

**PSICOLOGÍA
IBEROAMERICANA**

Psicología Iberoamericana

ISSN: 1405-0943

psicología.iberoamericana@uia.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de

México

México

Hernández Hernández, Luis Antonio; Van Barneveld, Hans Oudhof; González Arratia López Fuentes,
Norma Ivonne; Robles Estrada, Erika; Zarza Villegas, Susana Silvia
Percepción de Tareas de Crianza en Niños con Discapacidad Intelectual
Psicología Iberoamericana, vol. 19, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 39-46
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133920896005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Percepción de Tareas de Crianza en Niños con Discapacidad Intelectual

Perception of Rearing Tasks in Children with Intellectual Disabilities

Luis Antonio Hernández Hernández
Hans Oudhof Van Barneveld
Norma Ivonne González Arratia López Fuentes
Erika Robles Estrada
Susana Silvia Zarza Villegas*

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, MÉXICO

RESUMEN

Este estudio aborda la percepción que tienen los niños con discapacidad intelectual acerca de las tareas de crianza que realizan sus padres. Se trabajó con un grupo de participantes de seis niños, compuesto por hombres y mujeres de entre nueve y 12 años de edad inscritos de cuarto a sexto grado de primaria. La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semi-estructurada. De acuerdo con los resultados por categorías, las tareas de crianza percibidas por los niños se caracterizan de la siguiente manera: 1) En comunicación ambos padres participan con igual incidencia en actividades de contacto físico y emocional; 2) Los niños generalmente se perciben aceptados por sus padres, pero no así al ser agredidos físicamente; 3) La provisión de recursos atiende necesidades materiales y biológicas; 4) La figura paterna tiene el control de la conducta del niño; 5) La salud física y mental se enlaza hacia lo biológico y emocional; y 6) Las expectativas de comportamiento se relacionan a conductas de ajuste social. La conclusión es que los niños con discapacidad intelectual perciben las tareas de crianza enmarcadas en el proceso de socialización, donde juegan un papel primordial los afectos, la disciplina y el control.

Descriptores: tareas de crianza; percepción; niños; discapacidad intelectual; familia.

ABSTRACT

This study addresses the perception that children with intellectual disabilities have about the rearing tasks carried out by their parents. The research group consisted of 6 participants, all of them children aged 9 to 12 years enrolled in fourth to sixth grade of elementary school. The semi-structured interview was employed for data recollection. According to the results by category, the parents' rearing tasks as perceived by the children can be characterized as follows: 1) In the communication with the child both parents participate equally in activities involving physical and emotional contact; 2) The children generally perceive being accepted by their parents, but not when they suffer physical aggression; 3) The provision of material resources attends economic and biological needs; 4) The father figure exercises control over the child's behavior; 5) Taking care of physical and mental health is associated with biological and emotional aspects; and 6) The expectations regarding behavior are related to social adjustment. It is concluded that the children with behavioral disabilities perceive parental rearing as embedded in the socialization process in which affections, discipline and control play an essential role.

Keywords: rearing tasks; perception; children; intellectual disability; family

* Para correspondencia: Lic. en Psic. Luis Antonio Hernández Hernández, Dr. Hans Oudhof Van Barneveld, Dra. Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Mtra. Erika Robles Estrada, Dra. Susana Silvia Zarza Villegas. Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, Carretera Toluca-Naucalpan km. 1.5 s/n, Toluca México, y/o Lomas Estrella No. 103-A La Loma II, C.p. 51355 Zinacantepec, México. Tel. Cel.: 044 722 1020239, luiscp_crn@yahoo.com.mx, hansovb@hotmail.com, nigalf@yahoo.com.mx, erikarobles@yahoo.com, zavss@hotmail.com.

Insertarse en el tema de tareas de crianza remite necesariamente abordarlas desde la familia, grupo que resulta difícil definir cuanto mejor se conoce la realidad contemporánea de formas familiares alternativas o acuerdos de vida domésticos (Musitu & Cava, 2001). A este respecto Estrada (2009) considera a la familia como una célula social. Mientras que Palacios y Rodrigo (2001) refieren que es la unión de personas que comparten un proyecto de vida de existencia común que pretende ser duradero, en el que se establecen relaciones intensas de intimidad, reciprocidad y dependencia. Estas relaciones se dan de forma bidireccional, al ser los integrantes de la familia socializadores y socializandos (Coloma, 1993). Dicho de otra manera, las relaciones entre padres tienen consecuencias sobre los hijos, pero también los hijos influyen sobre los padres de modo decisivo (Ceballos & Rodrigo, 2001).

El grupo familiar cumple con cuatro funciones, las cuales son, de acuerdo con Urbano y Yuni (2008): de humanización (transformación del individuo humano en sujeto), de crianza (provisión de elementos satisfactores de necesidades biológicas y soporte de recursos psicológicos, emocionales y sociales), de ejercicio de la autoridad (responsabilidad compartida entre padres) y la de transmisión de la cultura (influencia recíproca entre la familia y la sociedad). Es así que la crianza de los hijos es una actividad que se lleva a cabo en las familias como parte de sus funciones para crear un espacio de desarrollo y proveer de elementos satisfactores de necesidades biológicas y soporte de recursos psicológicos, emocionales y sociales (Cano 2005; Urbano & Yuni 2008).

La palabra crianza, según la Real Academia Española (2006), deriva de *creare*, que significa nutrir, alimentar, orientar, instruir y dirigir. Mientras que para Figueroa, Jiménez y Tena (2006), la crianza consiste tanto en informar como en formar y más que repetir y dar conceptos e instrucciones, es ir formando actitudes, valores, conductas en una persona. Es un intercambio en donde una persona convive con otra y con su ejemplo la va formando y se va formando a sí misma; es compartir y retroalimentar.

Rink (2008) considera que la crianza se desarrolla dentro de un sistema educativo que implica una situación que incluye a niños y adultos que actúan interlateralmente, resultando como producto la educación.

Este sistema tiene cuatro factores: el niño, el adulto como educador, los tipos situacionales (acontecimientos que se repiten con frecuencia en la educación diaria y que se reconocen por la identidad constante de su ordenamiento) y el contexto situacional (circunstancias sociales y materiales en las que la educación obtiene forma). En este proceso educativo existen tres facetas en el actuar del educador: la actitud del criador, el estilo básico y las tareas de crianza. Estas tareas se refieren al conjunto de actividades que implican acciones realizadas por el adulto en su función de educador, encaminadas a lograr el desarrollo sano del niño. En el contexto mexicano, de acuerdo con la validación de un cuestionario de tareas de crianza en mujeres mexicanas llevado a cabo por Robles y Oudhof (2010), se reconocieron siete tareas: comunicación mutua entre educador y niño, aceptación del hijo como persona, recursos materiales suficientes, control sobre las acciones del hijo, cuidado de la salud física y mental, límites y expectativas, y ambiente y vivienda. Estas tareas han sido investigadas en diversos grupos, sin embargo, se ha indagado poco en familias donde hay un hijo con discapacidad.

En este tipo de familias se consideran diversos factores como los que conllevan la distinción con aquellas en donde no hay discapacitados, tal como lo señala Stern (2005) al manifestar que la presencia de personas con discapacidad no sólo distingue a una familia de otras, sino que además estas familias se visualizan como un engranaje de capacitados y no capacitados.

Los estudios realizados en las décadas de los sesenta y setenta eran predominantemente unidireccionales y negativistas, puesto que consideraban que tener un hijo con algún tipo de deficiencia repercutía de forma negativa en la familia y como consecuencia se daban familias incapacitadas. Esta situación se puede apreciar en lo puntualizado por Freixa (2000), donde se menciona que los padres, al saber que tenían un hijo con retraso mental, experimentaban una sensación de desconcierto que desembocaba en un sentimiento de culpa, el cual, cuanto más fuerte fuese, mayor era la tendencia a considerar la situación del niño como castigo. Ante esto, dicho autor precisa que se sabe relativamente poco sobre el funcionamiento de las familias con hijos disminuidos mentales, siendo los estudios sobre la persona disminuida, sus características, su compor-

tamiento, el tipo de cognición, su educación, más numerosos que los que se centran en la dinámica familiar. Sin embargo, cabe mencionar que ante este hecho en la actualidad ha crecido el interés por estudiar más a fondo la temática de la familia del niño con discapacidad intelectual, mostrando resultados diferentes a lo expuesto en décadas anteriores, como puede observarse en el párrafo siguiente.

Recientemente, un estudio llevado a cabo en Aguascalientes por Solís-Cámara, Díaz, Bolívar y García (2003) muestra que las expectativas y prácticas disciplinarias y de crianza de parejas de mamás y papás que tienen un hijo con desarrollo promedio normal entre la población normativa de la ECMP (Escala de comportamientos para madres y padres de niños pequeños), y aquellos que tenían un hijo con necesidades especiales son semejantes, y que las expectativas y la disciplina se incrementan del primer año de edad del niño al siguiente. Las familias normativas esperan que sus hijos dominen las habilidades mucho más pronto y los disciplinan con mayor severidad que las familias con niños con necesidades especiales, y la única diferencia encontrada por género fue que las madres mostraron tener más prácticas de crianza que sus esposos. Ortega (2006) señala que en las familias que tienen hijos con discapacidad las relaciones entre el padre y el hijo se pueden polarizar en dos sentidos: por un lado habrá varones que decidan hacerse a un lado y no preocuparse por su crianza, y por el otro los que desean intervenir o que pretenden tener presencia en el cuidado de ellos. Asimismo, Ortega, Torres, Reyes y Garrido (2010), en los resultados de su investigación realizada en la Ciudad de México con 10 varones que viven con sus hijos y sus parejas, con un rango de edad de 25 a 55 años de edad, con una escolaridad de secundaria, bachillerato, carrera técnica o licenciatura, con un nivel socioeconómico alto y bajo, encontraron que para los padres, la educación y la preparación, así como la alimentación son parte de las responsabilidades de ellos con sus hijos, y más aún con aquellos que tienen niños con discapacidad, manifestando así que se interesan cada vez más en la crianza y desarrollo de estos niños. Por lo que la paternidad implicaría la ayuda con las cuentas, participación en atender al bebé, bañarlo, darle de comer, establecer reglas de disciplina, participar en los deberes escolares,

llevarlo y traerlo de la escuela, conocer a los amigos, entre otros.

De esta manera, puede mencionarse que los estudios abordados hasta el momento sobre la temática de crianza de niños con discapacidad permiten observar que se ha indagado por un lado las características del niño, mientras que por el otro, se ha tomado en cuenta a la familia, empero, se torna relevante considerar también el punto de vista que tienen los mismos niños sobre la crianza paterna desde su experiencia personal. Por tal motivo, el objetivo de la presente investigación fue identificar estas tareas percibidas por niños con discapacidad intelectual a fin de observar las actividades de este tipo que son consideradas importantes para ellos en este proceso.

Asimismo es importante mencionar como limitantes del estudio que los resultados obtenidos deben analizarse con precaución, esto es así, puesto que al ser una investigación cualitativa los resultados pueden considerarse como no generalizables, sin embargo, acorde con el criterio de interpretación de datos de los estudios cualitativos que menciona Pocovi (1999), las generalizaciones son especulativas o simplemente no se dan. Además, el interés fundamental es aproximarse a un conocimiento más profundo de una situación en concreto describiendo el fenómeno en palabras propias del informante (Heath, 1997). En este caso, identificar de manera específica la percepción que tienen los niños con discapacidad intelectual entre 9 y 12 años de edad que cursan de 4° a 6° grado de primaria en el Valle de Toluca de acuerdo con siete categorías que implican actividades de crianza realizadas por sus padres.

MÉTODO

Participantes

El grupo de participantes seleccionados para este estudio fue de seis niños, compuesto por tres varones y tres mujeres, con las siguientes características: 1) niños con discapacidad intelectual; 2) tener un rango de edad de nueve a 12 años; 3) estar inscritos en 4°, 5° y 6° de primaria; 4) contar con apoyo de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) en el Valle de Toluca.

Instrumento

Se utilizó una entrevista semi-estructurada de tipo cualitativo, permitiendo así acceder a la percepción de las tareas de crianza de niños con discapacidad intelectual. Para este estudio, se diseñó un guión de entrevista conformado por un listado de siete tareas de crianza validadas por Robles y Oudhof (2010) como áreas generales a cubrir con cada informante, articulándose con preguntas abiertas de tipo experiencia/conducta, opinión, sentimientos y sensoriales, y preguntas cerradas, a fin de conducir la conversación con cada uno de los entrevistados. La guía de entrevista se estructuró de la siguiente manera: 1) comunicación entre padres e hijos, donde se abordaron los hábitos de contacto fijo y contestar preguntas, jugar juntos y tener contacto físico, atención a las reacciones del niño, solución de problemas de contacto y mostrar los sentimientos y pensamientos por parte del educador; 2) aceptación del hijo como persona, en donde las preguntas se dirigen al tema de aceptar y apoyar las capacidades y carencias individuales; 3) provisión de recursos materiales, donde se pregunta acerca de la oferta de objetos de uso corriente que estimulan el desarrollo del niño; 4) control sobre las acciones del hijo, en donde se indaga sobre los premios, consecuencias y acuerdos sobre su conducta; 5) salud física y mental, rubro en el que se investiga la alimentación correcta, la condición física, la información auditiva y visual, así como la salud mental; 6) límites materiales/físicos y expectativas del educador, y 7) ambiente y vivienda, área en la que se indaga sobre el cuidado del hogar y el entorno de vida. Subsiguientemente la primera versión de la guía se sometió a un proceso de validación por jueces con un grupo de cinco expertos en la materia. Después, la guía permitió organizar la información de forma clara y específica para comenzar el análisis de dicha información.

Procedimiento

Partiendo de la estadística de los alumnos que son atendidos por los profesionales de las USAER en el ciclo escolar 2009-2010 se seleccionaron de cada escuela primaria a dos alumnos con diagnóstico de discapacidad intelectual que estuviesen cursando de 4° a 6°. Se contactó con los directores de cada USAER y de cada primaria para explicarles el objetivo del estudio, solicitar

su colaboración y obtener los permisos oportunos. Un equipo de campo integrado por dos personas acudió a las primarias en fechas y horas previamente acordadas; uno de ellos llevó a cabo las entrevistas semi-estructuradas, mientras que el otro las videograbó. Las entrevistas se realizaron de forma individual a los alumnos con discapacidad intelectual en los salones de las USAER de las escuelas primarias donde asisten, a quienes se contextualizó antes y después de la interacción, describiéndoles la situación y el propósito de la investigación. El tiempo promedio de duración de las entrevistas fue de 40 a 60 minutos. En el procesamiento de la información se realizaron transcripciones escritas y enseguida se rescataron algunos significados en el ámbito de la experiencia personal de los niños para obtener la percepción sobre las tareas de crianza que realizan sus padres desde su propio punto de vista.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan a continuación, de acuerdo con cada una de las categorías de análisis indicadas anteriormente.

Comunicación entre padres e hijos

En la presente categoría de análisis los niños con discapacidad intelectual perciben que la comunicación que mantienen sus padres con ellos se lleva a cabo por tres actividades de crianza. La primera se refiere a los hábitos de contacto fijos y contestar preguntas a través de gritos y/o golpes, instrucciones sin supervisar y asertividad:

“Me da patadas en la pierna, me grita feo, siento feo, pero me regaña por mi bien.”

“Haz eso, haz lo otro; por ejemplo, hago la tarea mientras mi pa juega nintendo.”

“Por favor pon tus juguetes, cuida a tus hermanos, les digo sí y gracias de decirme por favor, me dicen gracias porque has ayudado y siento que me quieren mucho.”

La segunda actividad que perciben los niños se refiere a jugar juntos y tener contacto físico, donde la participación de ambos padres se da con igual incidencia, manifestándose con diversidad de juegos que les provocan respuestas de afecto positivas, lo que implica

contacto físico, y muestra que los niños con discapacidad intelectual perciben que sus padres toman en cuenta su diversión y lo afectivo como actividades de su crianza. Lo anterior puede observarse en los siguientes discursos:

“Jugamos fútbol en el patio de la casa o en el parque.”

“Jugamos escondidas, la traes, basta, listones, agua clara, a los bebés, pelota; siento que me quieren mucho.”

“Cuando jugamos me abrazan y me agarran las manos.”

En lo que respecta a la tercera actividad de crianza los infantes perciben que sus padres ponen atención a sus reacciones puesto que conocen sus gustos, les enseñan a identificar sentimientos y saben cuando se cansan al jugar:

“Ella sabe que a mí me gustan todas las novelas.”

“Me gustan las maquinitas, las computadoras.”

“Me gustan matemáticas, geografía, historia, español y todas las materias.”

“Me enseñan cuando estoy triste y cuando tengo risa.”

“Me dicen mis pas: ¿ya te cansaste?, y les digo sí.”

Aceptación del hijo como persona

Los comentarios de los participantes tienen una tendencia manifiesta a percibir que sus papás los aceptan con sus características propias, aceptación que refieren no sentir cuando existe agresión física de sus padres hacia ellos. Además, los niños consideran que les reconocen sus habilidades y los motivan en sus limitaciones, aspectos que se ejemplificaron en los discursos de los participantes:

“Mis papás me quieren mucho, mucho.”

“Saben que puedo ir a comprar tortillas, que se bailar.”

“Saben que puedo jugar maquinitas.”

“No me quieren porque me pegan.”

Recursos materiales suficientes

Los discursos del grupo de participantes coinciden en que la provisión de bienes tangibles que proporcionan los padres atienden necesidades de orden material y biológico, siendo acordes con el género, tanto en comprar juguetes, procurar el arreglo personal, alimentarlos y facilitar dinero.

“Me compran muñecas, cocinetas.”

“Me dan carros, pelotas para jugar.”

“Me compran ropa, pero a veces yo le digo no mamá no me gusta; me dice: póntela por tu bien, y ya me la pongo.”

“Me dan guisado, galletas, Sabritas, tortas, refresco.”

“Me dan dinero y me lo gasto en chucherías; en bingos, en chicles, en refrescos, en agua.”

Control sobre las acciones del hijo

Los niños con discapacidad intelectual perciben que el control que tienen sus padres sobre las actividades que tienden a realizar es dirigido principalmente por la figura masculina, considerando, además, que cuando no obedecen a sus padres la consecuencia será recibir golpes y/o regaños. Muestra de ello se observó en los comentarios dados por los participantes:

“Me regañan porque no hago nada, no ayudo a mi mamá por flojera, nomás me gritan, haz eso, haz lo otro; estás castigada, me dicen.”

“Me pega, me pellizca la pierna, el hombro, a veces en la oreja.”

“Me pega con el cinturón en todas partes.”

“Quien manda es el esposo de mi mamá, él me dice que haga las cosas; él me regaña, pero él no me puede pegar, pero mi mamá sí.”

Cuidado de la salud física y mental

Los niños con discapacidad intelectual perciben el cuidado de la salud física y mental que les proporcionan sus padres en cuatro actividades de crianza: alimentación, información auditiva y visual, salud mental, y condición física:

“Me dan de comer pan, sopa, arroz, frijolitos, verduras, frutas, refresco, galletas.”

“Me limpiaron el oído, tenía borucitas.”

“Me revisaron el oído y se siente como agua caliente y como me muevo me duele mucho.”

“Me dicen: inténtalo, inténtalo, inténtalo.”

“Me cuidan”

“Hago ejercicio en el CREE (Centro de rehabilitación de Educación Especial).”

Límites y expectativas

La existencia de reglas impuestas por los adultos que perciben los niños con discapacidad intelectual en su medio ambiente aluden a que no hay horarios fijos para hacer la tarea ni para dormir. Mientras que consideran que las expectativas que tienen sus padres se enfocan a mantener un buen comportamiento, tanto en casa como en la escuela.

“La tarea la hago de cuatro a cinco, de tres a cuatro, o en la noche.”

“Que me porte bien, me dicen, échale ganas a la escuela.”

Ambiente y vivienda

En la presente categoría es importante mencionar que la información proporcionada a través de los discursos del grupo de participantes produjo un reporte de entrevista sin relevancia.

DISCUSIÓN

Los niños con discapacidad intelectual que viven en el Valle de Toluca y que se encuentran cursando la primaria perciben seis tareas de crianza de un total de siete que han sido validadas por Robles y Oudhof (2010). Esta tarea es la concerniente al ambiente y vivienda, posiblemente no la reconocen debido a que consideran que la estructura física de la casa donde se desarrollan no es la adecuada, y que sus padres no les facilitan las circunstancias o condiciones sociales y culturales que necesitarían, elementos considerados en la definición de dicha tarea (Rink, 2008). De las seis actividades de crianza que reconocen es importante mencionar la percepción que manifestaron, en líneas siguientes:

De manera general puede señalarse que la percepción de las tareas de crianza de los niños con discapacidad intelectual parece estar vinculando directamente con las dimensiones generales del proceso de socialización paterna, en el cual los padres dan afectividad,

responden a las necesidades de los hijos, ejercen control y disciplinan la conducta, tal y como lo precisan Palacios y Moreno (1999).

Un segundo hallazgo del presente estudio revela que los niños tienen la percepción generalizada de que en las actividades de crianza relacionadas con la comunicación entre padres e hijos, la aceptación del hijo como persona y el control sobre las acciones del hijo prevalece como una opción el mantenimiento de una comunicación directa y un control de la conducta bajo la tendencia de ser castigados y/o golpeados si no cumplen con las expectativas, como es ajustarse a las reglas. Esto podría explicarse a partir del punto de vista de las relaciones de poder, puesto que tomando como referencia las puntualizaciones de Torres, et al. (2008), es usual que padres y madres se impongan con sus hijos e hijas y como en toda interacción de imposición frecuentemente se presenta violencia, ya sea física o psicológica. Cabe hacer notar que dicha información surgió en el reporte de las entrevistas llevadas a cabo con el grupo de participantes con los que se trabajó, y por tanto debe ser analizada con precaución y sin intención de ser generalizada a todas las familias con niños con discapacidad intelectual.

En tanto, un tercer hallazgo general podría indicar que los niños perciben en las tareas de crianza una de las funciones primordiales que precisan Palacios y Rodrigo (2001), relacionada a la provisión de un clima de afecto y apoyo, puesto que manifiestan sentirse cuidados y elogiados.

Por otra parte, en relación a la comunicación entre padres e hijos pueden mencionarse dos puntos; en el primero, quizá exista una relación entre la idea que tienen los padres sobre la educación con lo expuesto por los niños al percibirla como un bien, sin importar la actividad de preferencia para llevarlo a cabo, tal y como lo apunta Diez (1992), quien alude que los padres suponen que deben educar a los hijos, traduciendo esta educación como corregir, disciplinar, aconsejar, guiar, enseñar, etc. El segundo punto se refiere a la importancia que tiene el juego en la dinámica familiar, debido a que en los resultados se encontró como una actividad que realizan ambos padres y genera afecto a los niños y que se relaciona con lo expuesto por Parke (1986), aludiendo a que los padres ejercen un papel primordial en el desarrollo de sus hijos al jugar con ellos, acari-

ciarlos, hablarles, representando así diversos modos de influencia sobre ellos. Por lo demás, Losada (2006) indica que el juego es un medio placentero, en el cual el niño expresa diferentes pensamientos y emociones.

En cuanto a la percepción que tienen sobre la oferta de artículos para su desarrollo, la tendencia generalizada en poseer juguetes acordes al sexo puede explicarse a partir de la influencia cultural transmitida en los grupos familiares, puesto que Martínez y Vélez (2009) precisan que el claro predominio de los efectos tradicionales y de género que los niños adquieren en el seno familiar marca su aptitud ante los juguetes.

Asimismo, es importante aludir que la percepción que muestran los niños al ubicar a la figura paterna como el principal educador que manda en casa puede indicar los efectos del contexto sociocultural en el que se desenvuelven los menores, como lo señala Nava (1999), quien manifiesta que el padre debe ser el jefe de su familia, la autoridad y poseer la representatividad social, ser el principal proveedor económico y el protector de su cónyuge e hijos. Asimismo, podría entenderse desde el punto de vista que manifiesta que en la familia cada uno de los integrantes tiene un pa-

pel especial y los conflictos se dan cuando alguno de los integrantes no cumple con la función asignada y asume que el poder lo tiene el padre, por ser el jefe de familia y el proveedor (Torres, et al., 2008).

De esta forma, los resultados obtenidos en el presente estudio permiten concluir que los niños con discapacidad intelectual reconocen las actividades de crianza que realizan sus padres en la interacción con ellos, con base en tres aspectos importantes: 1) la relevancia que tienen los afectos cuando se es educado, privilegiando la existencia del contacto físico y emocional; 2) el comportamiento se disciplina a través de diversas actividades de crianza como las asertivas y; 3) el control al que se debe estar sujeto está guiado, en primer instancia, por el padre de familia.

Por último, cabe mencionar que se sugiere continuar con diversos estudios que permitan tener una comprensión integral acerca de la crianza de los niños con discapacidad intelectual, indagando tópicos como las tareas de crianza que realizan sus madres, el papel que tiene ésta en la educación de la sexualidad, en la relación con los hermanos, en la edad escolar y en el ciclo vital de la familia.

REFERENCIAS

- Cano, G. (2005). *Escuela de orientación a padres. Nuevos enfoques*. Toluca: DIF Estado de México.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M. (2001). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J. Quintana (Coord.). *Pedagogía familiar* (pp. 31 - 43). Madrid: Narcea.
- Diez, M. (1992). *La educación de los padres*. México: Panorama.
- Estrada, L. (2009). *Ciclo vital de la familia*. México: Debolsillo.
- Figueroa, J., Jiménez, L. & Tena, O. (2006). *Ser padres, esposos e hijos: prácticas y valoraciones de varones mexicanos*. México: El Colegio de México.
- Freixa, M. (2000). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Heath, A. (1997). *The proposal in qualitative research*. Qualitative Report, Vol. 3, No. 1, March. En <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-1/heath.html>
- Losada, A. (2006). Características de los juegos y juguetes utilizados por terapia ocupacional en niños con discapacidad. *Umbral científico*, 9, 10-19.
- Martínez, M. & Velez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, 16, 137-144.
- Musitu, C. & Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Nava, R. (1999). Sobre los elementos que intervienen en el ejercicio paterno. En J. Figueroa, *Boletín salud reproductiva y sociedad. Órgano informativo del programa salud reproductiva y sociedad*, año III, núm. 8 (pp. 263-269). México: El Colegio de México.
- Ortega, P. (2006). El ejercicio de la paternidad en varones con hijos o hijas con discapacidad. En J. Figueroa y

- O. Tena, *Ser padres, esposos e hijos: prácticas y valoraciones de varones mexicanos* (pp.365- 401). México: El Colegio de México.
- Ortega, P., Torres, L., Reyes, A. & Garrido, A. (2010). Paternidad: niños con discapacidad. *Revista Intercontinental de psicología y educación*, 12, 135-155.
- Palacios, J. & Moreno, M. (1999). Contexto familiar y desarrollo social, en J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188), Madrid: Síntesis.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. (2001). La familia como contexto de desarrollo. En J. Palacios y M. Rodrigo (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44), Madrid: Alianza Editorial.
- Parke, D. (1986). *El papel del padre*. Madrid: Morata.
- Pocovi, P. (1999). *Investigación cualitativa: una alternativa viable*. En <http://aleph.gdl.iteso.mx/publica/mdt-global/marzo99/marzo6.html>
- Rink, J. (2008). *Pedagogía práctica en la situación familiar*. México: UAEM.
- Real Academia Española. (2006). *Diccionario de la lengua española*.
- Robles, E. & Oudhof, H. (2010). Validación de un cuestionario de tareas de crianza en mujeres mexicanas. *Pensamiento psicológico*, 7, 73-80.
- Sólis-Cámara, P., Díaz, M., Bolívar, E. & García, N. (2003). Expectativas del desarrollo y prácticas disciplinarias y de crianza en parejas con niños con necesidades especiales. *Salud mental*, 26, 51-58.
- Sterm, F. (2005). *El estigma y la discriminación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Torres, L., Ortega, L. Garrido, P. & Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 10, 31-56.
- Urbano, C. & Yuni, J. (2008). *La discapacidad en la escena familiar*. Córdoba: Encuentro.

Fecha de recepción: Noviembre 2010
 Fecha de publicación: Marzo 2011