

PERCEPCIÓN DE ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR EN PADRES E HIJOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

María Inés Hernández Morgado.

Innes_hdez@hotmail.com

Seminario Taller en Formación en Investigación Educativa.

STFIE

Resumen

A pesar del modelo de socialización parental y de la relevancia de reconocer las relaciones paterno – filiales en el desarrollo personal y social de los individuos, los estudios que abordan los estilos de socialización parental en familias con un hijo con discapacidad son escasos. Por lo anterior; presente investigación tiene como propósito profundizar en el conocimiento de los estilos de socialización parental que se han establecido en un grupo de nueve familias de jóvenes con discapacidad intelectual leve. Se abordan aspectos relacionados con los estilos de socialización parental que caracterizan las relaciones en familias de jóvenes con discapacidad intelectual leve, para responder a las interrogantes: ¿cómo perciben los padres los estilos de socialización predominantes en la familia y su relación con la discapacidad intelectual de su hijo (a)? ¿Cómo perciben sus hijos esos estilos de socialización? Se trata de un estudio descriptivo, transversal, con enfoque cualitativo. Participaron nueve alumnos diagnosticados con discapacidad leve, asistentes a un Centro de Atención Múltiple (CAM) Laboral ubicado en el Estado de México, y sus padres (nueve madres y nueva padres), se utilizaron como técnicas de recolección de información: 1) Entrevistas semiestructuradas y 2) Grupos focales. Los resultados obtenidos en el estudio apuntan a que, con frecuencia, los padres con hijos con discapacidad intelectual tienen una percepción de ellos que está lejos de corresponder con las potencialidades que los propios adolescentes perciben en sí mismos, lo cual constituye una barrera que limita sus posibilidades de autodeterminación plena como cualquier otro ser humano.

Palabras clave: Estilos de socialización, Discapacidad Intelectual.

Introducción

No se puede hablar del desarrollo integral, social y afectivo de las personas sin remitirnos a su familia (Palacios, 1999), institución en donde se transmiten valores, creencias, costumbres (Sánchez, 2006).

Verdugo (2004) enfatiza que la familia es el principal y el más permanente apoyo para el individuo con discapacidad. Primer ámbito natural de inclusión de acuerdo con Bell (2001).

Siguiendo a Verdugo y Schalock (2010), se retoma en este trabajo una concepción ecológica y contextual de la discapacidad intelectual, desde un enfoque multidimensional que parte de las interacciones entre la persona y su contexto e incorpora como elemento clave los apoyos necesarios.

La discapacidad intelectual (DI) se explica como un conjunto de limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa dentro de un contexto social con un origen en factores orgánicos y/o sociales, “causan limitaciones funcionales que reflejan una falta de habilidad o restringen tanto en el funcionamiento

personal como en el desarrollo de roles y tareas esperadas para una persona en un ambiente social” (Verdugo y Schalock, 2010:10).

Covarrubias (2005) refiere que la interacción padres-hijo se establece en un contexto histórico y sociocultural en el cual se gestan, ejercen y proponen creencias, costumbres y actitudes, aspectos que el niño internaliza gradualmente en la comunicación con ellos.

Zulueta y Peralta (2008) enfatizan la importancia que tienen para el establecimiento de estos vínculos concretos las expectativas, percepciones y creencias de los padres acerca de su hijo con discapacidad, puntualizando que siempre que los padres perciban la autodeterminación personal como una meta educativa deseable y apropiada, se implicarán en la consecución de este logro.

Verdugo y Bermejo (1998) y Turnbull, Poston et al. (2004) consideran que la familia, en el caso de los individuos con discapacidad, se compone de uno o varios miembros que pueden apoyar o desempeñar un papel significativo en la vida de la persona, ya estén relacionadas por vínculos de sangre o no.

Freixa (2003) y Núñez (2007) reconocen que el ciclo vital de la familia con un hijo con discapacidad pasa por diferentes estadios que no son diferentes a los del resto de las parejas, aunque sí llegan a momentos delicados que poseen una significación singular con el nacimiento de un hijo con discapacidad.

El ingreso a preescolar es marcado por la elección/decisión entre la educación regular y la educación especial, en esta etapa se han registrado dificultades paternas en el establecimiento de límites. En la edad escolar, la búsqueda de atención de los padres de diversos especialistas, resta espacio al aspecto recreativo de su hijo con sus pares dentro de la escuela (Núñez, 2003).

Finalmente en la adolescencia, se concluye el proceso escolar y el adolescente, exige mayor libertad e independencia (Hindenburg, 2004) en la medida en que se integra a nuevos sistemas, dejando así el medio sobreprotector que caracterizó a su infancia; este hecho genera incertidumbre en los padres, por lo que llegan a tratarlos como niños eternos (Caleidoscopia, 1996). El afán protector de los padres lleva en algunos casos a imposibilitar que las personas con discapacidad intelectual desarrollen sus potencialidades (Rodríguez, 2007). Los problemas relativos a la aparición de la sexualidad, las actividades de entrenamiento laboral, los cambios físicos y emocionales de la pubertad, la necesidad de una vivienda para el adulto o cualquier necesidad de dependencia del adulto discapacitado, son condiciones que se abordan desde la estructura familiar. (González, 2003).

La familia desempeña, entre otras, una función psicológica esencial para el ser humano: la socialización, que se puede definir como un proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente, en el que se asimilan conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizarán para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente. En un sentido más amplio, el término “socialización” se puede sustituir por el de “educación” (Musitu y García, 2004). Los estilos educativos paternos se han definido operativamente como “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas a unas pocas dimensiones básicas, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” (Coloma, 1993:48).

En la familia, padres e hijos establecen significados compartidos que permitan delimitar y definir los límites y la flexibilidad de éstos; la socialización supone una relación entre el agente socializador y el socializado (Palacios, 1999), que requiere de la interacción para la adquisición de valores, normas y pautas concretas de actuación. En esta dinámica bidireccional puede identificarse cierta consistencia, logrando así reconocer “[...] pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones, que permitan definir un estilo de actuación de los padres [...]” (Musitu y García, 2001:9).

Las dimensiones de la socialización familiar, de acuerdo con el modelo teórico de Musitu y García (2004), son: 1) aceptación-implicación, 2) coerción-imposición. La primera señala la expresión consistente de manifestaciones paternas de satisfacción, aprobación y afecto. En la segunda dimensión referida, el objetivo consiste en eliminar las conductas inadecuadas utilizando independiente o simultáneamente la privación, la coerción verbal y física, censuras o diferentes clases de amenazas cuando se vulnera una norma familiar. La coerción- imposición se caracterizaría por el uso de prácticas educativas basadas en amenazas, censuras, quejas y conductas físicas negativas. Estas dimensiones permiten establecer una tipología de cuatro regiones, o cuatro estilos, que son: a) estilo autoritario (baja implicación, alta supervisión); b) estilo autorizativo (alta implicación, alta supervisión); c) estilo negligente (baja implicación, baja supervisión); d) estilo indulgente (alta implicación, baja supervisión).

Los estilos de socialización integran a la vez el tono emocional de la relación y comunicación padres-hijos, como las acciones y estrategias empleadas para regular y encauzar el comportamiento sistemáticamente (Palacios, 1999). Esto coincide con las tres vías fundamentales por las que los padres manifiestan apoyo, de acuerdo con Musitu y García (1998): 1) el apoyo emocional, 2) la asistencia instrumental y 3) la regulación del comportamiento de los hijos a partir de las expectativas sociales.

Finalmente, es de destacar que otra importante influencia en la socialización de una persona son las ideas, creencias y percepciones de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos (Fuentes, et al.1991). Palacios (1988) clasifica las ideas de los padres en: a) la causa de la conducta y los factores que la influyen; b) el

calendario evolutivo; c) valores, expectativas y actitudes; d) cómo aprenden los niños y cuál es el papel de los padres, y e) las estrategias educativas.

El objetivo general del presente estudio fue, conocer las percepciones que tienen los padres de adolescentes con discapacidad intelectual leve y sus hijos acerca de las estrategias de socialización predominantes en el hogar. La percepción de la socialización familiar tal como se estudia aquí incluye las representaciones, ideas y opiniones que los padres e hijos tienen acerca de sus propias formas de conducta, al educar y ser educados respectivamente.

Método

Se trata de un estudio descriptivo, transversal, con enfoque cualitativo.

La muestra fue intencional. Participaron nueve alumnos diagnosticados con discapacidad intelectual leve, de un Centro de Atención Múltiple (CAM) Laboral ubicado en el Estado de México, y sus padres (nueve madres y nueve padres). La edad de los padres fluctuó entre 37 y 58 años (M= 44); la de las madres entre 36 y 59 años (M= 42) y la de los adolescentes entre 13 y 17 años (M= 16). Los padres y los hijos vivían en el mismo domicilio.

Técnicas de recolección de información

- 1) Entrevistas semiestructuradas. Dirigidas a conocer: a) las estrategias (acciones, procedimientos, normas de conducta) que ponen en práctica los padres para promover y favorecer las conductas deseadas en los hijos, y evitar o eliminar aquellas que no desean, y b) sus opiniones acerca de sus condicionantes (edad; condición de discapacidad de los hijos; momento en que se brindó el diagnóstico, entrada; etcétera).
- 2) Grupos focales. Se llevaron a cabo con las madres y con los hijos separadamente. Los objetivos fueron: a) profundizar en las percepciones que tienen las madres de jóvenes con discapacidad sobre sus propios estilos de socialización, y b) profundizar en las percepciones que tienen los adolescentes con discapacidad intelectual sobre los estilos de socialización de sus padres.

Procedimiento

La recolección de los datos se llevó a cabo en dos etapas: inicialmente se realizaron las entrevistas, todas ellas fueron filmadas. En una segunda etapa se realizaron los grupos focales de acuerdo con la calendarización (dos de ellos con madres de familia y uno más con los adolescentes). La duración de los grupos fue de aproximadamente una hora.

Análisis y procesamiento de los datos.

Los datos recolectados provienen de las 22 horas de grabación de video, que documentan 19 horas de entrevistas semiestructuradas y tres horas de sesiones de grupo. Todas las grabaciones de video fueron

transcritas. Fundamentalmente, fueron procesados en un nivel cualitativo global, a partir de las respuestas e intervenciones de los participantes. El análisis se orientó a encontrar y dotar de una estructura a los datos, lo cual implicó identificar categorías a partir de las dimensiones de los estilos de socialización, y de los temas que fueron emergiendo de las respuestas. Cada categoría principal quedó conformada por varias subcategorías.

Resultados

Para las entrevistas, se sistematizaron diez temas emergentes. A continuación se sintetiza lo encontrado.

Tema 1. Concepción de la educación

Se describe el significado que los padres le atribuyen a su papel en la transmisión de valores, reglas, aprendizajes de la vida cotidiana y escolar, con una frecuencia de respuesta del 48.1%. Los entrevistados describieron la educación (socialización) como un aspecto significativo en su labor de padres, expresando preocupación por aspectos como el de enseñar a los jóvenes lo bueno y lo malo, enseñarles a defenderse.

Tema 2. Percepción de los padres como educadores

Los padres de familia reflejan en general incertidumbre, cuestionan lo que han realizado hasta el momento para lograr el avance de sus hijos. La mayoría de ellos, 77.8%, valoraron de “regular” su comportamiento como educadores.

Tema 3. Estrategias educativas generales implementadas por los padres

En este tema se incluyeron las respuestas con que los padres reseñan las diferentes estrategias utilizadas en la educación de sus hijos. Entre las más citadas está la de conversar con ellos (32.1%), los regaños (17.9%), la privación de algo deseado o retirada de recompensas y gratificaciones (14.3%).

Tema 4. El castigo y sus condicionantes

Los padres atribuyen con mayor frecuencia como una causa de castigo la desobediencia de parte de sus hijos hacia ellos como autoridad (44.4%); de igual forma refieren que antes de implementar un castigo prefieren hablar, y en algunos casos el castigo no es considerado como una estrategia educativa: los padres plantean que su hijo(a) ya ha soportado suficiente, por lo que prefieren no utilizarlo.

Tema 5. Demostración de cariño

En este tema, el 50% de los padres aseguran que demostrar cariño es motivado principalmente por manifestar a sus hijos que los quieren, además de considerarse una forma de reconocer los logros de los jóvenes o como una manera de apoyar o acompañar a sus hijos.

Tema 6. Otros apoyos para la educación de sus hijos

En su mayoría los padres conciben que centran sus apoyos en la relación con la escuela y la integración del adolescente a la misma (35%), con la ayuda instrumental y con la orientación y comunicación emocional. Los padres refieren aspectos tales como buscar y proporcionar atención (educativa) necesaria (médicos, neurólogos, psicólogos), además de buscar una escuela en la que ellos puedan estar integrados.

Tema 7. Diferencias evolutivas y su relación con la educación

En cuanto al tema de si la educación que les imparten a sus hijos depende de la etapa de desarrollo, los padres en su mayoría (89%) mencionaron que sí hay diferencias, por diversas razones, entre ellas: el cambio físico de los adolescentes, su mayor capacidad para comprender lo que se les indica, y el crecimiento de la necesidad de autonomía e independencia.

Tema 8. Influencia del diagnóstico

¿Qué significó el diagnóstico de la discapacidad intelectual en su hijo(a)? En su mayoría (67.7%) refieren que no cambiaron sus estrategias. Sin embargo, era frecuente encontrar que los padres justificaban cambios en las conductas de sus hijos y de ellos mismos.

Igualmente, parece haber consenso en que la educación del adolescente con discapacidad no es diferente a la del resto de los hijos, las afirmaciones fueron claras al señalarse que se establecían límites y castigos por igual.

Tema 9. Expectativas de los padres respecto a sus hijos

Dos situaciones son las que se refieren con frecuencia: 1) ver a sus hijos formar una familia (42.7%) y 2) que tengan independencia económica (57.3%).

En sus relatos los padres muestran predominantemente alta incertidumbre acerca del futuro de sus hijos y sus transformaciones físicas, y a veces poca confianza en el cambio o impacto que puede significar la escuela en su vida futura.

Tema 10. Percepción de los padres de la educación especial

Los padres refieren en mayor medida tristeza (41.7%), tranquilidad (33.3%), y angustia (16.7%). La tristeza y la angustia, en lo referido por los participantes, se asocia con el reconocimiento de la discapacidad y la incertidumbre ante el futuro.

Todos los alumnos asistieron en al menos dos ciclos escolares a la escuela primaria regular. En tres casos los padres refirieron que los alumnos habían recibido maltrato físico o verbal por parte de los maestros (primaria regular), experiencia que influyó en la percepción y sus sentimientos hacia la educación especial.

Resultados de los grupos focales con las madres y los adolescentes

En este caso, se categorizaron las respuestas tomando en cuenta dos grandes dimensiones de los estilos de socialización presentes en el modelo de Musitu y García (1998).

Tal como lo manifestaron ambos padres de familia en las entrevistas las estrategias de socialización más mencionadas fueron hablar con el hijo(a) (31.6%), seguida de regañarlos (21.1%). Sin embargo, en este caso sí se contempla por parte de las madres que las estrategias van variando no sólo en función de la gravedad de las conductas, sino también de las edades de sus hijos.

Las madres expresan tener conciencia de las dificultades que entraña la entrada del hijo (a) en la adolescencia, y los nuevos problemas que pueden surgir en relación con la sexualidad y las conductas de pareja en los hijos. Establecer límites y valores en este sentido se percibe como lo más difícil.

La frecuencia de respuestas expresadas por los adolescentes para describir las conductas de sus padres y madres, cuando ellos no hacen lo que se espera que hagan, fueron agrupadas conforme a las dos dimensiones del modelo de socialización parental (Musitu y García, 2004): coerción-imposición y aceptación-implicación. Las respuestas a las categorías “habla conmigo” y “me muestra cariño” son las de mayor frecuencia, 31.6% y 15.8% respectivamente, en tanto para las categorías, me regaña, me pega o me priva de algo, que corresponden a la dimensión coerción-imposición, la diferencia es tan sólo de dos respuestas, manifestándose un equilibrio relativo entre los dos tipos de respuestas. Solamente uno de los adolescentes expresó que a la madre le da igual (indiferencia, permisividad). Para el caso de los padres existió una mayor diferencia, pues la primera categoría alcanzó el 67% de respuestas. También resulta significativo que, en comparación con las conductas de las madres, cuatro de los adolescentes (16.7%) refieren indiferencia o negligencia por parte de los padres ante sus propios comportamientos.

Discusión y conclusiones

En el presente estudio, el modelo de socialización familiar propuesto por Musitu y García (2004) resultó un marco teórico útil para el análisis de dichas interacciones a partir de las dimensiones aceptación- implicación, y coerción-imposición, que se conciben como manifestación de las conductas paternas por medio de las cuales se aprueban y estimulan comportamientos de los hijos, se establecen límites para eliminarlos o controlarlos, se establecen valores y normas de actuación, a la vez que se despliega el apoyo afectivo y se construyen los vínculos padres-hijos de acuerdo con ciertas expectativas en un contexto dado.

Un primer aspecto por explorar fueron las estrategias educativas (de socialización) reportadas por los padres de familia, y la consecuente tendencia a determinados estilos de socialización parental. Otro de los objetivos fue

examinar la percepción de los adolescentes sobre la presencia de estas dimensiones que conforman los estilos de socialización familiar.

En línea con lo planteado por Núñez (2003, 2007), los padres se perciben muy autocríticamente como educadores, con inseguridad respecto a su propia actuación, así como con respecto a los criterios que definen el ser buenos educadores. A menudo las dudas giran alrededor del reconocimiento de haber limitado la independencia y el valerse por sí mismos de sus hijos. Entre las principales estrategias educativas utilizadas por los padres se encuentran conversar con los hijos (explicar, persuadir, convencer), dar regaños y la privación de algún estímulo o gratificación. El castigo físico no resulta una estrategia aceptada en general, genera sentimientos de culpa, en parte por la percepción de que sus hijos han sido maltratados a menudo y excluidos de diferentes maneras. Las demostraciones de cariño y aceptación, además de ser una forma natural de mostrar amor, se ven como forma de reconocimiento de las conductas y comportamientos aceptables. Perciben que los principales apoyos educativos brindados a los hijos han tenido que ver con encauzarlos en una escuela, mantener una comunicación regular con ésta y garantizarles la atención de los especialistas.

Los resultados obtenidos en el estudio permiten inferir que hay contradicciones entre las percepciones de los adolescentes con discapacidad intelectual y sus padres; sugieren también diferencias entre la percepción que los padres y madres tienen sobre las estrategias educativas que utilizan y las que sus hijos perciben, situación que puede estar relacionada con las representaciones y creencias de los padres sobre las limitaciones de sus hijos, así como, por la expresión de la demanda por parte de éstos de una mayor independencia y autonomía, que se refuerza a partir de los roles que desempeñan en un contexto educativo que promueve la integración social y laboral de los adolescentes, y por lo tanto, un tránsito hacia una vida adulta socialmente activa y autónoma (Fullana et al., 2003; Pallisera, 2011). En este caso se podría considerar que la sobreprotección y preocupación de los padres funcionan como una barrera para que sus hijos con discapacidad intelectual desarrollen todas sus potencialidades (Caleidoscopia, 1996), ya que dotaría de otro significado a su percepción de los estilos de relaciones y también de la educación de los hijos.

El estudio confirmó la presencia de algunas vías en las que, según Musitu y García (1998), los padres apoyan a sus hijos. La primera, el apoyo emocional, hace referencia a conductas que denotan aceptación, protección y cariño. La segunda forma en que se muestra apoyo es la “asistencia instrumental” que se refiere a dar orientación, consejo y a facilitar información a los hijos. La tercera forma de brindar apoyo, expresada claramente en los resultados, es la definición de las expectativas sociales. En este grupo de padres la educación fue concebida como un proceso de transmisión de valores.

La investigación destaca la importancia de las creencias, expectativas y percepciones que los padres tienen acerca de su hijo con discapacidad, y de sus potencialidades para el desarrollo de la autodeterminación (Zulueta

y Peralta, 2008). De acuerdo con Palacios (1999), estas percepciones también influyen en las estrategias educativas de los padres hacia los hijos y son, por lo tanto, factores que impactarán en su inserción en la vida social y laboral de los adolescentes con discapacidades.

Referencias

- Bell, R.** (2001), "Más allá de los tipos y niveles de integración", en R. Bell e I. Musibay (comps.), *Pedagogía y diversidad*, La Habana, Casa Editorial Abril.
- Caleidoscopia** (1996), *Factores personales y sociales de la integración laboral de las personas con discapacidad(es). Estudio cualitativo*, Madrid, Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Coloma, J.** (1993), "La familia como ámbito de socialización de los hijos", en J. Quintana (comp.), *Pedagogía familiar*, Madrid, Narcea.
- Covarrubias, T.** (2005), "Autorregulación afectiva en la relación madre e hijo. Una perspectiva histórica cultural", en *Psicología y Ciencia Social*, vol. 8, núm. 1, pp. 43- 59.
- Estalleres, R.** (1987), "Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia" (tesis doctoral), Facultad de Psicología-Universidad de Valencia.
- Femenías, M. y J.M. SÁNCHEZ** (2003), "Satisfacción familiar, bienestar psicológico y ansiedad en parejas con hijos con necesidades educativas especiales", en *Siglo Cero*, vol. 34, núm. 207, pp. 19-28.
- Freixa, N.** (1993), *Familia y deficiencia mental*, Salamanca, Amarú. (2003), "Diagnóstico del contexto familiar", en M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Praxis.
- Fuentes, M.; F. LÓPEZ, I. ETXEBARRIA y M. ORTIZ** (1991), "Factores que influyen en el comportamiento pro social", en R. Clemente, C. Barajas y S. Codes (comps.), *Desarrollo socioemocional: perspectivas evolutivas y preventivas*, Valencia, Promolibro.
- Fullana, J.; M. PALLISERA y M. VILÀ** (2003), "La investigación sobre los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios: un estudio de casos cualitativo", en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 2, pp. 305-321.
- García, T.** (2006), "Atención integral para la integración laboral", en: *Memorias del Tercer Encuentro Nacional de Rehabilitación para el Trabajo*, México.
- González, J.** (2003), *Discapacidad intelectual. Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*, Madrid, CCS.
- Hindenburg, F.** (2004), "Familia y discapacidad", en S. Adroher (coord.), *Discapacidad e integración: familia, trabajo y sociedad*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad.
- Monjas, M.** (1993), *Las habilidades sociales en el currículo*, Madrid, CIDE.
- Musitu, G. y F. GARCÍA** (1998), *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*, Barcelona, Labor.

- Musitu**, G y F. GARCÍA (2001), Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia, Madrid, Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Musitu**, G y M. CAVA (2001), “La socialización familiar y los valores en los adolescentes”, en Escritos de Psicología, núm. 5, pp. 70-80.
- Musitu**, G. BUELGA, M. LILA y M. CAVA (2001), Familia y estrés en la adolescencia, Madrid, Síntesis.
- Musitu** y F. GARCÍA (2004), “Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española, en Psicothema, vol. 16, núm. 2, pp. 288-293.
- Núñez**, B. (2003), “La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares”, en Archivos Argentinos de Pediatría, vol. 101, núm. 2, pp. 133-142.
- Núñez**, B. (2007), Familia y discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría, Buenos Aires, Castro Barros.
- Ojeda**, B. (2006), “Habilidades sociales y satisfacción familiar en sujetos con discapacidad”, en Rehabilitación Psicosocial, vol. 3, núm. 1, pp. 2-8, disponible en <<http://zl.elsevier.es/es/re- vista/rehabilitacion-psicosocial-272/habilidades-sociales-satisfaccion-familiar-sujetos-discapacidad-13102376-originales-2006>>.
- Palacios**, J. (1988), Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos, Sevilla, Instituto de Desarrollo Regional.
- Palacios** (1999), “La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social”, en F. López, I. Etxebarria, J. Fuentes y J. Ortiz (comps.), Desarrollo afectivo y social, Madrid, Pirámide.
- Pallisera**, A.M. (2011), “La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual: el papel de la escuela”, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 25, núm. 1, pp. 185-200.
- Paniagua**, G. (2007), “Las familias de niños con necesidades educativas especiales”, en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), Desarrollo psicológico y educación, Madrid, Alianza.
- Rodríguez**, J. (2007), “Afectividad, sexualidad y discapacidad. Reflexiones y anotaciones para la integración”, en B. Núñez (comp.), Familia y discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría, Buenos Aires, Castro Barros.
- Sánchez**, P. (2006), “Discapacidad, familia y logro escolar”, en Revista Iberoamericana de Educación, vol. 40, núm. 2, pp. 3-10, disponible en <<http://www.rieoei.org>>.
- Verdugo**, M. (2004), “Calidad de vida en la discapacidad”, en M. Verdugo (comp.), Memoria del II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidades, Bogotá.
- Verdugo** y B. BERMEJO (1998), Retraso mental, adaptación y problemas de comportamiento, Madrid, Pirámide. y R.L. SCHALOCK (2010), “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual”, en Siglo Cero, vol. 41, núm. 236, pp. 7-21.
- Westland**, J. (2006), “Empleo para personas con discapacidad. La experiencia canadiense”, Memoria del Tercer Encuentro Nacional de Rehabilitación para el Trabajo, México, Secretaría de Educación Pública.

Zulueta, A. y M.F. PERALTA LÓPEZ (2008), “Percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos/as con discapacidad intelectual”, en Siglo Cero, vol. 39, núm. 225, pp. 31 - 43.