos estilos parentales los que evalúan tres aspectos de la dinámica familiar:

- 🖼 El involucramiento y aceptación que los hijos perciben de sus padres hacia ellos, o dicho de otra forma en qué medida los hijos sienten que sus padres atienden sus necesidades.
- 🖼 La exigencia y supervisión que evalúa la medida en que los padres establecen estándares claros a los hijos y supervisan diferentes aspectos de su comportamiento.
- 🖼 La autonomía psicológica que evalúa en qué medida los padres fomentan la expresión de la individualidad en sus hijos permitiéndoles hacer sus propios planes de las actividades que quieren realizar, apoyando sus intereses y animándoles a expresar sus puntos de vista y sus gustos. (Romero, 2007).

En este sentido, la utilización de cada práctica referente a los estilos tiene consecuencias para los niños tal y como lo demuestran algunas investigaciones. Por ejemplo, uno de los estudios longitudinales dirigidos por Baumrind (1968, en Aguilar, 2004) logró examinar el efecto de los estilos parentales sobre el desarrollo de niños desde los tres años hasta los quince años. Acordes con su teoría y trabajos previos, los resultados mostraron que el buen ajuste de los niños se asoció con padres que usan una disciplina consistente y firme, y que a la vez son afectuosos y solidarios, combinación que corresponde al estilo democrático. Mientras los adolescentes de hogares donde sus padres eran poco convencionales y tolerantes, tenían índices sustancialmente más elevados de consumo de drogas que los adolescentes de hogares democráticos.

Algunos autores posteriores aportaron mayor evidencia de que el estilo parental democrático está asociado a niños con excelente desempeño escolar que mostraban pocos problemas de conducta y eran más prosociales. (Márquez, 2007). A pesar de lo anterior, los estudios han sido criticados, debido a que fue solo el reporte del estudiante el que se tomó en cuenta para evaluar la conducta de su padre. Lo que si parece persistir es la preocupación por enseñar al niño a que ejecute bien las tareas, lo que hace que existan pocos intercambios relajados y agradables.

Es importante el conocimiento de los estilos parentales de los padres para con sus hijos con discapacidad para identificar las adecuaciones en las prácticas parentales diarias, mismas que fortalecerán las habilidades sociales y personales en estos niños, contribuyendo a formar personas con mayor independencia y seguridad.

Lo anterior refiere la necesidad de conocer en forma más específica lo que sucede en la población mexicana y en familias con un niño con discapacidad dando la pauta para iniciar el trabajo acerca de los estilos parentales a través del conocimiento de su desarrollo e implicaciones en la infancia y repercusiones en edad adulta.

1.2 Estudios sobre estilos parentales en México

La gran diversidad cultural existente en México hace difícil poder generalizar acerca de los estilos parentales y de diversos fenómenos psicológicos estudiados. Como un antecedente el estudio de Díaz Guerrero (1994, en Palacios, 2005) señala que la familia promueve valores positivos y prosociales entre sus miembros y que, a menudo, la autoridad paterna se ejercía dependiendo “del estado de ánimo” de los padres y que los hijos siempre debían obedecer ya que de acuerdo con los valores culturales de la familia mexicana, “el niño debe ser bien educado, y si las palabras no bastan (hecho que ocurre con mucha frecuencia), se utiliza el castigo físico, ya que el niño tiene que aprender sumisión y obediencia” (p.59).

Otros autores como Góngora, Cortés y Flores (2002, en Palacios, 2005) realizaron un estudio exploratorio sobre las creencias y acciones de los padres respecto a la forma de educar a sus hijos. Participaron en su estudio 194 padres de familia, hombres y mujeres de la Ciudad de Mérida, Yucatán. Estos autores enfatizan la influencia del contexto sociocultural en el grupo familiar; señalan la importancia de profundizar en las creencias parentales con la finalidad de diseñar programas de intervención que les den a los padres más elementos en la educación de sus hijos.

Sánchez-Sosa y Hernández-Guzmán (1992), encontraron que los padres de adolescentes mexicanos tienden a presentar porcentajes elevados de autoritarismo, mostrar poco interés hacia los hijos, así como poca o inexistente comunicación. En especial recurren a golpes, esta conducta es significativamente mayor hacia los hijos que a las hijas. También encontraron que los padres comparaban negativamente y daban instrucciones de forma ofensiva en mayor proporción cuando el hijo era varón.

En otro estudio, Ortega (1994) se fijó como objetivo identificar la relación entre los estilos parentales de crianza maternos y el autoconcepto del niño, aplicando su estudio en 195 niños (de 5° y 6° grado de primaria) con una media de edad de 12 años, en una escuela oficial del D.F., así como, 167 madres de los niños. A partir de sus resultados exploratorios, y por medio del análisis factorial, se agruparon sus dimensiones tal como se refiere a continuación: Aceptación, Preferencia hacia el sujeto, Rechazo, Preferencia hacia el hermano y Castigo. Al realizar el coeficiente Alpha de Cronbach para conocer su confiabilidad se encontraron respectivamente los siguientes valores, .76 .86, .70, .63, .61.

Los datos sugieren que algunas características sociodemográficas que presentan las familias se asocian con ciertas prácticas de crianza, en especial, la escolaridad de la madre, siendo las de niveles superiores a primaria las que presentan mayor preferencia y aceptación hacia sus hijos, las madres que únicamente cursaron primaria castigaban más a sus hijos. En cuanto al autoconcepto, los resultados mostraron que las prácticas de crianza maternas se relacionan con el autoconcepto del niño, de manera especial en las dimensiones de la Aceptación, Rechazo y Castigo. Además, que las dimensiones de los estilos de la madre influyeron más en el niño que en la niña.

Por otro lado, López (2000) retomó el cuestionario de Ortega (1994) y lo aplicó en 4 escuelas del Estado de México (Municipio de Naucalpan), a 200 niños y niñas estudiantes de 4°, 5°, y 6° de primaria (ambos turnos), cuya media de edad fue de 11 años y a sus respectivas madres, con un nivel socioeconómico medio. Para utilizar el Instrumento de Ortega (1994) López (2000) realizó la validez por jueces y posteriormente un análisis factorial. Para la aplicación del instrumento, adecuó las

preguntas originales propuestas por el autor disminuyendo el número de reactivos y con una nueva composición factorial que explica porcentajes más elevados de varianza total, con mayores índices de confiabilidad, con reactivos compatibles a nivel conceptual. Los resultados arrojados indicaron que en el instrumento dirigido a madres (con una consistencia interna de .88), se observó que la madre percibe que el rechazo, el castigo y la manera de fomentar la autonomía en su hijo, crea en éste último una percepción de afecto negativo. En cuanto a los resultados en los niños, (con una consistencia interna de .84) ellos perciben un afecto positivo cuando son aceptados por la madre, así como un afecto negativo cuando se les castiga, rechaza, o la madre trata de fomentar la autonomía en ellos. En la investigación se presentó una correspondencia similar entre los estilos de crianza de madre-hijo manifestados en las dimensiones de rechazo, castigo, fomentar autonomía, y el aspecto negativo, en la dimensión de aceptación así como efecto positivo en ambos (López, 2000). De manera general se concluyó que ambos instrumentos tienen la suficiente validez y confiabilidad para medir la percepción de estilos de crianza en ambos grupos (madre y niño) y que es un modelo adecuado para la medición de la percepción de estilos de crianza en ambas poblaciones.

Por otra parte, Jiménez (2000) tuvo como objetivo incrementar el conocimiento sobre los estilos de crianza maternos referidos por 217 madres y el percibido por 254 hijos preescolares en el D.F (cuyas edades oscilaban entre los 5 y 6 años). Se encontraron cinco factores para las madres: Indiferente, Autoridad con Apoyo, Reflexión y Permisiva (con valores Alpha de Cronbach de .85, .58 y .61). Para los niños se hicieron dibujos que constituían los reactivos y sus respuestas, con las siguientes dimensiones: Autoritario, Democrático, Permisivo e Indiferente (coeficiente Alpha de Cronbach fueron .94, .78, .71 y .56).

En cuanto a la relación entre los estilos parentales y la sociabilidad del niño se encontró que mientras más apoyo, reconocimiento de los aciertos del niño y guía hacia la reflexión del hijo, el niño presentaba más interacciones sociales en su aula.

1.3 Consecuencias de los estilos parentales utilizados

La relevancia de los estilos parentales es de gran importancia (Sánchez-Sosa & Hernández-Guzmán 1992; Ortega, 1994; López, 2000; Jiménez, 2000), encontrando que los diferentes estilos repercuten de manera significativa en diferentes aspectos de la vida del niño.

Los padres autoritarios y permisivos, están negativamente asociados con logro académico mientras el democrático tiene un impacto positivo y significativo en el desempeño escolar de los niños, además de que el compromiso adquirido en la escuela es mayor. Este efecto se ha observado en diferentes grados y edades, así como estatus socioeconómicos de estudiantes (Mufson, Cooper & Hall, 1989, en Jiménez, 2000).

Palacios (1987, en Martínez, 1993), encontró en la población española que existe una correlación positiva entre la variable demográfica, hábitat rural o urbano y las ideas educativas tradicionales de los padres. Las personas de hábitat rural tienden a tener ideas y prácticas educativas de corte tradicional basadas en un alto control, métodos coercitivos y recompensas. Así mismo, encontró correlaciones positivas entre status económico y grado en que los padres creen que pueden influir sobre cualidades psicológicas (cognitivas y no cognitivas) de sus hijos. Los padres de status social alto tienden a percibirse con más capacidad de influencia sobre sus hijos que los padres de status social bajo.

El exceso de control autoritario por parte de los padres se relaciona con una pobre interiorización de normas en el hijo educado en ese clima, Se han mostrado cómo los efectos de diferentes estilos no se limitan al corto plazo, sino que se prolongan en manifestaciones psicológicas y conductuales muchos años después.

Siguiendo la línea con estas consecuencias, investigaciones de Ge, Best, Conger y Simons, (1996, en Palacios, 1998) mencionan que el problema del excesivo autoritarismo no es sólo que dificulte la interiorización de normas en el niño preescolar, sino que podría dar lugar a síntomas clínicos y problemas de conducta en la adolescencia.

Musitu y Cava, (2001) nos ofrecen una síntesis acerca de las manifestaciones del desarrollo social-afectivo en los hijos de acuerdo a los distintos estilos parentales utilizados (Cuadro 3). Hay que tener en cuenta que estos efectos están mediatizados tanto por el contexto como por la cultura en la que se desarrollan.

Cuadro 3. Consecuencias de los estilos parentales

ESTILO PARENTAL	Características de los hijos
Democrático	<ul style="list-style-type: none">  Acatan las normas sociales (interiorización)  Son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza  Son hábiles socialmente  Tienen elevado autocontrol y autoconfianza  Son competentes académicamente  Tienen buen ajuste psicosocial  Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico
Permisivo	<ul style="list-style-type: none">  Acatan las normas sociales (interiorización)  Son respetuosos con los valores humanos y la naturaleza  Son hábiles socialmente  Tienen un buen ajuste psicosocial y adecuada autoconfianza  Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico
Indiferente	<ul style="list-style-type: none">  Muestran cierto resentimiento hacia los padres  Menor autoestima familiar  Se someten a las normas sociales (sin interiorizarlas)  Manifiestan mayor predominio de los valores hedonistas (relativo al placer)  Muestran más problemas de ansiedad y depresión
Autoritario	<ul style="list-style-type: none">  Son más testarudos y se implican en más discusiones  Actúan impulsivamente y mienten más  Existen problemas de consumo de drogas y alcohol  Bajo logro académico  Tienen más problemas emocionales: (miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales).

Fuente: Musitu, 2001.

Dichas consecuencias están basadas en casos específicos de familias donde los hijos están involucrados en el consumo de sustancias nocivas y con violencia dentro de la estructura familiar, por lo cual dicha síntesis sirve de referencia para dar cuenta de las consecuencias de las prácticas ejercidas negativamente y con estas características.

Por otro lado, las familias sobreprotectoras tienden a manifestarse en conductas de apoyo y protección en lugar de incitar a la actividad independiente, que estimule la adquisición de responsabilidad personal y habilidades de vida independiente. Mas aún, existe una tendencia, no siempre consciente, de mantener a las personas con discapacidad visual como un grupo separado de los videntes (Sánchez, 2006).

Si bien éstos estudios nos dan un panorama de los estilos parentales en la población mexicana, es necesario distinguir la importancia de la familia y como lo menciona Belsky (1984, Palacios J. R., 1998), la calidad de relación de la madre o del padre con cada uno de sus hijos o hijas estaría determinada por múltiples factores internos y externos a la familia, relacionados tanto con las características de la familia y de cada uno de sus miembros cuanto con las características del contexto en el que la familia vive, en el caso específico, el de la discapacidad.

Lamentablemente, hay pocos estudios longitudinales que analicen los efectos a largo plazo de determinadas pautas de interacción en el desarrollo de niño con discapacidad, de ahí radica la importancia de este campo de conocimiento de estilos parentales en familias con un niño con discapacidad.

1.4 Instrumentos de medición de los estilos parentales

Dentro del panorama internacional, las investigaciones acerca de los estilos parentales y los instrumentos utilizados para evaluarlos muestran que han sido variados y con dimensiones que, en ciertas ocasiones, se ajustan a la teoría descrita por Baumrind.

En muestras de bebés y preescolares se han utilizado tres instrumentos, los cuales se describen a continuación:

1. El Parental Behavior Investigations (PBI) (Lovejoy, Weis, O'hare & Rubin, 1999) se ha propuesto como una escala observacional, ya que la prueba identifica dos perfiles contrastantes: el apoyador/comprometido y el hostil/coercitivo.
2. El Child Rearing Practices Report (CRPR) (Bloc, 1965). Es un instrumento que tiene varios formatos. Incluye versiones para los padres y el auto-informe de los hijos. Evalúa las metas, los valores y las actitudes de los padres a través de una lista de chequeo de la cual se reportan adaptaciones y validaciones en diferentes muestras, así como su buen coeficiente de confiabilidad. Es un instrumento orientado hacia la evaluación del componente de valores y actitudes de los padres. Se utilizó principalmente en la evaluación diferencial de la crianza de niños y de niñas, así como también en la evaluación diferencial de crianza para contrastar las aptitudes de padres madres.
3. El Cuestionario *Child Rearing Practices Report* (CRPR) de J.H. Block (1981). Evalúa las Prácticas de Crianza y refleja ocho prácticas distintas: Independencia (IND), Control (CONT), Disfrutar con el niño (DIS), Afecto negativo (AN), Expresión de afecto (EA), Énfasis en el logro (EL), Guía razonada (GR) y Castigo no físico (CNF).

Respecto a la población mexicana, Ortega (1994) realizó una investigación que tuvo como objetivo relacionar los estilos parentales maternos y el autoconcepto del niño, aplicando un instrumento a 195 niños (de 5° y 6° de primaria con una media de 12 años de edad) en una escuela oficial del DF y a 167 madres. El instrumento consta de 109 preguntas que agrupan 11 dimensiones (Control firme, Falta de Límites, Aceptación, Rechazo, Preferencia hacia el sujeto, Preferencia hacia el hermano, Sobreprotección, Fomenta Autonomía, Ejecución Orientada, Evaluación positiva y Castigo) las cuales identifican los cuatro estilos parentales descritos por Baumrind.

Éste es el instrumento que se seleccionó para el estudio de las familias de niños con discapacidad, pues además de estar estandarizado en población mexicana, se

dirige a las madres. Sin embargo, se retomará el total de ítems que propone Ortega, (109 reactivos) para poder generalizarlo a la población con niños con discapacidad y analizar su confiabilidad.

Como se observa en el Cuadro 4, el instrumento aportará la mayor frecuencia de conductas en cada dimensión, aunque no define el estilo utilizado por la madre. Por lo cual, la presente investigación además de identificar los estilos parentales utilizados por las madres con hijos con discapacidad, pretende contribuir en los parámetros de descripción de los estilos parentales, agrupando las 11 dimensiones en los cuatro estilos parentales descritos por Baumrind (Democrático, Permisivo, Autoritario e Indiferente).

**Cuadro 4. Descripción del “Instrumento de estilos de crianza maternos”
(Ortega, 1994)**

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	REACTIVOS
CONTROL FIRME 8 reactivos 13, 19, 57, 60, 69, 81, 86, 92,	Se refiere a las normas de disciplina y establecimiento de límites que permiten reglamentar la conducta de los niños.	13. Le digo que antes de jugar tiene que hacer la tarea 19. Espero tenga sus cosas en orden 57. Determino horas para cada cosa (comer, dormir, etc.) 60. Me molesto si está mucho tiempo fuera de casa 69. Le pongo límites precisos para lo que puede hacer 81. Le digo cuáles son sus responsabilidades 86. Le he enseñado tareas que tiene que hacer en casa 92. Le asigno trabajos en casa
FALTA DE LÍMITES 8 reactivos 5, 33, 34, 51, 90, 95, 99, 100	Se presenta la ausencia o inconsistencia en la aplicación de normas de disciplina en el comportamiento del niño.	5. Lo dejo hacer lo que quiera 33. Lo dejo jugar hasta la hora que él quiere 34. Lo dejo ver la televisión 51. Lo perdono fácilmente cuando hace algo malo 90. Si hace algo malo no le digo nada 95. Lo dejo ir a donde él quiera sin preguntarle nada 99. Lo dejo ver los programas de televisión que él quiera 100. Lo dejo salir aunque no haga el trabajo que yo le encargo
ACEPTACIÓN 10 reactivos 1, 22, 30, 42, 47, 56, 78, 82, 93, 106	Es el apoyo emocional, verbal y de hecho, que se puede expresar por medio de cariños, juegos y paciencia por parte de los padres en las actividades que realiza el niño.	1. Lo abrazo 22. Siento que lo quiero 30. Lo consuelo cuando está triste 42. Le tengo paciencia 47. Juego con él 56. Me preocupo por su arreglo personal 78. Me gusta hablar con él 82. Puede contar conmigo cuando lo necesita 93. Le hablo amistosamente 106. Lo ayudo cuando tiene un problema
RECHAZO 12 reactivos 16, 27, 41, 53, 54, 58, 68, 75, 79, 88, 101, 102	Se refiere a la ausencia de demostraciones afectivas y falta de atención, por parte de los padres, éstos encuentran también defectos en el niño.	16. Digo que es un burro 27. Lo ignoro 41. Le digo que es un inútil 53. Ignoro sus sentimientos 54. Le digo que es un problema 58. Lo critico 68. Me desespero con él 75. Quisiera que fuera diferente 79. Todo lo que hace me parece mal 88. Lo regaño frente a sus amigos 101. Le digo que es un flojo 102. Me enojo cuando hace ruido en la casa
PREFERENCIA HACIA EL SUJETO 7 reactivos	Se presentan demostraciones afectivas y materiales en un grado mayor solo hacia uno de	10. Lo consiento más que a sus hermano 32. Lo mimo más que a sus hermanos 50. Le regalo juguetes 55. Es mi consentido 74. Lo prefiero más que a sus hermanos

10, 32, 50, 55, 74, 96, 104	los hijos.	96. Lo trato mejor que a sus hermanos 104. Siento que lo quiero más que a sus hermanos
PREFERENCIA HACIA EL HERMANO 7 reactivos 17, 40, 65, 66, 76, 107, 108	Se refiere a la ausencia de un tratamiento igualitario entre los hermanos, se presenta preferencia hacia otro hermano o hermanos	17. Lo regaño más que a sus hermanos 40. Le exijo más que a sus hermanos 65. Prefiero más a sus hermanos que a él 66. Consiento más a sus hermanos que a él 76. Le regalo más juguetes a sus hermanos que a él 107. Siento que quiero más a sus hermanos que a él. 108. Me preocupo más por los problemas de sus hermanos que por los de él.
SOBRE-PROTECCIÓN 12 reactivos 3, 4, 9, 14, 28, 36, 39, 70, 71, 85, 89, 105	Se refiere al cuidado excesivo hacia el niño y complacencia de todos los deseos y demandas del niño	3. Lo cuido demasiado 4. Me preocupo por su salud 9. Lo baño 14. Lo trato como si fuera un bebé 28. Siento que no puede cuidarse solo 36. Lo visto 39. A todos lados voy con él 70. No lo dejo salir por temor a que le pase algo. 71. Le digo qué ropa tiene que ponerse 85. Le compro todo lo que me pide 89. Le limpio sus zapatos 105. Trato de que siempre esté conmigo
FOMENTAR AUTONOMÍA 8 reactivos 6, 12, 26, 45, 49, 67, 87, 94	El niño realiza conductas de autocuidado por sí mismo y se le dan también libertad de elección cuando sea posible.	6. Lo dejo escoger a sus amigos 12. Lo dejo salir a jugar 26. Le dejo escoger la ropa que quiere ponerse 45. Lo dejo hacer sus propios planes acerca de cosas que el quiere hacer, aunque pueda tener errores 49. Lo dejo ir a la casa de sus amigos 67. Se baña solo 87. Lo dejo solo en casa 94. Se peina solo (a)
EJECUCIÓN ORIENTADA 8 reactivos 7, 11, 20, 24, 25, 61, 83, 97	Se le presentan al niño situaciones de aprendizaje y también se le orienta y ayuda en las tareas que el niño no puede realizar.	7. Leemos juntos libros que no son de la escuela 11. Me gusta contarle noticias 20. Le compro libros que no son de la escuela 24. Le enseño cosas que quiere aprender 25. Hacemos actividades juntos 61. Lo llevo a lugares interesantes (museos, conciertos, bosques, etc.) 83. Le ayudo en su tarea cuando no entiende algo 97. Lo impulso a hacer cosas lo mejor posible
EVALUACIÓN POSITIVA 8 reactivos	Es el reforzamiento de conductas adecuadas que presenta el niño.	2. Me gusta que saque buenas calificaciones 31. Lo felicito cuando hace algo bien 35. Estoy orgullosa de él 37. Me gusta platicar de las cosas buenas que él hace 59. Le digo que es inteligente

2, 31, 35, 37, 59, 64, 91, 109		64. Lo premio cuando hace algo bien 91. Lo aliento para que se apure 109. Cuando va bien en la escuela lo felicito
<p style="text-align: center;">CASTIGO</p> <p style="text-align: center;">20 reactivos</p> <p>8, 15, 18, 38, 21, 23, 29, 43, 44, 46, 48, 52, 62, 63, 72, 73, 77, 84, 98, 103</p>	<p style="text-align: center;">En algunos casos se elimina diversiones y los juguetes, o se proporcionan golpes, también se pueden presentar agresiones verbales</p>	<p>8. Lo castigo tratándolo de que se diera culpable o avergonzado 15. Lo castigo no dejándolo hacer las cosas que más le gustan 18. Lo regaño en presencia de otros 38. Cuando lo regaño es por una razón justa 21. Cuando saca malas calificaciones lo regaño 23. Cuando no hace la tarea le pego 29. Cuando lo castigo, le explico por qué 43. Le grito de todo 44. Cuando le pego le explico porque lo hice 46. Le pego 48. Lo castigo no dejándolo ver televisión 52. Le doy coscorriones o jalones de orejas 62. Lo castigo no dejándolo usar sus cosas favoritas por algún tiempo 63. Me gusta castigarlo 72. Le pego por cualquier cosa 73. Lo castigo no dejándolo salir con sus amigos 77. Lo castigo de alguna forma cuando se porta mal 84. Le pego en presencia de otros 98. Cuando saca malas calificaciones le pego 103. Cuando hace algo malo lo regaño</p>

A pesar de la información que proporciona el instrumento de acuerdo a las dimensiones descritas, es necesaria una interpretación más certera acerca de los estilos parentales que se llevan a cabo por las madres que respondan al instrumento, donde sea posible identificar el estilo y definir las características de sus prácticas de crianza para un conocimiento específico del tema.

Dicha propuesta se realiza de acuerdo a los contenidos revisados en la relación de los estilos parentales con el niño con discapacidad, donde se esperaría que las actividades de la vida cotidiana en el seno familiar doten al niño de oportunidades para aprender y desarrollarse a través del modelado, la participación conjunta, la realización asistida de tareas y otras formas de mediar el aprendizaje social.

Capítulo 2

Estilos Parentales y Discapacidad

“Comprende mejor las cosas aquel que las ha visto nacer desde el principio”
Aristóteles

Como se mencionó en el capítulo anterior, dentro del tema de la familia y los estilos parentales, se define en estricto sentido, la relación entre los sistemas familiares, siendo el enfoque ecológico-sistémico el que ha proporcionado uno de los pilares más robustos sobre los que se asienta la perspectiva evolutivo-educativa de la familia.

El estudio psicológico de la familia considerada como un sistema dinámico de relaciones interpersonales requiere hacer dos viajes, según Palacios, (1998): uno hacia el interior de la familia y otro, en dirección opuesta, hacia los factores externos a ella.

Por lo tanto, el que una pareja decida crear una familia y tener hijos transforma las relaciones existentes ya que modifica los estilos de vida, las prioridades, las preocupaciones y las relaciones previas al nacimiento (Cowan y Cowan, 1992, en Palacios, 1998). A partir de éstas se generan una serie de ideas sobre los valores, expectativas y actitudes esperadas en el niño, por ejemplo, Le Vine 1974 (en Martínez, 1993) afirma que existen tres valores que tienen el carácter de metas universales de los padres para con sus hijos.

1. Supervivencia física y salud.
2. Desarrollo de la capacidad conductual necesaria para que el niño pueda convertirse en un niño económicamente independiente.
3. Desarrollo de capacidades conductuales que enfatizan valores (morales, emocionales, intelectuales).

Según Le Vine (como se cita en Martínez, 1993) en estos valores existe una jerarquía natural, lo que implica que cuando se ve amenazado el primero, los otros dos carecen de importancia, asegurado éste, el segundo cobrará mayor relevancia y así sucesivamente (p.407).

Las modificaciones de la familia afectan tres áreas: estructura, funcionamiento y procesos históricos de interacción de esa familia. Independientemente del momento de su desarrollo o fase de la familia en el que se encuentren, percibe o se les comunica que uno de sus hijos ha nacido con dificultades o puede tenerlas en el futuro, la familia generalmente atraviesa por una serie de cambios (choque, negación, culpa mutua o autculpa, rechazo, depresión, enojo, y resignificación del niño) que no son lineales, ni cíclicos necesariamente, pero que pueden aparecer recursivamente (Fierro y Valdespino, 2005).

Así mismo, al hablar de limitaciones en el desarrollo de un niño, es inevitable remitirse al término discapacidad, entendido como la restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano; se caracteriza por excesos o limitaciones en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la discapacidad o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica o problemas físicas, sensoriales o de otro tipo, aunque antes de dar una definición más exacta, cabe hacer dos acepciones:

1. Desde un análisis individual, establece una capacidad con dificultades para su desarrollo y expresión en la persona en cuestión.
2. Desde una visión de contexto, la dificultad será variable, según los elementos de ajuste de que se disponga (Bowley, A. Gordner, 2001).

En otras palabras, el desarrollo del niño tendrá dificultades debido a su limitación de capacidades, pero gracias a la segunda acepción, se podrán hacer las adecuaciones a su contexto para compensar su discapacidad e integrarlo a la sociedad.

Es evidente que la discapacidad se ha visto sobre todo en la primera acepción, del lado de la deficiencia y lo individual por lo que, como término y concepto se ha asociado a un trastorno, considerando mayormente sus consecuencias negativas, en el desarrollo personal y social del niño.

Una definición del término discapacidad la expone Ibáñez (2004), que la describe como:

“un término genérico, que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación social, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una "condición de salud") y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)". (p.126)

En general, dichas deficiencias en el desarrollo del niño pueden tener las siguientes características y consecuencias (Ibáñez, 2004):

- ❖ Tienen su origen en la infancia o en la adolescencia
- ❖ Se dan varias dificultades en las capacidades, las habilidades, los conocimientos, etc.
- ❖ En lo social tendrán necesidad de apoyos o redes de ayuda, buscando la adaptación a sus contextos, tanto la familia como el individuo.
- ❖ Su inserción psicoeducativa deberá contar con recursos y apoyo de carácter extraordinario a lo habitual en los centros educativos. En consecuencia son sujetos con necesidades educativas especiales o de compensación educativa (p.127).

La discapacidad también puede ser interpretada como un agente estresante para la familia y, en muchos casos, la presencia de un hijo con discapacidad es un factor precipitante de ruptura conyugal y una importante fuente de conflicto, en el cual “sentir culpa” parece ser un proceso inevitable por el que pasan los padres. En este sentido es innegable que algunos niños con discapacidad tienen que afrontar también las limitaciones de la ruptura familiar y crecer en familias uniparentales.

Brooks (1997), Nuttall (1991), Pierangelo y Jacoby (1998) (en Aguirre y Castro, 2006) plantean en sus estudios algunas estrategias, basadas en el apoyo afectivo, para que los padres con niños en situación de discapacidad puedan favorecer el ambiente con sus hijos, como por ejemplo:

- 🖥 Reconocer las cualidades que el infante tiene con el fin de buscar desarrollarlas al máximo para que compensen sus debilidades;
- 🖥 Crear un ambiente de paz, esto quiere decir, que cada familia debe hacer “la paz” a su propia manera con la discapacidad del pequeño, pues lo que éste aprenda sobre su condición lo hará a partir de la forma en que sus padres se sientan emocionalmente y cómo lo manifieste.
- 🖥 Afirman que deben dejar al infante tomar decisiones, asumir responsabilidades y desarrollar soluciones ante problemas.
- 🖥 Es importante buscar que el niño participe en actividades de grupo (empezando por la familia) y que se integre a otros grupos sociales (p.10-11).

En resumen, en el grupo familiar existen múltiples expectativas, perspectivas y roles, que responden a factores contextuales, que determinarán la relación que mantienen los diferentes miembros de la familia entre sí. En el caso de las familias en las que existe un hijo con discapacidad, las relaciones conyugales, parentales, fraternas y personales se verán reestructuradas.

2.1 Antecedentes sobre la discapacidad en México

El término discapacidad ha tenido un largo camino, desde finales de la década de 1970, se trató de definirla como una visión conjunta, donde los gobiernos, organizaciones no gubernamentales y asociaciones en general han propugnado leyes, medidas y programas positivos hacia las personas con discapacidad, reconociendo el desarrollo de sus capacidades y con la elaboración de un marco de aceptación de la diversidad de las personas, adecuación y apoyo.

En 1994, la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas especiales, acuñó el concepto de educación inclusiva (UNESCO, 1994, en Ainscow,

2004)). La Declaración de Salamanca posiblemente haya sido el documento internacional de mayor trascendencia en el campo de las necesidades especiales. En él se sostiene que las escuelas comunes constituyen: *“el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias,(...) construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos”*(p.2).

Asimismo, sugiere que dichas escuelas pueden *“proporcionar una educación efectiva para la mayoría de los niños, mejorar la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”* (UNESCO, 1994, Ainscow, 2004, p.1).

En México, la integración educativa es un proceso con varios niveles, a través de los cuales se pretende que el sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos.

En México, se considera a Benito Juárez como precursor de la creación de instituciones destinadas a atender a personas con discapacidad, ya que fundó en 1867 la Escuela Nacional para Sordos y, en 1870, la Escuela Nacional para Ciegos.

Posteriormente, se fundaron escuelas y centros especializados, los cuales se mencionan a continuación (modificado de Remigio, 2004):

-  *Escuela para alumnos con discapacidad intelectual*, en 1914 por el Dr. José González. en León Gto.
-  *Escuela de recuperación Física* (entre 1914-27) desarrollada por la UNAM.
-  *Clínica de Conducta y Ortolalia* en 1937.
-  *Escuela de Especialización para Maestros*, planteada por el ministro de Educación Lic. Octavio Vázquez en 1943.
-  *Oficina de Coordinación de Educación Especial*, a cargo de la atención temprana de niños con discapacidad intelectual, creada por el Prof. Manuel López Ávila en 1959.
-  *Escuelas Primarias de Perfeccionamiento 1 y 2* (en 1961) *la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje*, en Veracruz y *la Escuela Mixta para Adolescentes* (en 1962).

 *Dirección General de Educación Especial* (1970), que representó un cambio importante, ya que ésta se encargaría de organizar, dirigir, desarrollar administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas, de forma dependiente del la Secretaría de Educación Básica.

En 1980, *La Dirección General de Educación Especial* emitió un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial (“Base para una Política de Educación Especial”), por el cual se inició en México el Modelo Educativo de este nivel.

El Programa de grupos integrados consistía en la atención de alumnos en los primeros grados de primaria, se proporcionaba en la misma escuela regular y estaba dirigida a resolver problemas de acceso a la lectura, escritura y cálculo básico; de este mismo se desarrolló una *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita* (1980-1981) y otra para la iniciación a las matemáticas. Dicha propuesta sirvió de plataforma para lo que después se constituyó en el Proyecto IPALE, PALE, PALEM. Con ellos, la estrategia didáctica de grupos integrados se trasladó a un creciente número de grupos regulares de educación primaria (PALEM). De esta forma los grupos integrados constituyeron el 26% del total de los servicios de Educación Especial (Remigio, 2004).

En mayo de 1992 se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la nación, partiendo del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.

En 1993 las reformas llegan hasta modificar el Artículo 3° Constitucional de modo que pudiera dar cabida a los propósitos del Estado en torno a la Educación Básica. Posteriormente se promulgó la nueva *Ley General de Educación* que establecen el marco legal para la proyección de la Educación en México. Esta Ley significó una oportunidad de innovación y cambio para la Educación Especial ya que terminó con un sistema paralelo de educación, constituyendo una “modalidad” de la Educación Básica, por lo que requiere un programa institucional que permitiera las equivalencias por nivel.

Cabe aclarar que con esta reforma se trató de establecer una gama de múltiples opciones graduales de integración para que una escuela de calidad para todos permita el acceso irrestricto de los alumnos con requerimientos especiales, ambientales normalizados a la educación; bajo un programa de seguimiento y apoyo, tanto al alumno como a los padres y a los maestros que lo reciben en el aula, e incluso al propio centro escolar (SEP, 1994, en Remigio, 2004).

2.2 Atención e inclusión a las personas con discapacidad en México.

A partir de los antecedentes descritos en México, se puede mencionar que los profesionales de la educación y de la salud han desarrollado cambios en cuanto a los servicios y técnicas destinadas a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a niños y adultos con discapacidades temporales o permanentes.

Un ejemplo de ello, es la integración educativa, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que el niño se desarrolle en óptimas condiciones, que pueden variar según las necesidades de los niños, los lugares y la oferta educativa existente, junto con todos los recursos técnicos y materiales que en ellos existan. La integración educativa se puede describir, como lo menciona Aguirre (2006):

- Un proceso: debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias. De esta manera se pueden visualizar las diferencias de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.
- Se preocupa de la identificación y eliminación de barreras. Implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran diversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica. La idea es utilizar evidencias de distintos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- Implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles

de logro. Esto destaca la responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente en situación de mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo.

- Está relacionada con la presencia, participación y los logros; con el lugar donde los niños se educan, con la constancia y la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios niños; “logros” a partir de los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo.

La integración se lleva a cabo a partir de principios generales (Cuadra, y Del Valle, 2005) que guían la operación y desarrollo de los servicios, mismos que se describen a continuación:

 **Principio de Integración:** Proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habitación, así como las ayudas técnicas que les permitan el logro de tres aspectos esenciales.

- 1) tener una buena calidad de vida.
- 2) disfrutar sus derechos humanos.
- 3) tener la oportunidad de desarrollar sus capacidades.

 **Principio de normalización:** se permite a las personas con discapacidad normalizar sus experiencias dentro del seno de su comunidad. Se busca su participación y la eliminación de la marginación y la segregación.

 **Principio de sectorización:** Todos los niños deben ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios en el lugar en el que viven. Se convierte en una posibilidad adicional de socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos.

 **Principio de individualización de la enseñanza:** Busca dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos mediante adecuaciones y/o adaptaciones curriculares

Es entonces, donde el trabajo del profesional en la educación especial realiza estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales, mismas que repercutirán en los subsistemas educativo, social y cultural. De igual forma es necesario replantear algunas actividades de profesionales, padres de familia y la sociedad en general, que puedan aplicar el enfoque de la inclusión.

Una parte fundamental del apoyo que se necesita, implica el reconocimiento de las necesidades propias de los padres de los niños con necesidades educativas especiales como mencionan Cunningham y Davis (1988) y Martínez (1991) (en Fierro y Valdespino, 2005).

- ❖ Comprender qué les pasa a sus hijos y qué quieren decir con exactitud los diagnósticos que de ellos les dan los profesionales.
- ❖ Mantener confianza y seguridad en sí mismos para la interacción con el niño.
- ❖ Formarse para reconocer, en el proceso de desarrollo de sus hijos, posibles problemas y poder alertar a los profesionales ante cualquier anomalía.
- ❖ Formarse para evaluar y obtener retroalimentación de los procesos del niño.
- ❖ Enriquecer el mundo psicosocial y perceptivo del niño (posibilitar que se relacione con sus vecinos, experimente nuevas situaciones en el parque, supermercado, restaurantes, etc.).

Por lo tanto, parte fundamental del apoyo necesario en la práctica de la inclusión, se deriva de cómo la familia atiende las necesidades básicas de los niños y de cómo se les proporcionan patrones de comportamiento que orienten sus acciones, los que por lo general se encuentran en sintonía con los fines propuestos por la sociedad a la que pertenecen (Aguirre, 2006).

De acuerdo con Flinstone (1993, en Sánchez, 2006) los miembros de la familia deben enfocar las fortalezas y la capacidad del niño con discapacidad para evitar sobreprotección, e incorporar al niño a la toma de decisiones y a la convivencia con las personas con discapacidad. De hecho, muchos de los temores, actitudes pasivas y justificantes del adulto con discapacidad se promueven y aprenden en la familia.

Existen condiciones que dificultan la inclusión del niño; propiciando que las familias con un niño discapacitado se aislen y con el tiempo lleguen a conformar un grupo minoritario en la sociedad como lo menciona Olkin (2002, en Aguirre, 2006). Así mismo, aún existe una posición negativista en la familias con un niño discapacitado, siendo los padres los más propensos a manifestar dudas frente a la calidad de vida de su hijo, lo cual se puede ver acentuado por el limitado apoyo que recibe de su grupo social de referencia, creando un estereotipo acerca de la discapacidad (Harper, 1999, en Aguirre, 2006)

Es por esto que la familia debe considerar a cada niño como un caso individual, así como cada familia es diferente en sus puntos de vista y circunstancias (Crespo, 1979, en Sánchez, 2006).

2.3 Investigaciones preliminares acerca de los estilos parentales y la discapacidad en México

La investigación al respecto de la estructura familiar y la discapacidad es escasa. Demuestran que cuando la pareja confronta exitosamente el estresor de la discapacidad, el niño con discapacidad viene a ser un factor de unión, un vínculo entre los esposos que les lleva a luchar juntos y confrontar como pareja las demandas de la condición (Palacios, 1998). En este sentido, muchos padres de niños con discapacidad son ejemplo de unión, sinergia, apoyo y confort mutuo. Nord (1998, en Sánchez, 2006) reporta que los niños cuyos padres y madres están altamente involucrados, poseen un gran nivel de 'capital social', medido por las actividades que comparten con sus padres, y que los padres tienen altas expectativas educativas para el hijo.

Las investigaciones sobre prácticas parentales y niños en situación de discapacidad muestran que la información que poseen las madres, las expectativas de mejoría y la relación que mantienen con el niño, son significativas tanto para la recuperación del niño como para su estancamiento o retroceso (Palacios, 1998).

En la investigación de Blum, Resnick, Nelson & Germaine (1991, en Martínez, 1993), en la que estudian las relaciones familiares de los adolescentes con espina bífida y parálisis cerebral, se encontró que en estos casos las prácticas parentales pueden generar aislamiento social, dependencia para el autocuidado, sobreprotección, carencia de autonomía y de ajuste psicosocial, y reducción de los niveles de exigencia y responsabilidad durante la adolescencia, algo que se corrobora en el estudio de Holmbeck (2002).

En otro estudio referido a la importancia de las características emocionales en las prácticas de crianza de niños con hemofilia (Banis y Suurmeljer, 1999), se resalta la importancia de la información que el equipo médico debe suministrar a los padres en cuanto a las características psicoemocionales del déficit, para el fortalecimiento de las relaciones familiares y el mejor manejo conductual de su hijo. Esta investigación destaca la labor de la madre al ser ésta la que brinda más apoyo y la que se apropia de la crianza de su hijo.

Aguirre (2004) cita el trabajo de Baker y Donnelly (2001), los cuales exploraron la influencia del ambiente en la calidad de experiencias sociales de niños con discapacidad sensoriomotora y destacan la labor de la familia y como las diferentes situaciones que en ella se desarrollan (proceso educativo, relaciones afectivas, desarrollo de la identidad de los hijos, relaciones de dependencia y separación entre otras) son la base para la adaptación que tienen que realizar los niños en situación de discapacidad al interactuar en la sociedad.

En un estudio realizado por Rao (2001, en Aguirre, 2004) con familias bengali se resalta los inconvenientes que tienen los niños con discapacidad motora respecto al

proceso de inclusión por el poco conocimiento de los padres acerca de la discapacidad de su hijo, lo que desencadena un inadecuado proceso de crianza.

Respecto a las relaciones intrafamiliares en grupos de familias con niños que presentan déficit sensoriomotor, algunos estudios, como el de Humphries y Barman (1980, en Aguirre, 2004), mostraron que los patrones y actitudes asumidos por la familia son un factor determinante en el pronóstico del déficit.

Freeman y Scott (1981, en Sánchez, 2006) reportaron que los padres de niños con discapacidad visual, frecuentemente tienen pobres aspiraciones hacia sus hijos, con respecto a la posición que sus hijos tendrían como adultos. Cerca del 10% esperaba que su hijo estuviera siempre en un ambiente protegido, 90% de los padres esperaba trabas para que su hijo obtuviera trabajo en un futuro, el 39% expresó que sus hijos tendrían dificultades para casarse y el 15% opinó que sus hijos siempre tendrían dificultades para hacer amistades. La mayor parte de los padres esperaba que sus hijos vivieran con ellos cuando adultos con cierta independencia personal.

En conclusión, las investigaciones encontradas en México que vinculan los estilos parentales y la discapacidad demuestran información insuficiente, sin embargo, aportan datos que son importantes y que comienzan a tener relevancia en el campo de la psicología y de personas con discapacidad en su sistema familiar.

Por tal motivo es de gran importancia aportar el campo de conocimiento de los estilos parentales y familias con un niño con discapacidad, ya que desde la psicología se puede otorgar alternativas y seguimiento del proceso familiar y social y los servicios de atención en instituciones especializadas a población con discapacidad.

Esto es de suma importancia por los cambios en el estilo de vida a la que la familia se verá enfrentado desde el momento del diagnóstico, y es desde aquí donde el apoyo psicológico debe iniciar un largo camino para con la familia y el niño, hasta que pueda ser una persona incluyente en al ámbito social, emocional, laboral y en concreto un ser independiente.

En México esto lo convierte en una necesidad apremiante ya que los procesos de integración de la persona con discapacidad están en marcha, en la educación, laboral y por consecuente social. Sin duda alguna entre más temprano sea iniciado el proceso de apoyo y seguimiento en los nuevos ámbitos de esparcimiento, mas logros se obtendrán en el futuro.

Capítulo 3

Método

Existen numerosos estudios acerca de los estilos parentales en el campo de la Psicología; sin embargo pocos son aquellos que se remiten a ligarlos con la discapacidad, concepto que comienza a extender su campo de conocimiento y que suma esfuerzos para la inclusión social, familiar y laboral de las personas con alguna discapacidad.

Los niños con discapacidad, tienen como principal medio de socialización a la familia, como todas las personas que se desarrollan dentro de la población regular, sin embargo, muchas veces ellos dependen durante más tiempo de su madre y familiares, por las limitaciones en su desarrollo, siendo así, su principal e inmediato eje de desenvolvimiento personal, social y emocional.

McConachie (1989, en Palacios J. R., 1998) contrasta el tipo de actividades y el nivel de participación de la madre y el padre en el cuidado del niño y encuentra que existen diferencias tanto en el tipo como en la forma de las actividades que realiza cada miembro de la familia. La madre tiene más carga y responsabilidad sobre el niño, mientras que el padre, los hermanos y otros miembros de la familia no difieren en la forma de cuidar al niño respecto a las familias de niños no afectados.

Las madres suelen sobrecargarse de trabajo, abandonar su profesión, surgen conflictos conyugales, las actividades se centran más en el niño con discapacidad a expensas de los hermanos. Sin embargo, aunque las familias pueden verse en conflicto por estos factores, también es cierto que pueden modificar las situaciones para lograr y sostener una rutina diaria significativa y coherente a las necesidades del niño.

Objetivo de la investigación:

- Identificar los estilos parentales utilizados por las madres de niños con discapacidad que asisten al Instituto Nacional de Rehabilitación.

Variables:**Estilos parentales**

El estilo parental es la atmósfera o ambiente parental en donde se hace presente una constelación de actitudes hacia el niño y que, tomadas holísticamente (en conjunto), generan un clima emocional, definido por variaciones en la autonomía, la armonía y el conflicto, el cual se constituye en el marco de referencia para el comportamiento específico de los padres (Darling & Steinberg, 1993, en Aguirre y Castro, 2006).

Definición operacional: Respuestas obtenidas por el cuestionario “Estilos de Crianza maternos” (1994) de 109 ítems, que corresponden a las conductas y manifestaciones otorgadas por las madres respecto a los cuales deben indicar la frecuencia con la que reaccionan de esta manera en actividades y actitudes que involucran la crianza cotidiana, en un rango que va desde nunca-casi nunca, a veces y siempre-casi siempre, divididos en tres formas de respuesta. Siendo los puntajes de frecuencia más altos como el uso de las dimensiones con mayor uso en la crianza.

Discapacidad

Es un término genérico, que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación social, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una "condición de salud") y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)" (Ibáñez, 2004).

Muestra

En la presente investigación la población esta constituida por 52 madres de niños con discapacidad motora, que asisten a terapia de rehabilitación en las instalaciones del Instituto Nacional de Rehabilitación. La muestra fue intencional no aleatoria, donde las madres aceptaban a responder el instrumento dentro de un grupo de apoyo psicológico.

Instrumento

El instrumento para recabar los datos acerca del estilo parental fue el elaborado por Ortega (1994): Estilos de Crianza Maternos que evalúa los 4 estilos descritos por Baumrind, con base a la medición de 11 dimensiones (véase Cuadro 5) constituidas por 109 reactivos. Se eligió este instrumento por dos razones: la primera es que está basado en los estilos parentales descritos por Baumrind donde la literatura recabada nos indica que son los estilos más estudiados para describir la estructura familiar y su sistema de interacciones con el ambiente y la segunda, porque el cuestionario original fue adaptado para su aplicación en madres de población mexicana y validado en su forma original, incluyendo adecuaciones necesarias.

Cuadro 5.

Descripción de dimensiones del Instrumento de estilos de crianza maternos (Ortega, 1994)

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
CONTROL FIRME 8 reactivos	Se refiere a las normas de disciplina y establecimiento de límites que permiten reglamentar la conducta de los niños.
FALTA DE LÍMITES 8 reactivos	Se presenta la ausencia o inconsistencia en la aplicación de normas de disciplina en el comportamiento del niño.
ACEPTACIÓN 10 reactivos	Es el apoyo emocional, verbal y de hecho, que se puede expresar por medio de cariños, juegos y paciencia por parte de los padres en las actividades que realiza el niño.
RECHAZO 12 reactivos	Se refiere a la ausencia de demostraciones afectivas y falta de atención, por parte de los padres, éstos encuentran también defectos en el niño.
PREFERENCIA HACIA EL SUJETO 7 reactivos	Se presentan demostraciones afectivas y materiales en un grado mayor solo hacia uno de los hijos.
PREFERENCIA HACIA EL HERMANO 7 reactivos	Se refiere a la ausencia de un tratamiento igualitario entre los hermanos, se presenta preferencia hacia otro hermano o hermanos.
SOBRE-PROTECCIÓN 12 reactivos	Se refiere al cuidado excesivo hacia el niño y complacencia de todos los deseos y demandas del niño.
FOMENTAR AUTONOMÍA 8 reactivos	El niño realiza conductas de autocuidado por sí mismo y se le dan también libertad de elección cuando sea posible.
EJECUCIÓN ORIENTADA 8 reactivos	Se le presentan al niño situaciones de aprendizaje y también se le orienta y ayuda en las tareas que el niño no puede realizar.
EVALUACIÓN POSITIVA 8 reactivos	Es el reforzamiento de conductas adecuadas que presenta el niño.
CASTIGO 20 reactivos	En algunos casos se elimina diversiones y los juguetes, o se proporcionan golpes, también se pueden presentar agresiones verbales.

Adaptado de Ortega (1994).

Criterios

a) Aplicación

El instrumento es para aplicación individual o colectiva, con una escala Likert con niveles de respuesta donde 1. *Nunca, casi nunca* se refiere a aquella conducta que se lleva a cabo con menos frecuencia 2. *A veces*; y 3. *Siempre, casi siempre* donde la conducta se refuerza frecuentemente. Se debe elegir solo una respuesta ante cada uno de los reactivos evitando dejar enunciados sin contestar.

b) Calificación

Consta de 109 reactivos, mismos que pertenecen a las 11 dimensiones antes descritas, cuyo criterio de calificación es de análisis de frecuencias ya que a cada dimensión no le corresponde el mismo número de ítems por igual, siendo Castigo la que tiene más reactivos. (veáse Cuadro 4 y 5).

Así mismo, el instrumento no contenía un parámetro para obtener conclusiones acerca de los estilos más frecuentes o adecuados, por esa razón se propuso una agrupación de dimensiones que cubre la descripción de cada estilo parental de acuerdo con su definición (Cuadro 6). Dicha agrupación se realizó de acuerdo a la literatura revisada en esta investigación y donde las dimensiones que se describen se concentraron en cada uno de los estilos parentales.

Cuadro 6.

Propuesta de agrupación de dimensiones para definir estilos parentales en el presente estudio.

Concentración de Dimensiones	Descripción
Estilo Democrático	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Control Firme ❖ Aceptación ❖ Fomentar Autonomía ❖ Ejecución Orientada ❖ Evaluación positiva 	Son todas aquellas conductas y normas de disciplina que fomentan la autonomía del niño a través de la comunicación y la continua participación de la madre, estimulando actividades de aprendizaje y asunción de responsabilidades a través de un apoyo emocional positivo.
Estilo Permisivo	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Falta de límites ❖ Preferencia hacia el sujeto ❖ Sobreprotección 	Se describen como las conductas de atención excesivas que permiten el cuidado necesario para el niño, donde los deseos y necesidades del niño son quienes dirigen y ejercen control sobre la madre.
Estilo Indiferente	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Falta de límites ❖ Rechazo ❖ Preferencia hacia el hermano 	Se muestra una abierta indiferencia con respecto a normas de disciplina y atención, mostrando ocasionalmente un control excesivo e injustificado.
Estilo Autoritario	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Castigo ❖ Rechazo 	Existe la ausencia de demostraciones afectivas y falta de cuidados, en algunas ocasiones se ejercen acciones que suprimen actividades de diversión pudieran expresarse en prácticas coercitivas, (basadas en castigos o amenazas) para eliminar conductas no deseadas por parte de sus hijos.

De acuerdo por lo expuesto por Baumrind acerca de los estilos parentales, se realizó una descripción de cada estilo retomando las definiciones de cada dimensión por Ortega (1994) mismos que expone en el instrumento. Esta agrupación ayudará a que los datos arrojados aporten una interpretación cualitativa de las prácticas en cada estilo.

Se pretendió que la propuesta se valide en futuras investigaciones, para poder verificar su aportación al campo de conocimiento de la Psicología.

Confiabilidad

Ortega (1994) obtuvo los siguientes índices alpha de Cronbach para probar la confiabilidad para cada dimensión.

Cuadro 7. Análisis de confiabilidad del instrumento Ortega (1994)

Dimensión	ALPHA DE CRONBACH
Aceptación	.76
Preferencia hacia el sujeto	.86
Rechazo	.70
Preferencia hacia el hermano	.63
Castigo	.61

Tipo de diseño y Estudio

La presente investigación es descriptiva, (Hernández, 1994) ya que el objetivo principal es identificar los estilos parentales en madres con hijos con discapacidad. El conocimiento de los estilos parentales en población con hijos con discapacidad, brindará la información a las familias y en específico a las madres de niños con discapacidad, para favorecer las relaciones dentro de la familia y sobre todo las adecuaciones del niño en dicho sistema familiar.

Es un diseño transeccional de medición única porque a las madres se les aplicó el instrumento en un solo momento, dentro de las instalaciones del INR.

Procedimiento

En el Instituto Nacional de Rehabilitación, mientras las madres esperaban a sus hijos que asistían a un programa llamado “Sigamos aprendiendo en el hospital”, el área de rehabilitación integral dedicó un espacio de apoyo para las madres que de solicitarlo, se les daba un seguimiento psicológico por parte del Psic. Marco Mondragón, responsable del área. Así que, debido a este trabajo que se venía realizando, se pensó conveniente iniciar una investigación acerca de la relación entre madres e hijos con discapacidad.

Por lo cual, se inicio el levantamiento de datos con una muestra de 52 participantes que se seleccionaron intencionalmente, ya que mientras sus hijos asistían al programa, se solicitó el apoyo para responder los enunciados que componen el instrumento, se les explicó el propósito de esta investigación, además de que se deseaba extender el área de apoyo psicológico en la institución, así mismo se les pidió ser totalmente sinceras y que ante cualquier duda, recurrieran al psicólogo del área para resolverlas.

Durante 4 semanas se continuó la recopilación de instrumentos contestados y trabajando el espacio con las madres que exponían sus vivencias y dudas de acuerdo a lo respondido en el instrumento.

Debido al interés del tema, las participantes pidieron que se dieran a conocer sus resultados, los cuales fueron sólo en porcentaje de respuestas en su totalidad, no individualizada.

Aspectos Éticos

- Se informó a las madres el objetivo de la Investigación.
- Se aclaró que la participación en la investigación no influiría positiva ni negativamente en la estancia del niño en el Instituto.
- Se les informó que las respuestas obtenidas serían tratadas confidencialmente y para beneficio del trabajo que pudiera ofrecerse dentro del Instituto en un futuro.

Análisis de resultados

Los resultados se analizaron por medio de estadística descriptiva, y se describen en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

Resultados

Posteriormente se llevó a cabo el análisis estadístico el cual se describe:

- 1) Análisis descriptivo de la población
- 2) Análisis de confiabilidad por dimensión
- 3) Análisis de las frecuencias por cada ítem y por dimensión.
- 4) Análisis de frecuencia total

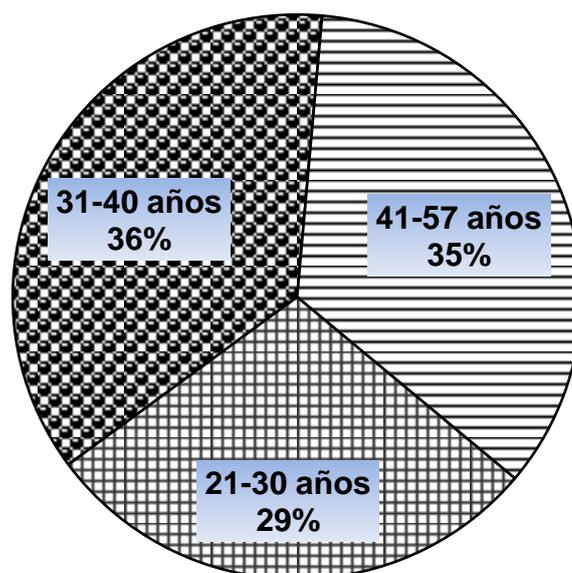
Para realizar el análisis estadístico se utilizó el programa de computadora SPSS (Statistical Package for Social Science) para Windows Versión 15.0.

Con respecto al análisis descriptivo se obtuvieron los siguientes datos:

1) Análisis descriptivo de la población

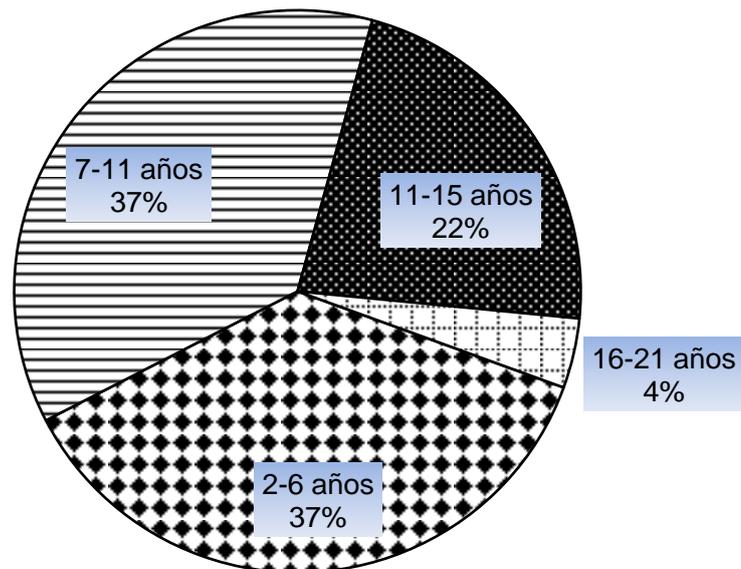
La población de la muestra atendida fue de 52 mujeres, cuya edad fluctuó en un rango entre los 21 y 57 años, con una media de 36 años.

EDAD DE LAS MADRES



En cuanto a la edad de los hijos que se mantenían en hospitalización por rehabilitación física, ésta osciló entre los 2 y 21 años, con una media de 9.

EDAD DE LOS HIJOS



2) Análisis de confiabilidad por dimensión.

Se obtuvo la siguiente confiabilidad por dimensión, siendo las cifras en negritas aquellas que se acercan más a uno y que por consecuencia tienen mayor confiabilidad:

Cuadro 8. *Análisis de Confiabilidad del instrumento Ortega González (2010).*

Dimensión	ALPHA DE CRONBACH
Control Firme	.764
Falta de Límites	.488
Aceptación	.528
Rechazo	.526
Preferencia hacia el sujeto	.835
Preferencia hacia el hermano	.570
Sobreprotección	.465
Fomentar Autonomía	.328
Ejecución Orientada	.676
Evaluación Positiva	.408
Castigo	.589

3) Análisis de las frecuencias de cada ítem y por dimensiones

Las conductas que se incluyen en cada una de las dimensiones se pueden calificar en tres grados distintos según su frecuencia de ocurrencia.

1. Conducta que nunca o casi nunca se realiza o practica dentro de la dinámica madre-hijo.
2. A veces se puede practicar dependiendo de situaciones externas.
3. Siempre o casi siempre, se realiza.

Los resultados se presentan en tablas formadas por cinco columnas, en la primera se incluyen las preguntas, en la segunda el porcentaje total de mujeres que respondió cada reactivo y en las tres siguientes el porcentaje que contestó cada categoría de respuestas.

4) Análisis de frecuencias totales

De las once dimensiones del instrumento, el análisis de frecuencia nos da los siguientes valores tanto totales como por respuesta otorgada.

En la primera dimensión **Control Firme**, la cual se refiere a *las normas de disciplina y establecimiento de límites que permiten reglamentar la conducta de los niños se observaron los resultados que aparecen en la Tabla 1.*

Tabla 1.

Análisis de frecuencias de la Dimensión CONTROL FIRME

<i>Reactivos</i>	<i>Total* (n=52)</i>	<i>nunca, casi nunca (%)</i>	<i>a veces (%)</i>	<i>siempre, casi siempre (%)</i>
13. Le digo que antes de jugar tiene que hacer la tarea	92.3	9.6	17.3	65.4
19. Espero tenga sus cosas en orden	96.2	7.7	42.3	46.2
57. Determino horas para cada cosa (comer, dormir, etc.)	98.1	15.4	48.1	34.6
60. Me molesto si esta mucho tiempo fuera de casa	84.6	32.7	32.7	19.2
69. Le pongo límites precisos para lo que puede hacer	98.1	25.0	50.0	23.1
80. Le digo exactamente lo que tiene que hacer	100	23.1	59.6	17.3
81. Le digo cuáles son sus responsabilidades	98.1	11.5	21.2	65.4
86. Le he enseñado tareas que tiene que hacer en casa	100	17.3	34.6	48.1
92. Le asigno trabajos en casa	94.3	5.8	40.4	48.1

* En varias preguntas no se incluyó al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

En esta tabla se puede describir el control que las madres ejercen sobre las conductas de sus hijos, utilizando las veces de **siempre, casi siempre**

65.4 % Le digo que antes de jugar tiene que hacer la tarea

65.4% Le digo cuáles son sus responsabilidades

48.1% Le he enseñado tareas que tiene que hacer en casa

46.2% Espero que tengas sus cosas en orden.

A veces:

59.6% Le digo exactamente lo que tiene que hacer

50% Le pongo límites precisos de lo que puede hacer

48.1% Determino cosas para cada cosa (comer, dormir, etc)

A veces y Nunca casi nunca:

32.7% Me molesto si está mucho tiempo fuera de casa.

Una segunda dimensión es la **Falta de Límites**, en la cual se presenta la ausencia o inconsistencia en la aplicación de normas de disciplina en el comportamiento del niño que se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2.

Análisis de frecuencias de la Dimensión FALTA DE LÍMITES

<i>Reactivos</i>	Total* (n=52)	<i>nunca, casi nunca (%)</i>	<i>a veces (%)</i>	<i>siempre, casi siempre (%)</i>
5. Lo dejo hacer lo que quiera	94.3	13.5	73.1	7.7
33. Lo dejo jugar hasta la hora que él quiere	96.2	40.4	40.4	15.4
34. Lo dejo ver la televisión	98	1.9	36.5	59.6
51. Lo perdono fácilmente cuando hace algo malo	98.1	15.4	42.3	40.4
90. Si hace algo malo no le digo nada	94.3	30.8	32.7	30.8
95. Lo dejo ir a donde él quiera sin preguntarle nada	96.1	92.3	3.8	----
99. Lo dejo ver los programas de televisión que él quiera	100	13.5	51.9	34.6
100. Lo dejo salir aunque no haga el trabajo que yo le encargo	94.2	51.9	28.8	13.5

* En varias preguntas no se incluyó al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

Las madres mencionan en el 59.6% que **siempre, casi siempre:** Lo dejo ver televisión

A veces:

73.1% Lo dejo hacer lo que el quiera

51.9% Lo dejo ver los programas que él quiera ver

42.3% Perdono fácilmente cuando hace algo malo

Nunca, casi nunca:

51.9% Lo dejo salir aunque no haga el trabajo que se le encarga

40.4% Lo dejo jugar hasta la hora que el quiere

30.8% Si hace algo malo no le digo nada.

La tercera dimensión del instrumento, se refiere a la **Aceptación** que se describe como el apoyo emocional, verbal y de hecho, que se puede expresar por medio de cariños, juegos y paciencia por parte de los padres en las actividades que realiza el niño. Tabla 3.

Tabla 3.

Análisis de frecuencia de la Dimensión ACEPTACIÓN

<i>Reactivos</i>	Total* (n=52)	<i>nunca, casi nunca</i> (%)	<i>a veces</i> (%)	<i>siempre, casi siempre</i> (%)
1. Lo abrazo	100	--	25.0	75.0
22. Siento que lo quiero	100	7.7	3.8	88.5
30. Lo consuelo cuando está triste	98	1.9	9.6	86.5
42. Le tengo paciencia	100	3.8	46.2	50.0
47. Juego con él	99.9	3.8	53.8	42.3
56. Me preocupo por su arreglo personal	100	3.8	21.2	75.0
78. Me gusta hablar con él	99.9	3.8	11.5	84.6
82. Puede contar conmigo cuando lo necesita	100	1.9	5.8	92.3
93. Le hablo amistosamente	98.1	1.9	7.7	88.5
106. Lo ayudo cuando tiene un problema	94.2	3.8	7.7	82.7

* En varias preguntas no se incluyó al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

En la dimensión Aceptación se distinguen los reactivos que mencionan que **siempre, casi siempre:**

- 92.3% Puede contar conmigo cuando lo necesita
- 88.5% Siento que lo quiero
- 88.5% Le hablo amistosamente.
- 86.5% Lo consuelo cuando está triste
- 84.6% Me gusta hablar con él
- 82.7% Le ayudo cuando tiene un problema
- 75% Me preocupo por su arreglo personal
- 75% Lo abrazo

42.3% Juego con él.

A veces: El 53.8% Juego con él.

En la cuarta dimensión se refiere al **Rechazo** que se especifica por *la ausencia de demostraciones afectivas y falta de atención, por parte de los padres, éstos encuentran también defectos en el niño.* (Tabla 4).

Tabla 4.

Análisis de la frecuencia de la Dimensión RECHAZO

<i>Reactivos</i>	<i>Total* (n=52)</i>	<i>nunca, casi nunca (%)</i>	<i>a veces (%)</i>	<i>siempre, casi siempre (%)</i>
16. Digo que es un burro	99.9	69.2	26.9	3.8
27. Lo ignoro	96.1	76.9	17.3	1.9
41. Le digo que es un inútil	99.9	86.5	11.5	1.9
53. Ignoro sus sentimientos	98.1	84.6	5.8	7.7
54. Le digo que es un problema	100	90.4	7.7	1.9
58. Lo crítico	100	75.0	19.2	5.8
68. Me desespero con él	100	40.4	53.8	5.8
75. Quisiera que fuera diferente		--	--	--
79. Todo lo que hace me parece mal	96.2	73.1	21.2	1.9
88. Lo regaño frente a sus amigos	98.1	82.7	9.6	5.8
101. Le digo que es un flojo	99.9	51.9	44.2	3.8
102. Me enojo cuando hace ruido en la casa	96.2	50.0	40.4	5.8

* En varias preguntas no se incluyó al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

En la dimensión de rechazo se identificó que **a veces:**

58.3% Se desespera con el.

Nunca, casi nunca:

90.4% Le digo que es un problema

86.5% Le digo que es un inútil

84.6% Ignoro sus sentimientos

82.7% Lo regaño frente a sus amigos

76.9% Lo ignoro

75.0% Lo crítico

73.1% Todo lo que hace me parece mal

69.2% Le digo que es un burro.

Dentro de la dimensión **Preferencia hacia el sujeto**, se presentan demostraciones afectivas y materiales en un grado mayor solo hacia uno de los hijos.

Tabla 5.

Análisis de frecuencias de la Dimensión PREFERENCIA HACIA EL SUJETO

<i>Reactivos</i>	<i>Total* (n=52)</i>	<i>nunca, casi nunca (%)</i>	<i>a veces (%)</i>	<i>siempre, casi siempre (%)</i>
10. Lo consiento más que a sus hermanos	92.3	32.7	42.3	17.3
32. Lo mimo más que a sus hermanos	--	--	--	--
50. Le regalo juguetes	--	--	--	--
55. Es mi consentido	98.1	32.7	34.6	30.8
74. Lo prefiero más que a sus hermanos	90.3	78.8	1.9	9.6
96. Lo trato mejor que a sus hermanos	88.4	59.6	17.3	11.5
104. Siento que lo quiero más que a sus hermanos	92.3	65.4	11.5	15.4

* En varias preguntas no se incluyó al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

Las madres refieren en un 42.3% que **a veces:**

Lo consiento más que a sus hermanos.

Nunca, casi nunca:

78.8% Lo prefiero mas que a sus hermanos

65.4% Lo quiero más que a sus hermanos

59.6% Lo trato mejor que a sus hermanos

En el lado opuesto, se encuentra la dimensión de **Preferencia hacia el hermano**, misma que se refiere a la ausencia de un tratamiento igualitario entre los hermanos, se presenta preferencia hacia otro hermano o hermanos. (Tabla 6).

Tabla 6.

Análisis de frecuencia de la Dimensión PREFERENCIA HACIA EL HERMANO

<i>Reactivos</i>	<i>Total* (n=52)</i>	<i>nunca, casi nunca (%)</i>	<i>a veces (%)</i>	<i>siempre, casi siempre (%)</i>
17. Lo regaña más que a sus hermanos	90.5	65.5	19.2	5.8
40. Le exijo más que a sus hermanos	88.5	42.3	30.8	15.4
65. Prefiero más a sus hermanos que a él	90.3	78.8	3.8	7.7
66. Consiento más a sus hermanos que a él	86.5	80.8	1.9	3.8
76. Le regalo más juguetes a sus hermanos que a él	90.4	80.8	9.6	--
107. Siento que quiero más a sus hermanos que a él.	90.4	82.7	1.9	5.8
108. Me preocupo más por los problemas de sus hermanos que por los de él.	90.3	84.6	1.9	3.8

* En varias preguntas no se incluyó al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

Los resultados que se obtuvo en **nunca o casi nunca** son:

84.6% Me preocupo más por los problemas de sus hermanos que por los de él

82.7% Siento que quiero más a sus hermanos que a él

80.8% Le regalo más juguetes a sus hermanos que a él

80.8% Lo consiento más a sus hermanos que a él.

78.8% Lo prefiero más que a sus hermanos.

65.5% Lo regaña más que a sus hermanos.

Una dimensión que nos hará reflexionar ante el papel que tiene la madre hacia su hijo es la **Sobreprotección**, la cual *se refiere al cuidado excesivo hacia el niño y complacencia de todos los deseos y demandas del mismo* (Tabla 7).

Tabla 7.

Análisis de frecuencia de la Dimensión SOBREPOTECCIÓN

<i>Reactivos</i>	<i>Total* (n=52)</i>	<i>Nunca, casi nunca (%)</i>	<i>a veces (%)</i>	<i>siempre, casi siempre (%)</i>
3. Lo cuida demasiado	94.2	1.9	40.4	51.9
4. Me preocupo por su salud	96.1	1.9	--	94.2
9. Lo baño	100	13.5	30.8	55.8
14. Lo trato como si fuera un bebé	100	53.8	40.4	5.8
28. Siento que no puede cuidarse solo	98.2	21.2	55.8	21.2
36. Lo visto	94.2	17.3	44.2	32.7
39. A todos lados voy con él	99.9	3.8	61.5	34.6
70. No lo dejo salir por temor a que le pase algo.	100	28.8	38.5	32.7
71. Le digo qué ropa tiene que ponerse	98.1	44.2	46.2	7.7
85. Le compro todo lo que me pide	96.1	48.1	40.4	7.7
89. Le limpio sus zapatos	96.2	13.5	42.3	40.4
105. Trato de que siempre esté conmigo	98	7.7	36.5	53.8

* En varias preguntas no se incluyó al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

En los resultados de dicha dimensión se obtuvo en **siempre, casi siempre:**
 94.2 % Me preocupo por su salud
 55.8% Lo baño
 53.8% Trato de que siempre esté conmigo
 51.9% Lo cuida demasiado
 40.4% Le limpio sus zapatos.

A veces:

- 55.8% Voy a todos lados con él,
- 55.8% Siento que no puede cuidarse solo
- 46.2% Le digo que ropa tiene que ponerse
- 44.2% Lo visto
- 42.3% Le limpio los zapatos
- 40.4% Lo cuido demasiado
- 40.4% Le compro todo lo que pide

Nunca, casi nunca:

- 53.8% *lo trato* como si fuera un bebé
- 48.1% le compro todo lo que me pide
- 44.2% le digo que ropa tiene que ponerse.

El lado opuesto de la dimensión anterior es **Fomentar autonomía**, la cual refleja que *el niño realiza conductas de autocuidado por sí mismo y se le dan también libertad de elección cuando sea posible* (Tabla 8).

Tabla 8.

Análisis de frecuencias de la Dimensión FOMENTAR AUTONOMÍA

<i>Reactivos</i>	<i>Total* (n=52)</i>	<i>Nunca, casi nunca (%)</i>	<i>a veces (%)</i>	<i>siempre, casi siempre (%)</i>
6. Lo dejo escoger a sus amigos	98.1	19.2	32.7	46.2
12. Lo dejo salir a jugar	98.1	7.7	57.7	32.7
26. Le dejo escoger la ropa que quiere ponerse	98	3.8	32.7	61.5
45. Lo dejo hacer sus propios planes acerca de cosas que el quiere hacer, aunque pueda tener errores	94.2	15.4	42.3	36.5
49. Lo dejo ir a la casa de sus amigos	98.1	46.2	36.5	15.4
67. Se baña solo	94.2	26.9	38.5	28.8
87. Lo dejo solo en casa	98.1	63.5	30.8	3.8
94. Se peina solo (a)	100	21.2	42.3	36.5

* En varias preguntas no se incluyó al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

Las conductas que refieren las madres respecto a la autonomía demuestran que ***siempre, casi siempre:***

61.5% Lo dejo elegir la ropa que se pone

46.2% Lo dejo escoger a sus amigos

A veces:

57.7% Lo dejo salir a jugar

42.3% Se peina solo (a)

42.3% Lo dejo hacer sus propios planes acerca de cosas que el quiere hacer, aunque pueda tener errores.

Nunca, casi nunca:

46.2% Lo dejo solo en casa

46.2% Lo dejo ir a casa de sus amigos

Ligado a lo anterior la dimensión que puede arrojar información sobre los cambios y áreas a trabajar en los niños es la **Ejecución orientada**, que se caracteriza porque *se le presentan al niño situaciones de aprendizaje y también se le orienta y ayuda en las tareas que el niño no puede realizar* (Tabla 9).

Tabla 9.

Análisis de frecuencias de la Dimensión EJECUCIÓN ORIENTADA

<i>Reactivos</i>	<i>Total* (n=52)</i>	<i>Nunca, casi nunca (%)</i>	<i>a veces (%)</i>	<i>siempre, casi siempre (%)</i>
7. Leemos juntos libros que no son de la escuela	92.3	11.5	57.7	23.1
11. Me gusta contarle noticias	98	26.9	28.8	42.3
20. Le compro libros que no son de la escuela	98	25.0	53.8	19.2
24. Le enseñó cosas que quiere aprender	98.1	7.7	32.7	57.7
25. Hacemos actividades juntos	100	1.9	51.9	46.2
61. Lo llevo a lugares interesantes (museos, conciertos, bosques, etc.)	100	25.0	57.7	17.3
83. Le ayudo en su tarea cuando no entiende algo	98.1	5.8	19.2	73.1
97. Lo impulso a hacer cosas lo mejor posible	100	7.7	17.3	75.0

* En varias preguntas no se incluyó al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

Las madres refieren dentro de los resultados que **siempre, casi siempre:**
 75% Impulsa a sus hijos a hacer las cosas lo mejor posible
 73.1% Le ayudo en su tarea cuando no entiende algo
 57.7% Le enseñó cosas que quiere aprender.

A veces:

57.7% Leemos juntos libros que no son de la escuela
 57.7% Lo llevo a lugares interesantes (museos, conciertos, bosques, etc)
 53.8% Le compro libros que no son de la escuela
 51.9% Hacemos actividades juntos (51.9%).

La dimensión **Evaluación positiva**, se refiere al reforzamiento de conductas adecuadas que presenta el niño (Tabla 10).

Tabla 10.

Análisis de frecuencias de la Dimensión EVALUACIÓN POSITIVA

<i>Reactivos</i>	<i>Total* (n=52)</i>	<i>Nunca, casi nunca (%)</i>	<i>a veces (%)</i>	<i>siempre, casi siempre (%)</i>
2. Me gusta que saque buenas calificaciones	94.2	1.9	15.4	76.9
31. Lo felicito cuando hace algo bien	100	--	3.8	96.2
35. Estoy orgullosa de él	98	1.9	3.8	92.3
37. Me gusta platicar de las cosas buenas que él hace	98.1	--	21.2	76.9
59. Le digo que es inteligente	98.1	15.4	48.1	34.6
64. Lo premio cuando hace algo bien	98.1	5.8	26.9	65.4
91. Lo aliento para que se apure	98	3.8	25.0	69.2
109. Cuando va bien en la escuela lo felicito	99.9	3.8	1.9	94.2

* En varias preguntas no se incluyó al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

En ésta dimensión, en las respuestas **siempre o casi siempre**:

96.2% Lo felicita cuando hace algo bien

94.2% Lo felicita cuando va bien en la escuela

92.3% Esta orgullosa de él

76.9% Me gusta platicar de las cosas buenas que hace él

76.9% Me gusta que saque buenas calificaciones

69.2% Lo aliento para que se apure

65.4% Lo premio cuando hace algo bien

A veces:

48.1% *Le digo* lo inteligente que es.

Castigo se define como que algunos casos donde se eliminan diversiones y los juguetes, o se proporcionan golpes, también se pueden presentar agresiones verbales (Tabla 11).

Tabla 11. Análisis de frecuencia de la Dimensión CASTIGO

Reactivos	Total* (n=52)	nunca casi nunca (%)	a veces (%)	siempre, casi siempre (%)
8. Lo castigo tratándolo de que se sienta culpable o avergonzado	92.3	61.5	21.2	9.6
15. Lo castigo no dejándolo hacer las cosas que más le gustan	100	17.3	71.2	11.5
18. Lo regaño en presencia de otros	98.1	63.5	32.7	1.9
38. Cuando lo regaño es por una razón justa	98.1	--	15.4	82.7
21. Cuando saca malas calificaciones lo regaño	---	--	--	---
23. Cuando no hace la tarea le pego	94.3	71.2	15.4	7.7
29. Cuando lo castigo, le explico porque	98.1	9.6	17.3	71.2
43. Le grito de todo	98.1	65.4	30.8	1.9
44. Cuando le pego le explicó por qué lo hice	96.1	11.5	15.4	69.2
46. Le pego	98.1	51.9	46.2	---
48. Lo castigo no dejándolo ver televisión	100	26.9	59.6	13.5
52. Le doy coscorrones o jalones de orejas	96.2	73.1	23.1	---
62. Lo castigo no dejándolo usar sus cosas favoritas por algún tiempo	98	36.5	51.9	9.6
63. Me gusta castigarlo	98	86.5	7.7	3.8
72. Le pego por cualquier cosa	96.1	82.7	9.6	3.8
73. Lo castigo no dejándolo salir con sus amigos	92.3	50.0	36.5	5.8
77. Lo castigo de alguna forma cuando se pone mal	96.2	40.4	38.5	17.3
84. Le pego en presencia de otros	96.2	82.7	15.4	---
98. Cuando saca malas calificaciones le pego	98.1	88.5	7.7	1.9
103. Cuando hace algo malo lo regaño	98	9.6	51.9	36.5

* En varias preguntas no se incluyo al 100% de las madres porque no las contestaron o por responder en dos opciones.

En cuanto al castigo se refiere, los resultados muestran que **siempre, casi siempre:**

- 82.7% Cuando lo regaño es por una razón justa
- 69.2% Cuando le pego le explico porque lo hice
- 50.0% Lo castigo no dejándolo salir con sus amigos.

A veces:

- 71.2% Lo castigo no dejándolo hacer las cosas que más le gustan hacer
- 59.6% Lo castigo no dejándolo ver televisión
- 51.9% Lo regaño cuando hace algo malo
- 51.9% Lo castigo no dejándolo usar sus cosas por algún tiempo
- 46.2% Le pego

Nunca, casi nunca:

- 88.5% Cuando saca malas calificaciones le pego
- 86.5% Me gusta castigarlo
- 82.7% Le pego en presencia de otros
- 82.7% Le pego por cualquier cosa
- 73.1% Le doy coscorrónes o jalones de oreja
- 71.2% Le pego cuando no hace la tarea
- 65.4% Le grito de todo
- 63.5% Lo regaño en presencia de otros
- 61.5% Lo castigo para que se sienta culpable o avergonzado
- 51.9% Le pego.

CAPITULO 5

Discusión

Los resultados reportados en el capítulo anterior se muestran por reactivos dentro de cada dimensión, sin embargo dicha información es escasa de interpretación relacionada con los estilos parentales. Por lo tanto, a continuación se desglosan los reactivos con mayor y menor porcentaje de respuesta por las madres en cada dimensión; además se contrastan de manera que se visualice e interprete de acuerdo al perfil de cada estilo y a la agrupación de dimensiones que en este documento se propone.

En las dimensiones **Control Firme** y **Falta de Limites** (Cuadro 9) se puede diferenciar un conjunto de características que pueden definir un estilo parental: así, en un **Control Firme** la madre refleja que *siempre, casi siempre* le dice a sus hijo que antes de jugar tiene que hacer la tarea, que espera que tenga la casa en orden, le dice sus responsabilidades, le enseña tareas que tiene que hacer en casa, y le asigna en casa trabajos, mientras que en **Falta de Limites** *nunca, o casi nunca* lo deja jugar hasta la hora que él quiera y que lo deja salir aunque no haga el trabajo que se le encarga, en conjunto esas características definen un estilo democrático.

Cuadro 9. Contrastación de respuestas en los reactivos de las dimensiones **Control Firme y **Falta de Limites**.**

CONTROL FIRME	FALTA DE LÍMITES
<p><u><i>Siempre, casi siempre</i></u></p> <p>65.4 % Le digo que antes de jugar tiene que hacer la tarea</p> <p>65.4% Le digo cuales son sus responsabilidades</p> <p>48.1% Le he enseñado tareas que tiene que hacer en casa</p> <p>46.2% Espero que tenga sus cosas en orden.</p>	<p><u><i>Nunca, casi nunca</i></u></p> <p>51.9% Lo dejan salir aunque no haga el trabajo que se le encarga</p> <p>40.4% Lo dejo jugar hasta la hora que él quiere</p> <p>30.8% Si hace algo malo no le digo nada</p>

Así al comparar sus resultados se distingue que las madres tienen un Control Firme hacia sus hijos en actividades que requieran labores en casa, cumplir las obligaciones como estudiante y el esperar que sea limpio y ordenado en sus actividades cotidianas, mismas que se justifican o complementan con las respuestas dadas en la dimensión Falta de Límites en donde se evita que realice actividades antes de terminar sus obligaciones, dejarlo hacer lo que el desee o ignorarlo si hace algo malo.

Esto hace inferir que las madres incorporan a los niños en las actividades dentro de la casa para evitar un peligro fuera de la misma o porque su condición lo limita su independencia y hacer lo que el quisiera.

Dentro de la comparación de los resultados de las dimensiones de **Aceptación** y **Rechazo** (Cuadro 10), se refleja que existe aceptación en las actividades y conductas descritas, las cuales son consistentes con las que nunca o casi nunca realiza en la dimensión rechazo.

Las madres aceptan establecer conductas hacia su hijo como consolarlo, hablarle amistosamente, ayudarlo en lo que necesite, hablar con él y el tener demostraciones afectivas, evitando las conductas descritas de **Rechazo** al decirle palabras hirientes, ignorarlo o criticarlo.

Es importante tomar en cuenta el porcentaje que completa el 100% de respuestas, donde se puede inferir que se evito responder o es una pequeña parte de la muestra que acepta el rechazar o criticar a su hijo; por ejemplo, el 75% indica que nunca critica al niño, sin embargo, se ha de concluir que el 25% lo hace a veces o siempre, casi siempre. También en conductas como decirle que es un burro donde el 31.8% se lo dice a veces o siempre, casi siempre.

Por el contrario, en Aceptación las madres refieren que el 42.3% juega siempre con su hijo, sin embargo el 68.7% restante significa que a veces o nunca juega con su hijo derivado de la discapacidad de su hijo.

**Cuadro 10. Contrastación de respuestas en los reactivos de las dimensiones
Aceptación y Rechazo.**

ACEPTACIÓN	RECHAZO
<u>Siempre, casi siempre</u>	<u>Nunca, casi nunca</u>
<p>92.3% Puede contar conmigo cuando lo necesita.</p> <p>88.5% Siento que lo quiero</p> <p>88.5% Le hablo amistosamente.</p> <p>86.5% Lo consuelo cuando esta triste</p> <p>84.6% Me gusta hablar con él.</p> <p>82.7% Le ayudó cuando tiene un problema.</p> <p>75% Me preocupo por su arreglo personal.</p> <p>75% Lo abrazo.</p> <p>42.3% Juego con él.</p>	<p>90.4% Le digo que es un problema</p> <p>86.5% Le digo que es un inútil</p> <p>84.6% Ignoro sus sentimientos</p> <p>82.7% Lo regaño frente a sus amigos</p> <p>76.9% Lo ignoro</p> <p>75.0% Lo critico</p> <p>73.1% Todo lo que hace me parece mal.</p> <p>69.2% Le digo que es un burro.</p>

A pesar de esta observación, los porcentajes de la dimensión Aceptación son complementarias en su mayoría con el Rechazo, mismas que son evitadas, concluyendo que Aceptación perfila en un estilo parental democrático de acuerdo a los reactivos y la descripción de la dimensión.

En el Cuadro 11 se muestra la relación entre **Preferencia hacia el sujeto** y **Preferencia hacia el hermano**. En este cuadro comparativo se niega la posibilidad de tener una preferencia hacia alguno de los hermanos o del sujeto además de que no se tiene la información necesaria para definir las cantidades exactas de los niños que son hijos únicos o que tienen uno o más hermanos dentro de su ambiente familiar.

Por lo tanto las cantidades que complementan el 100% de las respuestas no pueden inferirse como aquellas conductas que ejerce la madre, ya que no se tomo en cuenta el sistema familiar bajo el que se rigen, con hermanos, sin hermanos, padres divorciados, separados o madre soltera.

Cuadro 11. Contrastación de respuestas en los reactivos de las dimensiones *Preferencia hacia el sujeto* y *Preferencia hacia el hermano*.

PREFERENCIA HACIA EL SUJETO	PREFERENCIA HACIA EL HERMANO
<p><u>Nunca, casi nunca</u></p> <p>78.8% Lo prefiero mas que a sus hermanos</p> <p>65.4% Lo quiero más que a sus hermanos</p> <p>59.6% Lo trato mejor que a sus hermanos</p>	<p><u>Nunca, casi nunca</u></p> <p>84.6% Me preocupo más por los problemas de sus hermanos que por los de él</p> <p>82.7% Siento que quiero más a sus hermanos que a él</p> <p>80.8% Le regalo más juguetes a sus hermanos que a él</p> <p>80.8% Lo consiento más a sus hermanos que a él.</p> <p>78.8% Lo prefiero más que a sus hermanos</p> <p>65.5% Lo regaño más que a sus hermanos</p>

Este cuadro comparativo nos refleja que el mayor porcentaje de respuestas se dio en la dimensión de preferencia hacia el hermano, donde la madre evita el comparar las que lo quiere, se preocupa, le regala o consiente mas a sus hermanos que a él, negando esa diferencia. Por lo tanto, esta comparación no deja en claro el panorama de preferencias que la madre tiene por su hijo con discapacidad y entre sus hermanos, así que no se tomará en cuenta para las conclusiones por falta de información acerca de la estructura familiar.

Un aspecto importante dentro del instrumento es la dimensión de **Sobreprotección**, tal y como lo refiere Sánchez (2006) menciona que las familias sobreprotectoras tienden a manifestarse en conductas de apoyo y protección en lugar de incitar a la actividad independiente que estimule la adquisición de responsabilidad personal y habilidades de vida independiente.

En los resultados del Cuadro 12 se destacan conductas donde las actividades de higiene personal son realizadas por su madre, así como se menciona cuidarlo demasiado, no dejarlo solo en casa o evitar que vaya a la casa de sus amigos; actividades que limitan la socialización con pares y sobre

todo el que **fomente su autonomía**, tal y como nos refieren Brooks (1997), Nuttall (1991), Pierangelo y Jacoby (1998) (en Aguirre y Castro, 2006) se podría esperar que se Fomente su Autonomía con la adecuada supervisión y con el apoyo afectivo para que los padres de niños con discapacidad favorezcan la autoestima de éstos al dejarlos ser autónomos y autoregulares.

Cuadro 12. Contrastación de respuestas en los reactivos de las dimensiones Sobreprotección y Fomentar Autonomía.

<i>SOBREPROTECCIÓN</i>	<i>FOMENTAR AUTONOMÍA</i>
<u>Siempre, casi siempre</u>	<u>Siempre, casi siempre</u>
<p>94.2 % Me preocupo por su salud 55.8% Lo baño 53.8% Trato de que siempre este conmigo 51.9% Lo cuido demasiado 40.4% Le limpio sus zapatos.</p>	<p>61.5% Lo dejo elegir la ropa que ponerse 46.2% Lo dejo ir a casa de sus amigos 36.5% Lo dejo hacer sus propios planes acerca de cosas que el quiere hacer, aunque pueda tener errores.</p>
<u>Nunca, casi nunca</u>	<u>Nunca, casi nunca</u>
<p>53.8% Lo trato como si fuera un bebé 48.1% Le compro todo lo que me pide 44.2% Le digo que ropa tiene que ponerse.</p>	<p>46.2% Lo dejo solo en casa 46.2% Lo dejo ir a casa de sus amigos</p>

Esta comparación menciona la importancia de preocuparse por su salud, cuidarlo, evitando actividades que pueda efectuar por sí solo. En cualquier circunstancia y cultura las madres procuran a su hijo y tratándose de familias que conllevan la responsabilidad de otorgar a sus hijos las herramientas que le favorezcan desarrollarse con diferentes capacidades.

Finalmente la sobreprotección que las madres demuestran a sus hijos, es debido a la carga de cuidados de salud y responsabilidad que recae en ellas principalmente. Así mismo procuran integrar en las decisiones a los niños como en actividades que podrían realizar como elegir su ropa, o visitar a sus amigos.

Otra dimensión donde la madre otorga la autonomía necesaria para brindarle seguridad y área de confort a su hijo es la **ejecución orientada**,

donde los resultados refieren que en actividades de impulsar y enseñar a realizar tareas que ellos desean aprender, las madres lo hacen, pero tal y como se refiere en la dimensión de fomentar autonomía, dichas actividades deben ir ligadas a la motivación y autonomía; motivación por parte de la madre y autonomía por parte del hijo, para que las madres muestren dicha conducta y guíe a sus hijos a mejorarla con palabras de felicitación, aliento, motivación y cuando hace algo adecuadamente por sí solo (**evaluación positiva**).

Sin embargo, se recalca que las conductas descritas en el cuadro 13 son actividades que realiza en la parte académica y los refuerzos por parte de la madre son de forma verbal, por lo cual sería de mayor ayuda que las áreas de trabajo fueran aquellas donde el niño se sienta seguro y guiado a través de los escenarios reales como la higiene personal diaria (bañarse, lavarse dientes, lavarse manos, comer, etc.), el involucrarse en los quehaceres de la casa, realizar sus planes, siempre con la observación y orientación de su madre pero en actividades que le permitan integrarse a la vida cotidiana y, lo más importante, que lo guíen a ser lo más independiente posible.

Cuadro 13. Contrastación de respuestas en los reactivos de las dimensiones Ejecución Orientada y Evaluación Positiva.

EJECUCIÓN ORIENTADA	EVALUACIÓN POSITIVA
<p><u>Siempre, casi siempre</u></p> <p>75% Impulsa a sus hijos a hacer las cosas lo mejor posible 73.1% Le ayudo en su tarea cuando no entiende algo 57.7% Le enseñó cosas que quiere aprender.</p>	<p><u>Siempre, casi siempre</u></p> <p>96.2% Lo felicito cuando hace algo bien 94.2% Lo felicito cuando va bien en la escuela 92.3% Estoy orgullosa de él 76.9% Me gusta platicar de las cosas buenas que hace él 76.9% Me gusta que saque buenas calificaciones 69.2% Lo aliento para que se apure 65.4% Lo premio cuando hace algo bien</p>

Los resultados de la dimensión **castigo**, la cual se analiza independiente por tener el mayor número de ítems dentro de las dimensiones, además de ser la única que no tiene una dimensión contraria y que implica las prácticas coercitivas ya sean golpes o regaños como una razón justa debido al comportamiento negativo que presentan los hijos. Como lo menciona Díaz Guerrero en sus estudios (1994, en, Palacios, 2005) la familia promueve valores culturales que mencionan que “el niño debe ser bien educado, y si las palabras no bastan (hecho que ocurre con mucha frecuencia), se utiliza el castigo físico, ya que el niño tiene que aprender sumisión y obediencia”.

Lo que puede recalcarse en esta dimensión son las conductas que niegan las acciones coercitivas, por tener mayor número de frecuencias las respuestas negativas (*Nunca, casi nunca*), sin embargo, también es alto el porcentaje de madres que refiere siempre, casi siempre regañarlo y pegarle.

Cuadro 14. Relación de la dimensión Castigo.

CASTIGO

Siempre, casi siempre

82.7% Cuando lo regaño es por una razón justa
69.2% Cuando le pego le explico por qué lo hice

Nunca, casi nunca

88.5% Cuando saca malas calificaciones le pego
86.5% Me gusta castigarlo
82.7% Le pego en presencia de otros
82.7% Le pego por cualquier cosa
73.1% Le doy coscorriones o jalones de oreja
71.2% Le pego cuando no hace la tarea
65.4% Le grito de todo
63.5% Lo regaño en presencia de otros
61.5% Lo castigo para que se sienta culpable o avergonzado
51.9% Le pego.

Para concluir este capítulo se presentan propuestas de acción a partir de los resultados obtenidos:

Como primer punto lo que se puede observar en cuanto a la participación de su hijo dentro de las rutinas diarias de la familia y sus sistemas que propone Brofenbrenner (1979), y donde Rogoff (1993, en Palacios, 2002) dice que la familia o en este caso su madre debiera fomentar la participación del niño en situaciones relacionadas con el cuidado físico –higiene, alimentación, sueño, etc,- y con la propia organización del hogar con el objetivo de conseguir que, en dichas actividades, los padres asumen el papel de ir transfiriendo progresivamente su control al propio niño sobre la base de ir “enseñándole” las habilidades necesarias para ello. Con ello será fundamental ir otorgando al niño la confianza de que pueda hacer las actividades cotidianas cada vez con mayor seguridad y fortaleciendo su independencia.

También Giné (1994, en Palacios, 2002) refiere la importancia de promover una serie de actitudes y valores dentro de la familia sensibles a la diferencia mismos que harán aceptar y defender la existencia de su hijo como una persona con todos los derechos que ello significa: derecho a la integración, a mantener relaciones sociales con otros niños y niñas. En el seno familiar es donde las actitudes deben favorecer principalmente el crecimiento del niño en todos los aspectos integrales de su ser, para que él los repita y exponga en su exosistema y macrosistema.

Brooks (1997), Nuttall (1991), Pierangelo y Jacoby (1998) (en Aguirre y Castro, 2006) desarrollaron estrategias que hacen hincapié en las actitudes y conductas de los padres que brindan una convivencia con los niños con discapacidad.

-  Promover las cualidades que el niño tiene con el fin de buscar desarrollarlas al máximo para que compensen sus debilidades;
-  Crear un ambiente de paz, esto quiere decir, que cada familia debe hacer “la paz” a su propia manera con la discapacidad del niño, pues lo que él aprenda sobre su condición lo hará a partir de la forma en que sus padres se sientan emocionalmente y cómo lo manifiestan.

 Afirman que deben dejar al niño tomar decisiones, asumir responsabilidades y desarrollar soluciones ante problemas.

Se lograron integrar los resultados de cada dimensión de acuerdo a la confiabilidad de cada una así como los porcentajes de frecuencia obtenidos en cada total. Según el reporte de las madres, prevalece el estilo democrático, ya que las dimensiones que se reubicaron en éste, de acuerdo a la propuesta del estudio están más frecuentes, tal como aparece en el cuadro 15 en donde éstas se marcan en negritas.

Cuadro 15. *Propuesta de agrupación de dimensiones para definir estilos parentales de la presente investigación (Ortega Glez., 2010)*

Concentración de Dimensiones

Estilo Democrático

- ❖ **Control Firme ***
- ❖ **Aceptación ***
- ❖ Fomentar Autonomía
- ❖ Ejecución Orientada
- ❖ **Evaluación positiva ***

Estilo Indiferente

- ❖ Falta de límites
- ❖ **Rechazo ***
- ❖ Preferencia hacia el hermano

Estilo Permisivo

- ❖ Falta de límites
- ❖ Preferencia hacia el sujeto
- ❖ **Sobreprotección ***

Estilo Autoritario

- ❖ Castigo
- ❖ **Rechazo ***

*Identifica las dimensiones que tienen un mayor porcentaje de respuestas en el análisis de frecuencias.

Este resultado se fundamenta en las descripciones de cada dimensión que acentúan las características cualitativas de cada estilo parental, y sirve de referencia para sustento de los resultados obtenidos en esta investigación. Sin embargo esta concentración de dimensiones sigue estando expuesta al análisis cualitativo en futuras investigaciones para su mejoramiento.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo fundamental identificar los estilos parentales utilizados por las madres de niños con discapacidad que asisten al INR. Para lograrlo se aplicó un instrumento que incluyó dimensiones que al agruparse describieron es el estilo parental más utilizado por esta población.

En el estudio participaron 52 madres que asistieron al Instituto Nacional de Rehabilitación acompañando a sus hijos que se encontraban en un ámbito hospitalario, debido a su necesidad de rehabilitación que afectan su motricidad en algunas ocasiones llegando a la discapacidad. La edad de las madres osciló entre los 21 y 57 años, con una media de 36 años, y de los niños osciló entre los 2 y 21 años con promedio de 9 años de edad.

De acuerdo a los resultados expuestos y a la propuesta descrita en la presente investigación, el estilo parental con mayor frecuencia en la muestra fue el *Estilo Democrático, seguido por el Estilo Permisivo y el Estilo Autoritario*.

Con esto se observó la importancia de tener un instrumento estandarizado con la población mexicana y sobre todo dirigido a las familias que llevan acabo la crianza de niños con discapacidad.

Por otro lado, es necesaria complementar la información cualitativa con la de los reactivos, para validar el agrupamiento que se propone con las anécdotas o experiencias relatadas por las madres para contar con las evidencias que apoyen el objetivo de la investigación.

Con los datos arrojados, se pretende poder cumplir el objetivo de identificar el estilo que es utilizado por las madres con un hijo con discapacidad, como un primer paso para el trabajo de intervención de la familia; convendría en próximas investigaciones aportar información a la madre para efectuar

adecuadas interacciones dentro del sistema del niño con discapacidad y darle un seguimiento institucional.

A partir de estos planteamientos se puede construir para ir configurando el trabajo que puede brindar una propuesta en áreas específicas para el trabajo con madres dentro del Instituto Nacional de Rehabilitación y no sólo ahí sino en diferentes Instituciones a nivel nacional dedicadas al desarrollo humano y familiar, que les proporcione la formación y apoyo necesario para la asistencia continua, como Escuela para Padres, Programa de Formación para Padres, Centro de Atención Múltiple, etc.

Algunas de las organizaciones gubernamentales ya tienen áreas que atienden a las madres sobre cuestiones donde ellas necesitan un apoyo emocional relacionado con el desarrollo de habilidades y capacidades de sus hijos con discapacidad, lo importante de ello, es que se inicie lo más temprano posible para darle un seguimiento eficaz.

Para trabajo institucional convendría seguir con las actividades grupales que se realiza con las madres que asisten a la INR e iniciar una serie de acciones dirigidas a algunos aspectos que favorezcan la comunicación y participación en el ámbito familiar, además de incorporar al niño en talleres donde madre e hijo realicen prácticas de crianza dirigidas a la independencia confianza y seguridad de ambos.

Se concluye que las aportaciones a esta área de la psicología educativa fueron significativas, de acuerdo a lo que se desea iniciar como trabajo de campo dentro del INR y esperando se generalice a otras instituciones gubernamentales. Acciones que desde el diagnóstico oportuno deriven un seguimiento en cada una de las familias que lucha por desarrollar en cada niño con discapacidad, un ser humano con habilidades y capacidades que fortalezcan su independencia pero, sobre todo la seguridad y confianza que se inicia en la familia y por consiguiente en sus sistemas sociales.

Limitaciones y Recomendaciones

Uno de los grandes objetivos de la evaluación psicológica, es poder tener una medida “libre” de distorsión, es decir, que la medida obtenida coincida con la puntuación lo más certera del sujeto. Los cuestionarios que se utilizaron en el estudio son autoaplicados y están sujetos a problemas de validez, ya que se sabe que toda puntuación consta de un componente verdadero y uno de error y que este último nunca queda completamente eliminado.

En este caso, las madres se perciben a sí mismas como personas con Estilos Parentales adecuados, sin embargo, valdría la pena contrastar dicho instrumento con una muestra mayor e información de la estructura familiar, detallando cuestiones de índole cotidiano y no sólo en el ámbito hospitalario donde ellos se encontraban en el momento del levantamiento de datos con niños y sus familias.

De igual forma, es evidente y de vital importancia continuar con la investigación acerca de la discapacidad y las actualizaciones de los estilos parentales en México, en los distintos ámbitos como el legal, mismo que fundamenta la base del trabajo comunitario que se desea llevar a cabo.

También es necesario el considerar realizar estudios que consideren con mayor profundidad el tipo de familia de la cual se trata, ya que podrían existir diferencias con hijos únicos, familias monoparentales, hijos con padres divorciados, familias extensas, familias sustitutas o reintegradas con discapacidad y hospitalización y sin ella.

Otro punto a considerar a realizar en un estudios futuros donde se perciban tanto los puntos de vista de la madre como de su hijo, así mismo el poder contrastar dentro de una población regular y una población con un hijo discapacidad visual, intelectual, de lenguaje, auditiva y si esta es temporal o permanente.

Se recomienda validar el instrumento a una población mayor de participantes donde se espera trabajar a largo plazo y con un proyecto que incluya a la familia: papás, hermanos y el hijo con discapacidad, donde el enriquecimiento sea triangular. También en un estudio comparativo con población regular que permita vislumbrar las diferencias y concordancias en cuanto a los estilos utilizados en la población mexicana.

Referencias

- Aguilar, R. (2007). *El ejercicio de la paternidad en varones con niños (as) normales y niños (as) que presentan un retardo con el desarrollo*. México: UNAM: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Aguilar, J., Valencia, A. & Romero, P. (2004) Estilos Parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de bachillerato. México: *Revista Mexicana de Psicología*. 21(2) 119-129
- Aguirre, E., Castro, C. (2006). La crianza en el proceso de inclusión social de niños con déficit sensoriomotor. México: Universidad Latinoamericana: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. *5ta Reunión: Escenarios de la diversidad: Pasado y Presente*.
- Ainscow, M. (2005). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change* , 7(3), 5-20.
- Baker, K. (2001). The social experiences of children with disability and the influence of environment. *Disability & Society* , 16 (1), 71-85.
- Bowley, A., Gordner, M. (2001). *El niño disminuido: Guía educativa y psicológica para los disminuidos orgánicamente*. México: Médica Panamericana.
- Cunnigham, C. (1999). *Trabajar con los padres. Marcos de Colaboración*. México: Siglo XXI y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Del Valle, S. O. (2002). *El maltrato como consecuencia de los estilos de crianza inadecuados*. Edo. de México: UNAM Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.
- Hernández, S. (1994). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Hernández-Guzmán, L., Sánchez-Sosa, J. (1994). Contribución de la Investigación en Psicología preventiva a la Educación para padres. *Revista Mexicana de Psicología* ,11 (1), 97-101.
- Hernández-Guzmán, L., Sánchez-Sosa, J. (1996). Parent child interactions predict anxiety un Mexican adolescents. *Adolescence* , 31(142), 955-963.
- Holmbeck, G., Johnson,S., Willis, K., McKernon, W., Rose, B., Erklin, S. & Kemper, T. (2002). Observed and perceived parental overprotection in relation to psychosocial adjustment in preadolescents with a physical disability: The Mediatlional Role of Behavioral Autonomy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 96-110.
- Ibáñez, P. (2004). *Las discapacidades: orientación e interención educativa*. Madrid: Dykinson.
- Jiménez, G. Hernández, L. & Reidi, L. (2001). Practicas de crianza maternas percibidos por niños pequeños. *Revista Mexicana de Psicología* , 257-254.
- Jiménez, M. (2000). *Estilos de crianza maternos informado por madres e hijos y su relación con el estatus sociocognitivo del preescolar*. México: Tesis de Maestría: UNAM: Facultad de Psicología.
- Juárez, M. (2003). *Conocimientos sobre la crianza de los hijos: una propuesta de escuela para padres*. México: Tesis de Licenciatura: UNAM: Facultad de Psicología.
- Lemus, L. (2005). *Estilos parentales y su relación con las capacidades académicas y los problemas de conducta en adolescentes*. México: UNAM: Tesis de Licenciatura: Facultad de Psicología.
- López, V. (2000). *Medición de la percepción en los estilos de crianza madre-hijo*. México: UNAM: Facultad de Psicología: Tesis de Maestría.

- Márquez, C. (2007). *Correlatos familiares de crianza e implicaciones parentales como predictores del rendimiento académico*. México: UNAM: Facultad de Psicología: Tesis de Maestría.
- Martínez, M. (1993). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: Ministerio de Educación: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Musitu, G., Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., Sánchez, R. & García, F. (1998). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Mussen, P., Conger, J. & Kagan, L. (1992). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas.
- Ortega, R. (1994). *Influencia de los estilos de crianza maternos en el autoconcepto del niño*. México: UNAM: Facultad de Psicología: Tesis de Maestría.
- Palacios, D. (2005). *Estilos parentales y conductas de riesgo en adolescentes*. México: UNAM: Facultad de Psicología.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (2002). *Desarrollo Psicológico y Educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. R. (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editoriales.
- Quiles, C., Fierro, L. (Coords) (2005). *Necesidades educativas especiales - Investigaciones y Reflexiones*. México: SEP: DGDA.
- Remigio, J., Alcantara, R. (2004). *Curso-taller para modificar constructos de padres asociados con la aceptación de las necesidades educativas*

especiales de sus hijos. México: UNAM: Facultad de Psicología: Tesis de Licenciatura.

Romero, L. (2007). *Estudio comparativo de dos instrumentos para evaluar estilos de crianza*. México: UNAM: Facultad de Psicología: Tesis de Licenciatura.

Sánchez, E. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* , 2-10.

Sánchez-Sosa, J., Hernández-Guzmán, L. (1992). La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. *Revista Mexicana de Psicología* , 27-34.

Santrock, J., (2006). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.

Shea, T., Bauer, M. (2002). *Educación Especial: Un enfoque Ecológico* . México: Mc Graw Hill.

Telford, C., Sawrey, J. (1973). *El individuo excepcional*. Madrid: Prentice Internacional.

Referencias electrónicas

Luque, P. D. J. *Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos*. Consultado el 15-11-2009, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/372Luque.PDF>

Macotela F. S. *La Integración educativa en México*. consultado el 18-11-2009, en <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11integ.html>

Diccionario de la Real Academia de la Lengua, Vigésima Segunda Edición. consultado en:

http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=bengali

Organización Mundial de la Salud. *Boletín de la Organización Mundial de la Salud*. Consultado el 30-01-2010, en: <http://www.who.int/es/>

Ramírez, Castillo, M.A. *Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos*. Consultado el 05-05-2010, en

http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL20_2_7.pdf

Lemos, Viviana. (2006) *La deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil*. Consultado el 11-09-2010, en:

http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-43812006000100002&lng=pt&nrm=

De las Cuevas & González de Rivera, (2009). El impacto de la deseabilidad social en

los cuestionarios del estudiante ICS 2009. IEA. Consultado el día 11.09.2010

http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Estudio_de_validacion_de_los_cuestionarios_del_estudiante_ICCS_2009.pdf

ANEXO 1

INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN

Estamos realizando una investigación acerca de las formas de crianza que las madres usan con sus hijos. La información que nos proporcionen nos ayudará a dar un mejor servicio y apoyo en la atención de los niños. No se juzgarán las respuestas solo nos interesa saber cuales son las practicas de crianza más utilizadas.

Nombre: _____ **Edad:** _____

Sexo: F M **Fecha:** _____

Último grado de estudios: _____

Edad del paciente: _____

Diagnóstico: _____

Si el paciente es hijo único, marque una x en "Si". En el caso de tener hermanos, favor de indicar cuantos hermanos tiene (sin incluirlo a él), y qué lugar ocupa el paciente dentro de ellos.

Es hijo único: Si

No ¿Cuántos hermanos? _____

¿Cuál es el lugar que ocupa dentro de sus hermanos?

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

A continuación se presentan frases que tratan sobre algunas actividades que realizas con tu hijo (a). El cuestionario tiene como fin saber un poco más sobre las actividades, valores y la relación que llevas con tu hijo (a).

Piensa en hace dos semanas atrás y contesta con una "X" en cada frase de acuerdo a como te sientas más identificado con la actividad descrita, donde las respuestas van desde un:

- 1. Siempre-casi siempre**
- 2. A veces**
- 3. Nunca-casi nunca**

1. Siempre-casi siempre**2. A veces****3. Nunca-casi nunca**

1. Lo abrazo	1	2	3
2. Me gusta que saque buenas calificaciones	1	2	3
3. Lo cuido demasiado	1	2	3
4. Me preocupo por su salud	1	2	3
5. Lo dejo hacer lo que quiera	1	2	3
6. Lo dejo escoger a sus amigos	1	2	3
7. Leemos juntos libros que no son de la escuela	1	2	3
8. Lo castigo tratándolo de que se dienta culpable o avergonzado	1	2	3
9. Lo baño	1	2	3
10. Lo consiento más que a sus hermanos	1	2	3
11. Me gusta contarle noticias	1	2	3
12. Lo dejo salir a jugar	1	2	3
13. Le digo que antes de jugar tiene que hacer la tarea	1	2	3
14. Lo trato como si fuera un bebé	1	2	3
15. Lo castigo no dejándolo hacer las cosas que más le gustan	1	2	3
16. Digo que es un burro	1	2	3
17. Lo regaño más que a sus hermanos	1	2	3
18. Lo regaño en presencia de otros	1	2	3
19. Espero tenga sus cosas en orden	1	2	3
20. Le compro libros que no son de la escuela	1	2	3
21. Cuando saca malas calificaciones lo regaño	1	2	3
22. Siento que lo quiero	1	2	3
23. Cuando no hace la tarea le pego	1	2	3
24. Le enseño cosas que quiere aprender	1	2	3
25. Hacemos actividades juntos	1	2	3
26. Le dejo escoger la ropa que quiere ponerse	1	2	3
27. Lo ignoro	1	2	3
28. Siento que no puede cuidarse solo	1	2	3
29. Cuando lo castigo, le explico por qué	1	2	3
30. Lo consuelo cuando está triste	1	2	3
31. Lo felicito cuando hace algo bien	1	2	3
32. Lo mimo más que a sus hermanos	1	2	3

33. Lo dejo jugar hasta la hora que él quiere	1	2	3
34. Lo dejo ver la televisión	1	2	3
35. Estoy orgullosa de él	1	2	3
36. Lo visto	1	2	3
37. Me gusta platicar de las cosas buenas que él hace	1	2	3
38. Cuando lo regaño es por una razón justa	1	2	3
39. A todos lados voy con él	1	2	3
40. Le exijo más que a sus hermanos	1	2	3
41. Le digo que es un inútil	1	2	3
42. Le tengo paciencia	1	2	3
43. Le grito de todo	1	2	3
44. Cuando le pego le explico porque lo hice	1	2	3
45. Lo dejo hacer sus propios planes acerca de cosas que el quiere hacer, aunque pueda tener errores	1	2	3
46. Le pego	1	2	3
47. Juego con él	1	2	3
48. Lo castigo no dejándolo ver televisión	1	2	3
49. Lo dejo ir a la casa de sus amigos	1	2	3
50. Le regalo juguetes	1	2	3
51. Lo perdono fácilmente cuando hace algo malo	1	2	3
52. Le doy coscorriones o jalones de orejas	1	2	3
53. Ignoro sus sentimientos	1	2	3
54. Le digo que es un problema	1	2	3
55. Es mi consentido	1	2	3
56. Me preocupo por su arreglo personal	1	2	3
57. Determino horas para cada cosa (comer, dormir, etc.)	1	2	3
58. Lo critico	1	2	3
59. Le digo que es inteligente	1	2	3
60. Me molesto si está mucho tiempo fuera de casa	1	2	3
61. Lo llevo a lugares interesantes (museos, conciertos, bosques, etc)	1	2	3
62. Lo castigo no dejándolo usar sus cosas favoritas por algún tiempo	1	2	3
63. Me gusta castigarlo	1	2	3
64. Lo premio cuando hace algo bien	1	2	3
65. Prefiero más a sus hermanos que a él	1	2	3
66. Consiento más a sus hermanos que a él	1	2	3
67. Se baña solo	1	2	3

68. Me desespero con él	1	2	3
69. Le pongo límites precisos para lo que puede hacer	1	2	3
70. No lo deajo salir por temor a que le pase algo.	1	2	3
71. Le digo qué ropa tiene que ponerse	1	2	3
72. Le pego por cualquier cosa	1	2	3
73. Lo castigo no dejándolo salir con sus amigos	1	2	3
74. Lo prefiero más que a sus hermanos	1	2	3
75. Quisiera que fuera diferente	1	2	3
76. Le regalo más juguetes a sus hermanos que a él	1	2	3
77. Lo castigo de alguna forma cuando se porta mal	1	2	3
78. Me gusta hablar con él	1	2	3
79. Todo lo que hace me parece mal	1	2	3
80. Le digo exactamente lo que tiene que hacer	1	2	3
81. Le digo cuáles son sus responsabilidades	1	2	3
82. Puede contar conmigo cuando lo necesita	1	2	3
83. Le ayudo en su tarea cuando no entiende algo	1	2	3
84. Le pego en presencia de otros	1	2	3
85. Le compro todo lo que me pide	1	2	3
86. Le he enseñado tareas que tiene que hacer en casa	1	2	3
87. Lo deajo solo en casa	1	2	3
88. Lo regaño frente a sus amigos	1	2	3
89. Le limpio sus zapatos	1	2	3
90. Si hace algo malo no le digo nada	1	2	3
91. Lo aliento para que se apure	1	2	3
92. Le asigno trabajos en casa	1	2	3
93. Le hablo amistosamente	1	2	3
94. Se peina solo (a)	1	2	3
95. Lo deajo ir a donde él quiera sin preguntarle nada	1	2	3
96. Lo trato mejor que a sus hermanos	1	2	3
97. Lo impulso a hacer cosas lo mejor posible	1	2	3
98. Cuando saca malas calificaciones le pego	1	2	3
99. Lo deajo ver los programas de televisión que él quiera	1	2	3
100. Lo deajo salir aunque no haga el trabajo que yo le encargo	1	2	3
101. Le digo que es un flojo	1	2	3
102. Me enojo cuando hace ruido en la casa	1	2	3
103. Cuando hace algo malo lo regaño	1	2	3

104. Siento que lo quiero más que a sus hermanos	1	2	3
105. Trato de que siempre esté conmigo	1	2	3
106. Lo ayudo cuando tiene un problema	1	2	3
107. Siento que quiero más a sus hermanos que a él.	1	2	3
108. Me preocupo más por los problemas de sus hermanos que por los de él.	1	2	3
109. Cuando va bien en la escuela lo felicito	1	2	3

A continuación se presenta un espacio para sugerencias y/o comentarios.
