



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO:

**INFLUENCIA DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES EN
ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON
TRASTORNOS DE LA AUDICIÓN Y EL LENGUAJE**

Presentada por **Paula García Fernández**

para optar al Grado de Educación Primaria

Mención en Audición y Lengua

Tutelado por:

Lorena Valdivieso-León

RESUMEN

La familia y la escuela tienen como finalidad formar a la persona conjuntamente. En ellos empieza a adquirir el lenguaje y extrae los primeros modelos lingüísticos. Además, es fundamental destacar la importancia de los estilos educativos familiares. Se espera encontrar una relación entre la educación familiar y los 21 estudiantes de educación primaria con trastornos de la audición y el lenguaje que han participado en las entrevistas. Los resultados apuntan hacia un estilo equilibrado con un 50%, estilo autoritario en un 40% y estilo permisivo en torno 10%. Se concluye que tanto padres como madres no actúan sobre sus hijos con un estilo educativo familiar equilibrado, el cual apunta a ser el más adecuado para la educación de los menores.

PALABRAS CLAVE

Familia, educación primaria, estilos educativos familiares, trastornos de la audición y el lenguaje

ABSTRACT

Family and school have as a purpose to educate a person jointly. These are two structures from where the individual starts acquiring his own language and extracts the first linguistic models. In addition, it is essential to highlight the importance of the family educational styles. It is expected to find a connection between family education and the 21 interviewee students of primary education with hearing and language disorders. The results show a balanced style with a 50%, an authoritarian style with a 40% and a permissive style with a 10%. It is thus concluded that both fathers and mothers do not act on their children following a balanced family model, which seems to be the most suitable for the minors' education.

KEY WORDS

Family, primary education, educational familiar style, hearing and language disorders.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mi tutora que me ha guiado y asesorado en todo momento en la elaboración de este proyecto. Sin su ayuda, nada de esto hubiese sido posible. Gracias a su apoyo incondicional y confianza en mí he sido capaz de realizar este trabajo cuando no me veía capaz. Si estoy aquí es gracias a la profesora Lorena Valdivieso-León.

A mis padres, quienes han estado ahí, demostrando su amor, su apoyo y su confianza en mí en todos los momentos complicados de la carrera y en la realización de este TFG. Me han ayudado de la mejor manera que han sabido.

A mi hermano, Nacho, quien ha soportado con paciencia este trabajo y me ha ayudado en todo lo que ha podido.

A todos mis amigos y amigas, quienes me han escuchado y me han apoyado siempre que lo he necesitado.

Finalmente, al centro educativo Pablo Picasso, por su generosidad al dejarme entrevistar a sus alumnos. Sin ellos, no habría sido posible este trabajo.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN.....	6
OBJETIVOS.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
MARCO TEÓRICO	9
1. FAMILIA Y ESCUELA.....	9
1.1. Conceptualización de familia	9
1.1.1 Diversidad de familias	10
1.1.2 Subsistemas familiares	13
1.1.3. Contexto familiar en el desarrollo infantil.....	14
1.2. Conceptualización de escuela.....	15
1.2.1 Colaboración de la familia y la escuela.....	16
1.2.2. Contextos de participación de las familias en la escuela.....	17
2. ESTILOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES.....	20
2.1. Conceptualización de estilos educativos familiares	20
2.2. Conceptualización de prácticas educativas familiares.....	24
2.3. Parentalidad positiva	24
3. ALUMNOS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.....	27
1. CONCEPTUALIZACIÓN: DEFICIENCIA, DISCAPACIDAD Y MINUSVALÍA	27
2. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE	28
2.1. Conceptualización	29
2.2. Tipología.....	29
3. TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE.....	31
3.1. Conceptualización	31
3.2. Tipología.....	31
4. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL LENGUAJE.....	32
5. ¿QUÉ PROBLEMAS TIENEN LAS FAMILIAS CON HIJOS CON DISCAPACIDAD?.....	34
5.1 Fases que experimenta la familia.....	34
5.2 ¿En qué consiste cuidar?.....	35
5.3. ¿Quiénes son los cuidadores?.....	35
5.4. ¿Cómo les afecta esta situación a los cuidadores?	35
METODOLOGÍA.....	37
1. PARTICIPANTES	37

2. INSTRUMENTO	37
3. PROCEDIMIENTO	39
4. DISEÑO METODOLÓGICO	40
RESULTADOS	41
PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS COMPARANDO MADRES VS. PADRES	43
PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS RESPECTO SUS MADRES	45
PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS RESPECTO SUS PADRES	46
PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS RESPECTO SUS PADRES Y MADRES	47
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	49
DISCUSIÓN	49
CONCLUSIONES	49
La deseabilidad social	51
ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN SOBRE ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS	65
ANEXO I: MUESTRA DEL CUESTIONARIO	65

JUSTIFICACIÓN

Con la realización de este trabajo se elabora un estudio de la relación entre los niños y niñas de educación primaria con trastornos de la audición y el lenguaje –como variable dependiente asignada- y las prácticas educativas familiares,-como variable independiente-.

Actualmente se observan diferentes métodos de participación entre la familia y la escuela, así como una selección de las principales aptitudes comunicativas, prácticas y estilos educativos que deben tener en consideración, para lograr con éxito una comunicación y una relación eficaz entre ambas instituciones.

El planteamiento de la corresponsabilidad educativa o responsabilidad compartida y los marcos de colaboración escuela-familia cobra sentido porque la educación infantil no se puede realizar al margen de la familia (Cunningham y Davis, 1990; Jubete, 1993).

En consecuencia, es fundamental que los maestros ayuden a los padres a ser conscientes de lo importante y crucial de su tarea educativa.

Por eso, se debe entender la función educativa coordinada de las familias y de los centros educativos como indispensable para conseguir un aprendizaje apropiado, manifestándose esencial e imprescindible la colaboración entre ambas, partiendo de valores como la implicación, la confianza y el respeto, entre otros.

Por otro lado, el tema de este trabajo “Influencia de los estilos educativos familiares en alumnos y alumnas con trastornos de la audición y el lenguaje” ha supuesto utilizar los conocimientos/competencias adquiridas en las diferentes asignaturas cursadas durante el grado como: poseer y comprender conocimientos en el área de la Educación para ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, aplicar los conocimientos de una forma profesional demostrándolo por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de la Educación, capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social científica o ética, transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado, poseer y comprender conocimientos en el área de estudio correspondiente a los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica.

Asimismo, este trabajo está relacionado con las siguientes competencias específicas:

- Conocer aspectos principales de terminología en el ámbito de la Audición y el Lenguaje.
- Saber identificar y analizar los principales trastornos de la audición y el lenguaje.
- Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la lectoescritura.
- Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos del desarrollo del lenguaje oral.
- Conocer las estrategias de intervención métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la articulación, el ritmo del habla y en los trastornos de la audición.
- Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

OBJETIVOS

Estos son los objetivos que guiarán este Trabajo Fin de Grado:

- Determinar cómo se comportan las familias para la crianza y educación de sus hijos.
- Intentar comprobar si varía la relación existente entre las prácticas educativas familiares de los niños con necesidades educativas especiales de la audición y del lenguaje y aquellos que no presentan tales necesidades educativas.
- Generar estrategias y orientaciones para las familias que mejoren su práctica educativa.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo muestra un estudio sobre los estilos educativos parentales a través de una práctica educativa familiar, en niños con alguna problemática dentro de la audición y el lenguaje.

Se han encontrado numerosos trabajos empíricos relacionados con esta cuestión (Coloma, 1993; Darling y Steinberg, 1993; Henao, Ramírez y Ramírez, 2007; Alonso y Román, 2002, 2003a, 2003b, 2005; Baumrind, 1966, 1967, 1968, 1971, 1972, 1978, 1991a, 1991b, 1996, 1997; Cabrera, Guevara y Barrera, 2006; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998; Cárdenas y Córtes, 2009 y Valdivieso-León, 2015).

También, existen multitud de estudios que corroboran un aumento de la prevalencia de dificultades asociadas al lenguaje, permanentes o transitorias, en niños diagnosticados con necesidades educativas especiales (Acosta, 2004). Este tipo de trastornos se han asociado a su vez a una mayor frecuencia de conductas desadaptativas en las áreas social, emocional y académica, entre otras (Goldstein y Kaczmarek, 1992; van Daal, Verhoeven y van Balkom, 2007; Warren y Kaiser, 1986). Desde esta perspectiva, se plantea un creciente interés por la descripción y análisis de aquellas variables que intervienen en el proceso de adquisición del lenguaje normal y patológico. Una de las variables que se ha mostrado más potente a la hora de explicar la génesis y desarrollo del lenguaje y sus alteraciones es la interacción social (Bruner, 1983; Grácia, 2002; Nelson, 1977).

Así, los padres no solo determinan en gran parte la forma en que el niño adquiere el lenguaje, sino que tienen un peso relevante en la posible evolución de las dificultades asociadas al mismo. Por tanto, en el estudio de los trastornos del lenguaje se considera a la familia un factor principal e indispensable. Se parte de la idea de que el niño responde mejor ante intervenciones centradas en el contexto familiar.

Por lo tanto, este trabajo realiza una revisión de las investigaciones que analizan el papel de la familia en el desarrollo del niño, abordando los estilos educativos familiares y qué consecuencias tienen estos en el aprendizaje y conocimiento del lenguaje del niño.

MARCO TEÓRICO

1. FAMILIA Y ESCUELA

La relación entre la familia y la escuela puede considerarse como un tema tradicional en la educación, ya que han sido objeto de consideración desde hace años.

Familia y escuela, tienen como finalidad formar a la persona, que es única y necesita encontrar relación y continuidad entre los dos contextos. Por ello, las relaciones entre familia y escuela se plantean con fines de complementariedad y apenas se cuestiona la necesidad de lograr una colaboración apropiada entre ellas, pues es imprescindible. Dicha colaboración deberá respetar, en cualquier caso, el derecho básico de los padres como primeros encargados de la educación de sus hijos.

Según Cano y Casado (2015) “el rol que juegan la escuela y la familia y, situado entre ambas, el niño, sujeto de educación, es clave para el desarrollo dinámico y compartido de una educación de alta calidad humana y cultural” (p. 2).

Es importante conocer las situaciones afectivas por las que pasan las familias a lo largo del proceso educativo y saber orientar a sus hijos potenciando la participación y una buena relación con la escuela.

De modo que es fundamental, reflexionar sobre los conceptos actuales de familia y escuela, sus relaciones, las posibles barreras que impiden entrar y permanecer dentro de una dinámica participativa entre ambas. Asimismo, es necesario conocer lo que la escuela espera de los padres y viceversa.

1.1. Conceptualización de familia

Con respecto a la conceptualización es difícil encontrar una definición exacta, debido a las dinámicas familiares emergentes en la sociedad. En este sentido, se puede decir que paulatinamente han aparecido nuevos tipos de familias. Éstas han marcado pautas diferentes respecto a la conceptualización de la familia tradicional. No obstante, el término familia proviene del latín “*famulus*”-que significa sirviente o esclavo-.

Antiguamente la expresión de familia incluía los parientes y los sirvientes de la casa. El término amplió su campo semántico para incluir también a la esposa e hijos del *pater familias*-que al traducirlo a nuestro idioma equivale a padre de familia-, a quien pertenecían, hasta que acabo remplazando a un conjunto de personas que decían descender

de un antepasado en común *gens*-vocablo que deriva de las raíces latinas, la cual puede ser traducida a nuestro idioma como familia-.

La familia, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1984), es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

La familia es para el niño su primer núcleo de convivencia y de actuación, donde irá modelando su construcción como persona a partir de las relaciones que allí se establezcan, teniendo en cuenta la atención de sus necesidades básicas (Brazelton y Greenspan, 2005).

Asimismo, Torres, Ortega, Garrido y Reyes (2008) manifiestan que la familia es “un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión a través del matrimonio o adopción” (p. 330). Para Flaquer (1998) la familia es “un grupo humano cuya razón de ser es la procreación, la crianza y la socialización de los hijos” (p. 24). Al respecto subraya Alberdi (1982) que la familia es el “conjunto de dos o más personas unidas por el matrimonio o la filiación que viven juntos, ponen sus recursos económicos en común y consumen juntos una serie de bienes” (p. 90).

Como conclusión, desde una perspectiva muy general, el concepto de familia se refiere a un conjunto de personas unidas por lazos de herencia genética, consanguinidad, afecto, cuidado, apoyo y vivencias compartidas que, bajo la custodia de unos padres, se constituyen como eje generatriz de la sociedad. Su rol trascendental supera la satisfacción de las necesidades básicas de sus integrantes, centrando su atención en la transmisión de una educación fundamentada en valores educativos y culturales (Mir, Batle y Hernández, 2009; Cano y Casado, 2015).

1.1.1 Diversidad de familias

- a) *Familias nucleares*. Están compuestas por un varón y una mujer, unidos mediante matrimonio, y sus hijos. Aunque es el tipo de familia más frecuente en Europa, está dejando de ser considerado como el único tipo de familia.

La denominada familiar nuclear conyugal (padre-madre-hijos) ha tenido un papel preponderante a lo largo de la historia y continúa siendo el referente principal en nuestro país. De entre los distintos estudios realizados sobre la familia nuclear se encuentra el de Megías, Elzo, Méndez, Navarro y Rodríguez, (2002) y Javier Elzo (2006) quien elabora una tipología de familias en base a los resultados obtenidos en

una investigación. Así, diferencia entre cuatro tipos de familia nuclear: la familista con un 23,7%, la conflictiva con un total del 15,0%, un 42,9% la nominal y la adaptativa con un 18,4%. Que a continuación se desarrollan:

La “*familia familista*” se constituye como un modelo de familia donde las responsabilidades de unos y otros están claras y son asumidas, y además no existen dificultades porque éstas son previamente reconocidas.

Se trata de una familia en la que las relaciones entre padres e hijos son buenas, pues valoran fuertemente hacer cosas juntos. Según Megías et al. (2002) este tipo de familia, posee la capacidad de transmitir valores de los padres hacia los hijos, al menos mientras estos permanezcan en la vivienda familiar.

La *familia “conflictiva”* es aquella en la que sus individuos presentan problemas de relación entre ellos, continuamente se producen conflictos por distintas causas, por ejemplo: consumo de drogas, discusiones de orden sexual de los hijos, amistades de éstos e, incluso por las relaciones con los hermanos. Además, las relaciones de los padres con los hijos no son satisfactorias, siendo la comunicación entre ellos muy escasa. La capacidad educadora de este modelo de familia conflictiva es nula, incluso puede promover en los hijos valores contrarios a los padres, como manifestaciones de su autonomía personal.

Un tercer tipo de familia es la “nominal”, se caracteriza por tener unas relaciones familiares fundamentadas en la convivencia pacífica más que en la convivencia participativa. Los miembros de este tipo de familia se comunican poco y comparten objetivos poco precisos. Los padres no se implican en la educación de sus hijos y la capacidad para transmitir valores resulta pobre.

Finalmente, *la familia “adaptativa”* constituye el modelo más moderno de familia ya que refleja las tensiones de las nuevas realidades familiares. Se trata de una familia que disfruta de una comunicación buena entre padres e hijos, que tiene una aptitud para transmitir valores y creencias, se muestra abierta y, por lo tanto, no se ve favorecida por los conflictos y discrepancias, fruto de los -nuevos roles que adoptan sus miembros,- (mujer y hombre, padre y madre, padres e hijos).

Se puede decir que la familia ha cambiado profundamente, se puede afirmar que de forma semejante los modelos de relación intrafamiliar han sufrido modificaciones. Los cuatro tipos de familia propuestos por Megías et al. (2002) lo demuestran. En esta línea, se confirma que la comunicación unidireccional, basada en el principio de autoridad, ha sido constituida por una comunicación multidireccional,

fundamentada en el diálogo argumentado y, en la mayoría, en la toma de decisiones democráticas por parte de todos los individuos de la familia.

- b) *Los hogares monoparentales y el fenómeno de la madre o el padre ausente.* En este tipo de hogares vive una familia formada por una madre o un padre sin pareja y que vive, por lo menos, con un hijo menor de dieciocho años. La mayoría de este tipo de familias están encabezadas por mujeres divorciadas que han obtenido la custodia de los hijos, o bien, por mujeres que nunca han estado casadas. Los hogares monoparentales son cada vez más habituales.

La pluralidad de estas personas no desde convertirse en un padre o en una madre solo, pero una minoría paulatina de mujeres con independencia económica decide tener uno o más hijos sin la necesidad de convivir de manera estable con su pareja. Se pueden denominar estos casos como las madres solteras por decisión propia. Asimismo, este tipo de familia está relacionado con las familias reconstituidas.

Desde el punto de vista de la educación de los hijos se ha analizado mucho sobre las repercusiones de criarse sin padre, lo que se ha relacionado con un variado conjunto de problemas sociales, como por ejemplo, el aumento de la delincuencia juvenil. En estos casos se puede formular la hipótesis de que sean la pobreza y la marginación más que la ausencia del padre, los responsables de estos problemas. El fenómeno del padre ausente se da en algunas familias por causas profesionales y en otras por separaciones. Hoy en día habría que hablar también de la madre ausente y de la reducción del tiempo de contacto entre ambos padres con sus hijos. Además existe un tipo de familia monoparental que se denominan los hogares unipersonales. En este caso, no procede hablar de familia ya que se trata de hogares formados por una sola persona. El significado de este fenómeno presenta diferentes variantes como en función del sexo, la edad, o el grado de aceptación social de esta posibilidad. Por ello, se analizan orígenes diferentes. Uno de ellos es consecuencia de los matrimonios tardíos, otro el divorcio o incluso de la circunstancia de personas de edad avanzada cuyos cónyuges han fallecido.

- c) *Familias reconstituidas en segundas o sucesivas nupcias.* Son familias que se forman después de una ruptura provocada por el fallecimiento de uno de los componentes de la pareja o tras un divorcio. En la actualidad el porcentaje de personas separadas que comienza una nueva relación de pareja es muy elevado, aunque con rasgos diferenciados según el sexo. Normalmente el 70 y el 80% de los

hombres y el 35 y 45% de las mujeres se vuelven a casar y además lo hacen tres y cuatro años posterior a la separación (Musitu y Cava, 2001).

Este tipo de familia que se crean a partir de segundas y terceras nupcias presenta diversas particularidades, como son: edad de la pareja, sus relaciones familiares anteriores, el número de hijos que aporta cada cónyuge a la nueva unidad familiar, así como la nueva descendencia...

No obstante, tienen que afrontar muchas dificultades de las que no siempre se es consciente. En primer lugar, existe un padre o una madre biológica que vive fuera del hogar y cuya influencia sobre el hijo o hijos -en su mayoría- sigue siendo fuerte. En segundo lugar, las relaciones existentes entre las exparejas soportan muchas tensiones, un ejemplo claro de esta situación se produce por el régimen de las visitas de los padres y madres biológicos, y más cuando es imposible que todos los componentes de la nueva familia estén presentes durante las visitas. En tercer lugar, se mezclan niños de distintos orígenes, lo que da lugar a varios conflictos, estos son denominados por algunos autores como “binucleares” (las parejas se rompen, pero la familia en su conjunto, por lo que existe más de un núcleo o polo de atracción).

d) *Las parejas de hecho en cohabitación.* La convivencia en parejas unidas por lazos de afecto, pero sin el vínculo del matrimonio, también se ha ido extendiendo en la mayoría de las sociedades occidentales.

En España, las parejas de hecho han aumentado notablemente, aunque su incidencia es menor que en otros países europeos. Pero la imagen social de esta forma de convivencia ha mejorado, lo que demuestra en el hecho de que algunas personas mayores viudos o solteros también se planteen acudir a ella (Musitu y Cava, 2001).

1.1.2 Subsistemas familiares

Según Rodrigo y Palacios (1998), la familia es “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, 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 intimidad, reciprocidad y dependencia” (p. 33).

Cada componente de la familia se considera una unidad independiente pero al mismo modo, cada uno de ellos pertenece a un pequeño subsistema familiar (Gutiérrez. 1989).

Al respecto, Valdivieso-León (2015) diferencia tres subsistemas:

- *El subsistema de los esposos.* Está compuesto por dos adultos que en su momento determinaron crear una familia. Entre ellos existen conductas que benefician la expresión de la intimidad, aceptan mutuamente el comportamiento del otro, negocian y buscan solución ante los problemas que se pueden encontrar.
- *El subsistema de los padres,* se forma con el fin de cuidar y criar a los hijos. Los padres desempeñan este trabajo con gran responsabilidad, para ello es necesario establecer un conjunto de pautas que guiarán la crianza, permitiendo así que los niños predigan lo que pueda ocurrir y conozcan todo lo que se espera de ellos.
- Finalmente, *el subsistema de hermanos* permite que el niño aprenda a negociar situaciones conflictivas, aplique la cooperación, comparta... Asimismo, comprueban lo que significa la competición entre iguales y establecen su autonomía personal, buscando respeto y reconocimiento.

1.1.3. Contexto familiar en el desarrollo infantil

Unas prácticas educativas familiares adecuadas ejercidas sobre las niñas y niños aseguran un buen desarrollo, así como un bienestar infantil. Además, son la base del equilibrio mental de los futuros adultos y, por tanto, de toda la sociedad.

El punto de partida de las relaciones adecuadas en la infancia es la capacidad de madres y padres para responder apropiadamente a las necesidades infantiles de cuidado, protección, educación, respeto, empatía y apego.

La competencia parental en estos aspectos vitales permite que las niñas y los niños puedan crecer como personas capaces de tener una buena autoestima y de tratar bien a los demás (Barudy y Datagnan, 2005). Este autor propone una descripción precisa de los daños que pueden causar la falta de competencia y, a menudo, de conciencia por parte de las madres y los padres por diversos factores, tanto de carácter individual como contextual, pues están demasiado ocupados con sus problemas profesionales o sentimentales para hacerse cargo de sus hijos. Asimismo, proyectan en éstos sus propias carencias e insatisfacciones. Esta clase de malos tratos, a menudo inadvertidos, pueden desembocar en trastornos de apego y otros síntomas de comportamiento que manifiestan el sufrimiento invisible de los niños.

Vila (2000) en su análisis de los nuevos contextos de crianza, opina que, quizá sea evidente que haya familias desorientadas respecto al ejercicio de sus responsabilidades como padres en la educación de sus hijos. Ante la nueva configuración social, este autor

reclama la intervención del sistema educativo hacia esas familias que no saben cómo educar. Todo ello hace más patente y relevante la necesidad de apoyo entre la escuela y la familia.

En la actualidad, hay un amplio debate sobre qué tipo de cuidado es el óptimo en la primera infancia y cuál es el impacto real en la educación infantil (Bronfenbrenner, 1985, 1987). Por consiguiente, la estructura emocional y cognitiva se construye durante los primeros años de la vida del niño. Además, la atención educativa precoz es una condición indispensable para el desarrollo de los niños y las niñas. Por esta razón, la atención temprana dentro del contexto escolar ocupa un lugar preeminente.

La capacidad de las conductas sociales y adaptativas se encuentra en la relación afectiva que el bebé establece, desde las primeras interacciones con la madre o persona que la sustituye. Este lazo afectivo, fuerte y duradero permite al niño la adquisición de seguridad en el entorno, y más tarde la exploración de éste.

Las investigaciones que Bowlby (1969) y, Ainsworth y Bell (1970) llevaron a cabo con niños criados en instituciones y separados de sus familias, pusieron de manifiesto la importancia que la familia tiene para la salud mental de los hijos, y sobre todo, para la capacidad de establecer vínculos afectivos con posterioridad. Las experiencias de amor y seguridad, o por el contrario de temor y soledad, que los niños tengan en sus primeros años pueden ser determinantes para el desarrollo de su personalidad futura.

Por otro lado, Spitz (1972) observó el desarrollo de los niños que habían sido abandonados por sus familias entre el tercer mes y el primer año de vida. Estos eran cuidados sin suficientes estímulos afectivos. De esta manera, se descubrió los importantes retrasos cognitivos y sociales que manifestaban. Según este autor el factor fundamental que capacita al niño para construir una imagen de sí mismo y su mundo procede de las relaciones entre madre e hijo, la cual se considera una relación privilegiada.

1.2. Conceptualización de escuela

Cuando nos referimos a la escuela hablamos de instituciones públicas, concertadas y privadas de Educación Infantil y Educación Primaria, debidamente organizadas, en las que, maestros, alumnos y padres y madres, además de participar y compartir activamente de un currículo integrado y ajustado a los tiempos actuales, viven en comunidad. Se trata de una educación fundamentada en valores humanos y de convivencia ciudadana propicios para una formación de la persona en todas sus dimensiones (Cano y Casado, 2005).

La escuela se convierte en un pilar básico para implementar la educación por diversos motivos. Por un lado, es la única que acoge la totalidad de la población durante un intervalo de tiempo suficientemente extenso para trabajar unas actitudes favorables de una manera graduada y sistemática. Y por otro lado, porque acoge a los niños desde las primeras etapas de la vida; cuando se está formando su personalidad, en un momento idóneo para su aprendizaje y desarrollo, de ahí la trascendencia de la intervención preventiva y la atención temprana que implica cuidar de los primeros años de los niños y las niñas (Mir, Batle y Hernández, 2009).

El planteamiento de la corresponsabilidad educativa o responsabilidad compartida y los marcos de colaboración escuela-familia cobra sentido porque la educación infantil no se puede realizar al margen de la familia (Cunningham y Davis, 1990; Jubete, 1993).

Se trata de una propuesta de cooperación educativa que trabaja en la dirección de mejorar las condiciones de la escolarización de los niños atendiendo a sus procesos de crecimiento (Parellada, 2000).

Es imposible educar sin el consentimiento y la aprobación de los padres y madres y conseguir una intensa comunicación y complicidad entre la escuela y la familia, si no es desde el inicio del proceso escolar en la etapa de infantil porque es cuando las familias configuran su propio modelo de parentalidad (Elorza y Rubio 2000).

Por parte de la escuela, es fundamental el reconocimiento del niño y donde no podemos obviar su entorno, y para ello contar con su contexto familiar.

La responsabilidad de educar a los hijos ha recaído durante muchos años en el grupo familiar. Progresivamente, la escuela y otros agentes educativos han ido asumiendo la tarea y la responsabilidad de satisfacer las necesidades que plantea el desarrollo de los niños y niñas para preparar su futuro en el seno de la sociedad (Mir, Batle y Hernández, 2009).

1.2.1 Colaboración de la familia y la escuela

El rol que juega la escuela y la familia es clave para el desarrollo y la educación del niño. Por eso es importante que las buenas prácticas de orientación tengan su inicio allí donde el futuro ciudadano, es decir el niño, nace y recibe los primeros mensajes educativos de la familia (Cano y Casado, 2015).

Por consiguiente, es importante dar respuesta a estas posibles preguntas:

- ¿Qué papel juega la familia en el desarrollo y educación de sus hijos?

- ¿Están preparados los padres para educar sin dejar de ser padres y de ser padres sin dejar de educar?

Para poder responder a estas cuestiones es fundamental conocer las situaciones emocionales por las que pasa una familia a lo largo del proceso educativo. Por un lado, durante la infancia del niño, los padres tienen un papel clave e insustituible en la educación que dan a sus hijos. Así pues, es necesario que la escuela apoye esta importante tarea asesorando y orientando a los padres en una formación compartida ya que los hijos en estas edades tan tempranas, así como durante la adolescencia aprenden mucho más por las conductas, actitudes y valores que observan y viven en la familia, que por órdenes o mandatos que reciben y realizan por simple obediencia o por temor a ser castigados. Según las conclusiones de Valdivieso-León (2015) se observa cómo la mayor influencia de los comportamientos familiares que no son conscientemente emitidos por los padres, es decir, las estrategias de afrontamiento del estrés, los estilos atribucionales y la esperanza, se corresponden con conductas que los niños aprenden por imitación del modelo paterno o materno. Igualmente, frente a las prácticas educativas familiares donde los padres sí son conscientes y actúan de forma intencionada sobre la conducta de sus hijos.

Por otro lado, es importante saber que los padres quieren educar bien a sus hijos pero a veces no saben cómo hacerlo porque no tienen la formación necesaria. En algunas ocasiones responsabilizan a los maestros de ese fracaso eludiendo, este deber, sin que se hayan ocupado, anticipadamente, -de su formación- como padres pensando en sus hijos.

En consecuencia, es fundamental que los maestros ayuden a los padres a ser conscientes de lo importante y crucial de su tarea educativa.

Los padres deben saber educar a sus hijos a través de la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas,... sin olvidar que los maestros tienen un papel complementario muy importante para el logro de ciertos objetivos y metas educativo-formativas.

1.2.2. Contextos de participación de las familias en la escuela

Las familias son un elemento clave en la escuela ya que son los responsables de transmitir información importante sobre sus hijos a los profesionales de la educación.

A su vez, la escuela es un complemento de la familia ya que facilita modelos y estrategias educativas estimulando la participación familiar para construir proyectos educativos comunes (Mir, Batle y Hernández, 2009).

Para favorecer esta participación de las familias se pueden seguir una serie de estrategias como son los intercambios de información formales. Dentro de estos, se identifican las entrevistas a la familia, las reuniones, las circulares o los informes individuales. Asimismo, existen los intercambios de información más informales como el contacto en la entrada y salida del colegio con las familias.

Otras maneras de favorecer este contacto es organizando actividades donde se requiera su participación.

En las aulas los maestros pueden solicitar la ayuda de los padres para que amplíen conocimientos sobre un tema o enseñen alguna habilidad a los niños. Esto hace que su propio hijo se sienta exclusivo, por unos momentos, ya que puede verse reconocido por sus compañeros, lo cual le ayuda a favorecer su autoestima y a reafirmar unos lazos afectivos, seguros y continuos.

Las escuelas y talleres para padres puede ser otra alternativa de participación, ya que sirve para proporcionarles conocimientos, compartir problemas y resolver dudas que estos tengan, lo que les ayudará de una manera satisfactoria en su relación con sus hijos.

Por todo esto, las escuelas de familia son espacios de formación familiar que tienen como fin un proyecto común, con el objetivo de adquirir y desarrollar una serie de propuestas, principalmente de carácter preventivo para realzar y apoyar el papel que tienen los padres en el desarrollo educativo de sus hijos en conexión con el centro escolar (Salas, Ramírez y Jiménez, 1992).

Para Frenillo, Fresnillo y Fresnillo (2000, p. 9), la escuela de padres es “ un espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres y un recurso de apoyo a las familias con menores para que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras”.

Así pues, los puntos de participación con los padres se pueden resumir en:

- Contactos cuando dejan y recogen a sus hijos en el colegio.
- Tutoría y entrevistas individuales antes de iniciarse el curso.
- Reuniones trimestrales donde se les informa del contenido del trabajo de dicho trimestre para recoger sus dudas y propuestas.
- Aprovechar las fiestas, actividades extraescolares... para intervenir.
- Talleres, charlas... en espacios solo para padres.
- Participación en el consejo escolar, AMPA y delegados de aula.
- Información general (información escrita...)

Por lo que se puede decir que la escuela representa un apoyo social en la labor educativa de las familias. Así pues, ejerce una labor preventiva para el diagnóstico precoz de ciertas anomalías físicas y puede detectar también problemas en el ámbito socio familiar del niño.

2. ESTILOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

Los padres manifiestan muchas veces su incapacidad para llevar a cabo la tarea de educar a sus hijos conforme a unos valores cívicos que favorezcan el respeto, la tolerancia, el amor, la solidaridad, el diálogo, etc. Son conscientes de que su comportamiento a la hora de actuar influirá en el comportamiento que éstos manifiestan en el futuro, pero no saben cómo y qué hacer para prepararlos mejor. Por ello, es necesario fortalecer a la familia y en especial, a los padres, como primeros educadores de los niños.

Según Pérez (2003), en el trabajo educativo hay pautas que buscan como objetivo producir unos efectos. Por tanto, la acción educativa es un ejercicio intencional de acuerdo a unas metas previstas previamente por los padres.

La educación de los hijos en la familia se consigue, en buena medida, a través de esas pautas de comportamiento que les dan seguridad, responsabilidad,... y a través de normas morales y/o religiosas. Asimismo, la forma de imponer estas pautas varía considerablemente, según los estilos educativos que adopten los padres.

Los estudios empíricos sobre las prácticas educativas familiares comenzaron en el primer tercio del siglo XX de la mano de sociólogos, psicólogos y antropólogos. Los diseños basados en los estilos educativos paternos, que surgieron en los años sesenta, vinieron a cubrir la necesidad de nuevos marcos teóricos que facilitasen la interpretación de los numerosos y dispersos resultados de los estudios empíricos y que sirviesen de guía para los padres.

2.1. Conceptualización de estilos educativos familiares

Sobre los distintos estilos educativos familiares se ha escrito mucho y la mayoría de los autores coinciden en su descripción aunque existen variantes en el modo de referirse a ellos (Coloma, 1993; -Seifert, 2000 y Bee, 2000).

La psicóloga Diana Baumrid (1966, 1967, 1968, 1971, 1972, 1978, 1991a, 1991b, 1996, 1997) durante los últimos treinta años ha investigado sobre la socialización familiar, y no cabe duda que su trabajo, supone un punto de inflexión dentro de la psicología familiar. Entre sus principales objetivos pretendía descubrir si algunos estilos educativos de los padres correlacionaban con la aparición de determinados comportamientos en los niños.

En concreto Baumrind en 1978 realiza un análisis de los estilos comportamentales y desarrolla una tipología con los tres estilos principales que se mantienen hasta la actualidad, que recogieron Cárdenas y Córtes (2009, p. 2):

- Estilo autoritario, caracterizado por altos niveles de control y un manejo inadecuado de los afectos, que se centra en el control, en el respeto a la autoridad y en la falta de comunicación.
- Estilo equilibrado, autorizador o democrático, se caracteriza por altos niveles de control conductual, pero con altos niveles de afecto e implicación, donde lo importante es la comunicación, el apoyo y la participación conjunta.
- Estilo permisivo, representado por reglas poco claras y flexibles, por ello existe un control conductual laxo y alta carga afectiva.

Sin embargo, se acepta la existencia de un cuarto estilo denominado estilo indulgente, caracterizado por gran implicación pero bajo nivel de exigencia.

Como referencia a Ortega y Mínguez (2001) y Maccoby y Martín (1983), de acuerdo con sus investigaciones describen:

Por un lado, Ortega y Mínguez (2001) explican cuatro estilos educativos familiares señalando que éstos nunca se dan en “estado puro”: estilo autoritario, estilo democrático, estilo permisivo y estilo indiferente. Los padres suelen caracterizarse más por uno o por otro pero siempre manifiestan características mezcladas.

A continuación se definen los diferentes estilos educativos, así como sus principales características:

Estilo autoritario:

Se caracteriza por el exceso de normas y la exigencia de una obediencia severa. Los padres muestran altos niveles de control sobre la conducta de los hijos y bajos niveles de comunicación y afecto explícito hacia ellos. Este estilo educativo se determina en la carencia de autonomía personal de los hijos. Para Maccoby y Martín (1983), el estilo autoritario supone un control rígido de los hijos y una limitación del ejercicio de la libertad personal. Los padres recurren más a los castigos que a las alabanzas. La comunicación es predominantemente unidireccional y cerrada.

Respecto a los efectos de este estilo sobre la socialización de los hijos, Maccoby y Martín (1983) indican que obtienen puntuaciones más bajas en autoestima y autoconfianza, en autonomía personal y creatividad, en competencia social y popularidad. También, logran resultados relacionados con el orden y la disciplina fruto de la presión insistente de

los padres, pero el riesgo de que estos efectos desaparezcan en un medio plazo, al llegar a la adolescencia, es muy alto.

Los padres quedan a veces sorprendidos por el distanciamiento de sus hijos y el intento de instaurar una comunicación abierta se hace difícil, ya que fue impedida en las primeras etapas del desarrollo.

Estilo democrático:

También denominado estilo equilibrado; presenta altos niveles de comunicación entre padres e hijos, muestras explícitas de afecto.... La familia equilibrada se rige por normas flexibles de común acuerdo adoptadas mediante el diálogo y el razonamiento, y se mantienen mientras son útiles; cuando dejan de serlo, se modifican o cambian por otras. No existe ningún tipo de abandono de la autoridad de los padres, ésta se ejerce siempre desde la responsabilidad y no desde la imposición. Este estilo además se caracteriza por el empeño de la familia en crear un clima de afecto y confianza mutuos que hagan posible una comunicación fluida entre todos.

Maccoby y Martín (1983) denominan a este estilo, estilo autoritativo-recíproco y lo definen del siguiente modo:

A través de él, los padres establecen el principio de reciprocidad ya que parten de la aceptación de los derechos y deberes de los hijos, pero a la vez exigen que los hijos acepten también los derechos y deberes paternos. Aceptan el hecho de que, al comienzo, las relaciones son asimétricas y ejercen consciente y responsablemente la autoridad y el liderazgo que les corresponde como padres y como adultos. Esto hace que los hijos declaren en los estudios empíricos que no sienten el control de los padres como rígido y se atengan a las normas paternas voluntariamente. La toma de iniciativas de los padres tiene un carácter dialogado y razonado. La comunicación es frecuente, bidireccional y abierta. Gradualmente se promueve aquí toda la autonomía que los hijos son capaces de desarrollar, de manera que el estilo de las relaciones varía de acuerdo con el desarrollo de los hijos.

Estilo permisivo:

Los padres permisivos superan las muestras de afecto hacia los hijos y tienden a una aceptación general de las conductas de éstos. Se muestran eficaces a satisfacer los deseos de los hijos aún en aquellas cosas innecesarias, a la vez que presentan bajas expectativas y bajos niveles de exigencia sobre ellos.

Los estudios revelan que este estilo educativo produce en los hijos dificultades para asumir responsabilidades, inmadurez, bajos niveles de autoestima, etc (Ortega y Mínguez,

2001). Maccoby y Martín (1983) llaman a este estilo permisivo-indulgente. Los padres no establecen reglas estrictas, ni minuciosas, en la distribución de tareas, ni en los horarios dentro del hogar. Conceden fácilmente los deseos de los hijos. Son tolerantes en cuanto a la expresión de sus insultos, incluidos los de ira y agresividad oral. Pero todo ello, no excluye el interés por las necesidades de sus hijos, por lo que atienden y responden a sus necesidades, les apoyan y les dan muestras de aceptación.

Los efectos socializadores en parte son positivos pero también son negativos. Los hijos experimentan las ventajas de la implicación afectiva de los padres: elevadas puntuaciones en autoestima, autoconfianza, etc. Por el contrario, el control laxo aumenta la probabilidad de falta de autocontrol, de peores logros escolares y de mayor riesgo de conductas adictivas. Los padres tienen más dificultades para justificar el establecimiento de reglas.

Estilo indiferente:

Se caracteriza por la ausencia de normas que cumplir, bajo nivel de afecto-negligente al observar que la permisividad paterna presentaba dos formas muy diferentes según su fundamentación racional y que estuviera o no acompañada de implicación afectiva. Los padres clasificados en este grupo son permisivos por comodidad o por impotencia. Estos se caracterizan por la no implicación afectiva en los asuntos de los hijos y por su actitud dimisionaria respecto de la educación. Con alguna frecuencia, los padres están absorbidos por otros compromisos y reducen la responsabilidad paterna a sus mínimos.

En relación con los otros estilos, los hijos que crecen bajo este estilo de relación paterno filial presentan peores efectos socializadores: autoconcepto negativo, graves carencias de autoconfianza y autorresponsabilidad, bajos logros escolares, escaso autodominio y sentido del esfuerzo personal, e incluidos trastornos psicológicos y desviaciones graves de conducta. La familia debe conocer qué estilos educativos responden mejor a la funcionalidad familiar, es decir, los que van a facilitar el bienestar de sus miembros y su propio desarrollo personal. Asimismo, la familia es el espacio donde se fraguan los primeros y definitivos proyectos de vida, donde se transmite un conocimiento que, más que información o ciencia, es sabiduría, porque en ella se cambia un conocimiento que atañe a las cuestiones fundamentales de la vida humana, que entrelaza lo cognitivo con lo emocional y que es producto genuino de la experiencia vivida por los mayores.

2.2. Conceptualización de prácticas educativas familiares

Para Amat y Alfonso (2003) las prácticas educativas familiares “no constituyen un todo homogéneo. Se caracterizan por su heterogeneidad, es decir, no hay dos familias que hagan exactamente las mismas cosas, sino que una misma familia modifica sus comportamientos a lo largo del tiempo, de modo que sus hijos se sumergen en experiencias diferentes” (p. 32). Asimismo, Botero, Salazar y Torres (2006) manifiestan que las prácticas “hacen referencia a las acciones y comportamientos concretos que se privilegian y se construyen en las relaciones interhumanas de la vida cotidiana. Los patrones de crianza se refieren a las costumbres, la tradición y el acervo cultural que se transmiten entre una generación y otra” (p. 30)

Se puede afirmar entonces que las prácticas surgen dentro de la familia como consecuencia de las relaciones sociales, concretamente de cómo la cultura se ve reflejada en sus costumbres. Al respecto, Henao Ramírez (2007) indica que las prácticas educativas familiares son:

“Aquellas preferencias globales de comportamiento de los padres relacionadas con las estrategias educativas encausadas hacia los hijos, las cuales poseen como característica, la bidireccionalidad en las relaciones padres-hijos, debido a que los actos de los padres generan consecuencias sobre los hijos así como las acciones de los hijos influyen sobre los padres” (p. 235).

En ese mismo sentido, este autor define la educación familiar como “la acción de criar y educar a un niño o niños, realizada por adultos en el seno de grupos familiares, padres de los niños implicados” (p. 785).

Es decir, dentro de la familia se inicia el proceso de educación el cual va a ser complementado posteriormente por el trabajo que se desarrolla en las instituciones educativas.

2.3. Parentalidad positiva

Como se ha presentado anteriormente, la familia es un conjunto de personas que están unidas por vínculos de afectividad mutua, mediada por reglas, normas y prácticas de comportamiento.

Ser padres es una labor vital que marca uno de los cambios evolutivos más importantes del desarrollo adulto y su resolución contribuye positivamente a la madurez

personal (Hidalgo, 1998). Asimismo, Vila (2000), reflexiona que el desarrollo de los padres es un conjunto de ejercicios voluntarios de aprendizaje por parte de estos para llegar a ser unos modelos y así, poder promover comportamientos positivos en sus hijos.

Se pueden encontrar abundantes grupos de investigación, tanto de ámbito nacional como internacional, que se han dedicado a estudiar el concepto de la familia.

Además, han generado programas y guías para el desarrollo apropiado de las funciones parentales (Valdivieso-León, 2015). Algunos ejemplos de los Investigadores Principales Españoles son: María José Rodrigo López, con el Programa Educar en positivo (2012); Raquel-Amaya Martínez González, con el Programa-Guía para el desarrollo de las competencias emocionales, educativas y parentales (2009), etc.

Toda esta inquietud ante las situaciones del riesgo infantil y su influencia negativa sobre el desarrollo integral de la persona, como también, el interés de fomentar unas pertinentes prácticas educativas familiares, ha desembocado en la creación de la *Recomendación Rec (2006/19)* del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros de la Unión Europea, con el objetivo de favorecer las Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva, para certificar los derechos del niño dentro de la familia y favorecer el desarrollo y el bienestar de este.

Según la Recomendación Rec (2006/19, p. 2), la parentalidad positiva es “el conjunto de conductas parentales que procura el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, (...), que proporciona reconocimiento personal y la orientación necesaria que lleva consigo la fijación de límites a su comportamiento”.

La Recomendación intenta que los Estados miembros den elementos necesarios a los padres para la educación de sus hijos (Martín-Quintana, Máiquez Chaves, Rodrigo López, Byrne, Rodríguez y Rodríguez, 2009).

En la Recomendación (Rec 2006/19) se distingue entre:

- Ejercicio de la parentalidad: “son las funciones propias de los padres/madres relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos. En ejercicio de la parentalidad se centra en la interacción padres-hijos y comporta derechos y obligaciones para el desarrollo y realización del niño” (p. 2).
- Ejercicio positivo de la parentalidad: “se refiere al comportamiento de los padres fundamento en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño“ (p. 3).

Los fines de la Recomendación Rec (2006/19) son:

- Fomentar positivamente la parentalidad
- Eliminar los obstáculos del ejercicio positivo de la parentalidad
- Impulsar el la instrucción positiva de la parentalidad

La constitución Save the Children (2012, p. 2-3), recapitula en los 10 principios acerca de la parentalidad positiva y la buena relación:

1. Los menores tienen derecho al cuidado y guía apropiados.
2. La parentalidad positiva se basa en conocer, proteger y dialogar.
3. El vínculo afectivo es determinante.
4. El afecto debe demostrarse abiertamente para que los menores se sientan queridos.
5. Las normas y límites son importantes y les dan seguridad.
6. Los menores deben participar en el proceso de toma de decisiones y sentirse responsables.
7. Se les sanciona cuando se portan mal, pero no de cualquier forma.
8. El cachete, el insulto, la amenaza o los gritos no son eficientes ni adecuados para educar a los menores.
9. Los conflictos pueden resolverse sin violencia.
10. Para que los menores estén bien, los padres tienen que estar bien.

Como conclusión, la sociedad necesita información de cómo educar a los hijos. Este hecho ya aparece recogido en la Recomendación Rec (2006/19) que intenta potenciar esta labor en los profesionales de la educación para que faciliten a los padres la formación necesaria, así como su asistencia e información.

Una parentalidad competente se caracteriza por un modelo afectivo de apego seguro. Se trata de un estilo relacional centrado en las necesidades de los hijos y una autoridad afectuosa caracterizada por la empatía, pero con la capacidad de establecer límites. Resulta que el apego seguro y la parentalidad competente son particularmente cruciales en la primera infancia, ya que influyen de manera importante en el desarrollo de la personalidad, en aspectos tan esenciales, como el desarrollo emocional, cognitivo y adaptación social, así como el desarrollo de comportamientos resilientes, entre otros (Marrone, Diamond y Juri 2001).

3. ALUMNOS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

De todos los agentes de socialización, la familia es el más importante además del primero en presentarse y, en muchos casos, es el último en desaparecer. El medio familiar, constituye durante muchos años el lugar donde los niños y las niñas se desarrollan social y psicológicamente. Los factores sociales intervienen a través de la influencia de los padres y madres (sus comportamientos, aprendizajes, lenguaje, actitudes,...), junto con la escuela.

El ser humano percibe las primeras normas, valores y modos de conducta en el contexto familiar, conformándose de una manera bastante determinante la personalidad, la actitud y el comportamiento frente a la sociedad, en definitiva, su desarrollo (García y Sánchez, 2001).

Uno de los comportamientos que se deben estimular en el seno familiar es el hábito de la lectura. Si se considera que leer es un proceso complejo que consiste en saber descifrar, comprender lo que se lee y ser capaz de juzgar su contenido (Foucambert, 1989) en él no sólo van a intervenir factores cognitivos y lingüísticos, sino también ambientales, siendo estos últimos los que van a facilitar la adquisición de la lectura.

La familia es, en este sentido y especialmente en los primeros momentos del aprendizaje lector, quien ejerce una influencia más directa, entre otros aspectos, en la motivación por la lectura.

Como complemento a la lectura, está el aprendizaje de la escritura. Este se desarrolla sucesivamente con la lectura: “cuanto más se escribe mejor se lee”. En el núcleo familiar se potencia la lectura y además, la escritura, los cuales se va a desarrollar principalmente en la escuela (Shanahan, 2006 y Cuetos, 2008).

1. CONCEPTUALIZACIÓN: DEFICIENCIA, DISCAPACIDAD Y MINUSVALÍA

La OMS adoptó en 1980 una *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM)* al objeto de delimitar claramente estos tres conceptos y crear un lenguaje internacional común.

Aunque la terminología, a pesar del tiempo transcurrido, no ha sido correctamente asimilada, la OMS ha preparado una nueva clasificación.

- *Deficiencia* es, según la OMS, toda pérdida o anormalidad, permanente o temporal, de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida de una extremidad, órgano o estructura

corporal, o un defecto en un sistema funcional o mecanismo del cuerpo. La deficiencia supone un trastorno orgánico, que se produce una limitación funcional que se manifiesta objetivamente en la vida diaria. Se puede hablar de deficiencias físicas, sensoriales, psíquicas:

- *Físicas*: afectan a personas con problemas como amputaciones, malformaciones, parálisis, pérdidas de movilidad o enfermedades crónicas.
- *Sensoriales*: afectan a personas con problemas de visión, audición o lenguaje.
- *Psíquicas*: afectan a personas con enfermedades o trastornos mentales.

- *Discapacidad* es, según la citada clasificación de la OMS, “toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano” (p. 1) . Puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible. Es una limitación funcional, consecuencia de una deficiencia. La discapacidad se tiene. La persona “no es” discapacitada, sino que “está” discapacitada según explica la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías perteneciente a la OMS.

Las discapacidades se pueden aglutinar en tres áreas principalmente: movilidad o desplazamiento, relación o conducta y comunicación.

En la actualidad, se está redefiniendo el término discapacidad, como falta de adecuación entre la persona y su entorno, más que como una consecuencia de la deficiencia de las personas.

- *Minusvalía* es “la situación desventajosa en que se encuentra una persona determinada, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita, o impide, el cumplimiento de una función para esa persona, según la edad, sexo y los factores sociales y culturales” (p. 1).

2. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

El hombre tiene como principal herramienta de comunicación el lenguaje. Asimismo, posee unas estructuras orgánicas que posibilitan su adquisición, a través de las interacciones con su medio social-familiar y cultural. De esta manera, es posible la interpretación de la realidad, la interacción y la transmisión cultural.

Así, desde pequeños, se percibe el modelo sonoro y se intenta reproducirlo, ajustándolo progresivamente a nuestro código de forma correcta.

El desarrollo lingüístico está íntimamente relacionado con el desarrollo intelectual, es decir, el lenguaje se enriquece con la maduración intelectual y, a su vez, es básico para dicho desarrollo, ya que constituye un medio de adquisición de conocimientos.

La problemática que se presenta dentro del campo de los trastornos del lenguaje es amplia y variada. Son muchas las alteraciones que pueden darse, con orígenes diversos y distintos grados de severidad.

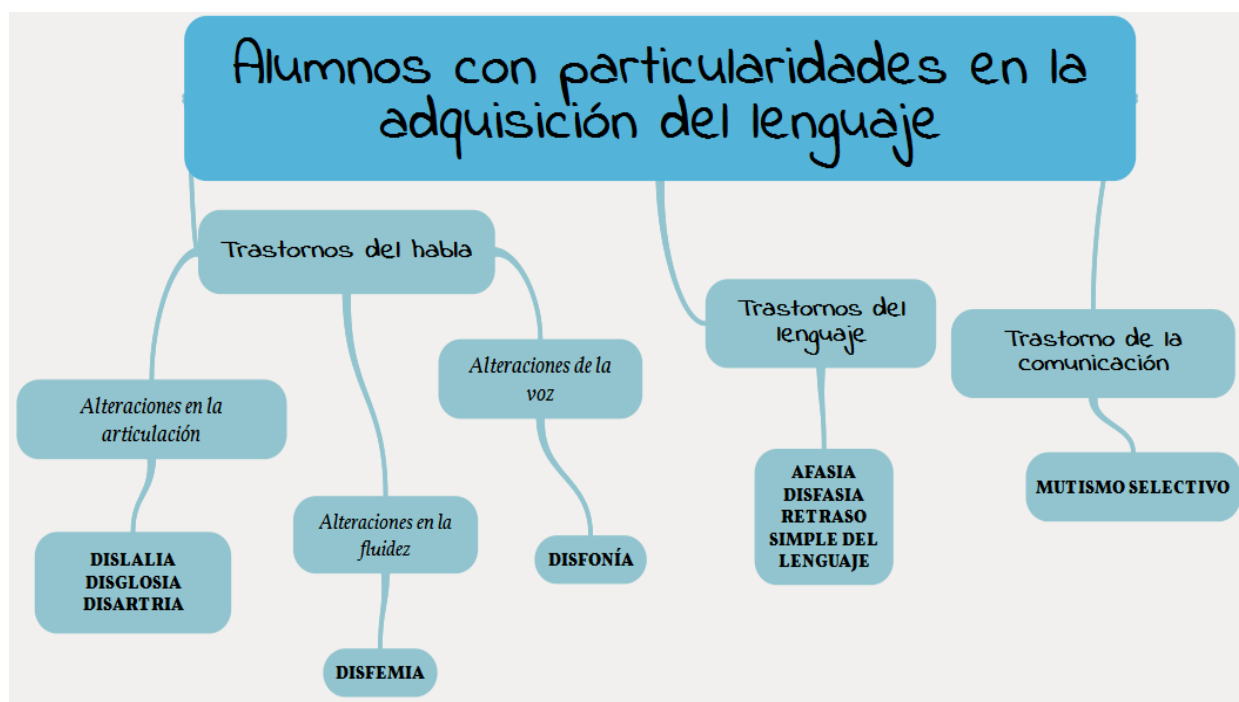
2.1. Conceptualización

El término de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) nació unido a, o como una derivación de, los *trastornos afásicos de adultos*, ha ido desplazando progresivamente al otro más clásico de disfasia o afasia evolutiva, que ha sido el más extendido hasta hace algunos años en la cultura europea.

Por tanto, el trastorno específico del aprendizaje, se define como aquel en el que los individuos obtienen un rendimiento en lectura, razonamiento matemático o expresión escrita inferior al esperado por edad, escolaridad y nivel de inteligencia, de acuerdo con las pruebas normalizadas administradas individualmente (Sánchez, 1995).

La presencia de un trastorno del lenguaje en un niño lleva asociado, frecuentemente, dificultades en la interacción con su entorno, rendimiento escolar deficiente, aislamiento, retraso en el desarrollo cognitivo (...).

2.2. Tipología



2.2.1. Trastornos del habla

- Alteraciones en la articulación:

- *Dislalia*

Según Vila (2008) la dislalia “es el trastorno de la articulación de algún fonema o grupos de fonemas bien por ausencias o alteraciones de algunos sonidos concretos del habla o bien por sustitución” (p. 70).

- *Disglosia*

Es un trastorno de origen no neurológico provocado por lesiones físicas o malformaciones en los órganos articulatorios periféricos (Vila, 2008).

- *Disartria*

Igualmente, para Vila (2008) la disartria “es una dificultad en la expresión oral del lenguaje debido a un trastorno del tono, respiración y el movimiento de los músculos fonatorios secundarios, debidas a lesiones del sistema nervioso central” (p. 72)..

- Alteraciones en la fluidez:

- *Disfemia*

Es un trastorno en la fluidez del habla, caracterizado por repeticiones o bloqueos espasmódicos que afectan al ritmo del lenguaje y a la melodía del discurso (Gallardo Ruiz y Gallego Ortega, 2000).

- Alteraciones de la voz:

- *Disfonía*

Es una alteración que se produce en las cuerdas vocales, en las cavidades de resonancia o en la cantidad y fuerza de la corriente de aire emitido, que afecta a las cualidades de la voz (De la Cruz, 2004).

2.2.2. Trastornos del lenguaje

- *Afasia*

Para Vila (2008) la afasia “es una alteración del lenguaje (hablado o escrito) como resultado de una lesión cerebral adquirida en una persona con lenguaje previo competente” (p. 76).

- *Disfasia / TEL-Trastorno Específico del Lenguaje*

Este trastorno se caracteriza por presentar severas dificultades en la adquisición del lenguaje oral, mostrando una limitación significativa en la competencia lingüística oral (De la Cruz, 2004).

- *Retraso simple del lenguaje*

Se caracteriza por presentar dificultades en la adquisición de la forma, el uso y el contenido del lenguaje oral (De la Cruz, 2004).

2.2.3. Trastorno de la comunicación

- *Mutismo selectivo:*

Según Vila (2008) el mutismo “consiste en la desaparición total del lenguaje de forma repentina o progresiva. Esta desaparición del lenguaje puede darse únicamente en situaciones o contextos concretos” (p. 79).

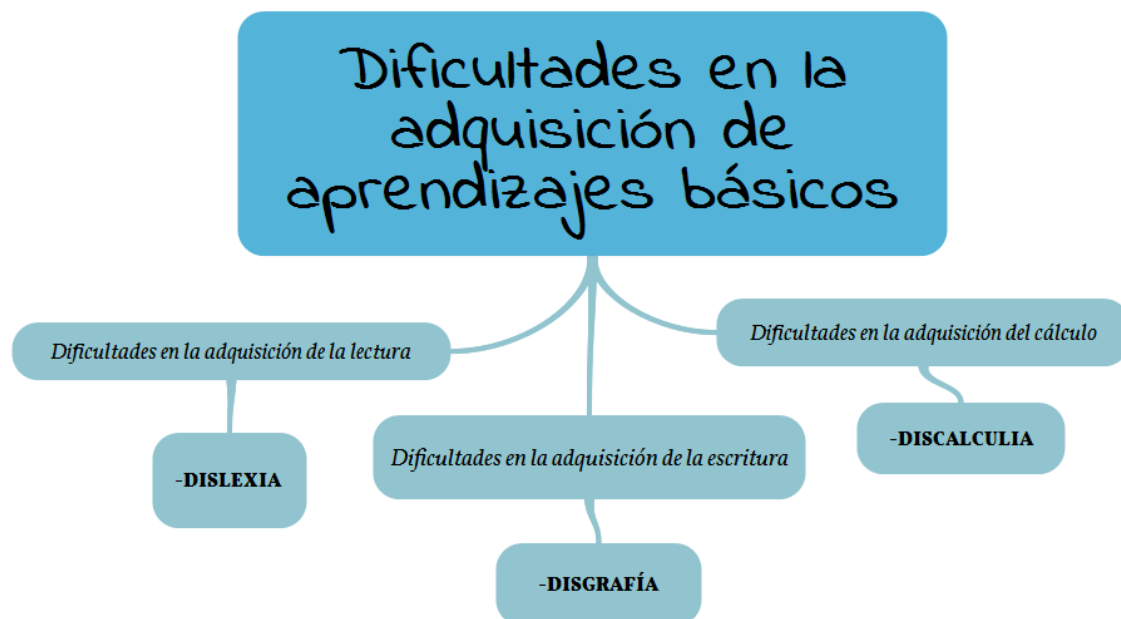
3. TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE

3.1. Conceptualización

Desde finales del siglo XIX, los Trastornos del Aprendizaje constituyen un tema en el cual convergen los aportes de la neurología clínica, de la psicología cognitiva, de la pedagogía y de las neurociencias.

Según el DSM V, *-Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-* la denominación y el diagnóstico del **trastorno específico de aprendizaje** agrupa los tres trastornos del aprendizaje que existían en el DSM IV como son el *trastorno de la lectura*, el *trastorno de la expresión escrita* y el *trastorno del cálculo*.

3.2. Tipología



3.2.1. Dificultades en la adquisición de la lectura

- *Dislexia*

En 1968 la *Federación Mundial de Neurología* publicó su definición de dislexia conceptualizándola del siguiente modo: “La dislexia es un trastorno que se manifiesta por una dificultad en el aprendizaje de la lectura pese a la instrucción convencional, una inteligencia adecuada y, buenas oportunidades socioculturales. Depende de discapacidades cognitivas básicas, frecuentemente de origen constitucional” (p. 214).

3.2.2. Dificultades en la adquisición de la escritura

- *Disgrafía*

Es una alteración en la calidad de la escritura o trazo gráfico, sin que exista retraso intelectual o alteración neurológica que lo explique. Este trastorno suele situarse entre los 7 u 8 años de edad, después o durante el aprendizaje de la escritura (De la Cruz, 2004).

3.2.3. Dificultades en la adquisición del cálculo

- *Discalculia*

Este término proviene de la mezcla de dos vocablos griegos y alude a la complejidad que presenta para algunos niños el hecho de calcular, numerar, percibir intuitivamente y determinar conjunto de entes.

Varios autores la han definido de diversas formas, pero aceptando la definición de Kosci (1974), se entiende como una dificultad en funcionamiento matemático como consecuencia de un trastorno del procesamiento matemático de origen cerebral sin afectar a otras áreas del aprendizaje. Existen según Hecaén (1961) 3 tipos principalmente: *alexia* (agrafía numérica); *acalculia espacial* y *anaritmia*. No obstante, Berger (2014) distingue entre discalculia primaria y secundaria.

4. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL LENGUAJE

En el caso de los alumnos con trastornos del lenguaje, como se ha podido comprobar, hay una gran diversidad de síntomas y por tanto una gran variedad de necesidades educativas. A continuación se exponen algunas de estas necesidades generales para los distintos trastornos.

Necesidad de modelos lingüísticos adecuados:

El lenguaje se adquiere a través de la interacción con el entorno. El niño mediante la imitación, va aproximándose progresivamente a los patrones lingüísticos. Por lo tanto, el lenguaje de las personas del entorno es el modelo que el niño tiene para adquirir su propio lenguaje. Es por esto, que las personas que interactúan con él deben ofrecerle situaciones de comunicación adecuadas en las cuales pueda percibir con claridad los elementos lingüísticos. Estos modelos deben ser estables, frecuentes y deben ser transmitidos en una interacción comunicativa de calidad.

Necesidad de estimulación:

Se han de proporcionar al niño experiencias ricas en interrelación comunicativa dentro de un clima estimulante, de confianza y de comprensión, con estrategias que partan de los intereses del niño y le ayuden a la corrección de sus dificultades lingüísticas.

Pero debe primar, por encima de todo, el hecho comunicativo.

La finalidad de la estimulación es conseguir que el alumno sea consciente de la importancia de mejorar o corregir su problema de lenguaje. Pero deben evitarse los sentimientos de angustia y ansiedad.

Es necesario estimular habilidades y procesos cognitivos como: la atención selectiva hacia los sonidos del habla; la percepción, discriminación y memoria auditiva; la abstracción, simbolización, representaciones y operaciones mentales; la imitación directa y diferida de sonidos, así como las secuencias.

También será necesario estimular habilidades básicas motrices y de coordinación psicomotriz tales como: movilidad facial y de los órganos articulatorios, respiración, articulación de los fonemas, coordinación fonoarticulatoria-respiratoria.

Necesidad de reeducación:

En función del trastorno y su gravedad, habrá casos en los que será necesario que el alumno reciba apoyo logopédico directo. En estos casos será preciso “reconstruir” las bases de la adquisición del lenguaje y sus etapas, proporcionando a los alumnos sistemas de facilitación, desarrollando la discriminación auditiva, estructuración temporal, control de la atención, desarrollo psicomotor y funciones mentales y del lenguaje en sus distintos componentes.

Habrá que introducir estrategias de comunicación alternativa en aquellos casos en los que la gravedad del trastorno lo haga necesario.

En cuanto al lenguaje escrito, será necesario entrenarles en los procesos lecto-escritores y desarrollarles las habilidades implicadas en los mismos.

5. ¿QUÉ PROBLEMAS TIENEN LAS FAMILIAS CON HIJOS CON DISCAPACIDAD?

La familia que tiene un hijo con discapacidad afronta una crisis movilizadora a partir del momento de la sospecha y posterior confirmación del diagnóstico (Núñez, 2003).

Cada familia es única y singular y procesará esta crisis de diferentes modos. En relación a cómo se elabore la crisis del diagnóstico, puede acontecer un crecimiento y enriquecimiento familiar o, por el contrario, se pueden desencadenar trastornos de distinta intensidad (Sánchez, 2001; Núñez, 2003).

Caplan (1982), uno de los pioneros en el campo de la psiquiatría preventiva, define la crisis como “un período de desequilibrio psicológico en personas que enfrentan circunstancias peligrosas; esas circunstancias constituyen para el sujeto un problema importante que por el momento no puede evitar ni resolver con los recursos acostumbrados (p. 132)”.

Enfrentar esta crisis para la familia representa tanto la oportunidad de crecimiento, madurez y fortalecimiento, como el peligro de trastornos o desviaciones en alguno de sus miembros o a nivel vincular. En este sentido, es un momento decisivo y crítico donde los riesgos son altos y donde el peligro para la aparición de trastornos psíquicos y la oportunidad de fortalecimiento, coexisten.

5.1 Fases que experimenta la familia

Cuando nace un hijo con discapacidad, va a repercutir en diferentes contextos en que está inmerso: familia, escuela, amigos, etc, y las relaciones que se establezcan entre los mismos. Así como, el posterior diagnóstico de un hijo con discapacidad representa un cambio en las ideas y expectativas que se tiene sobre él.

Siguiendo a Paniagua (1998) son muchos los factores que intervienen en la aceptación o rechazo del hijo o hija con discapacidad. Este proceso tiene lugar diferentes etapas:

- *Fase de shock*: primeramente, la familia está aturdida y no sabe cómo actuar ante la nueva situación. También puede darse la incompreensión de la información que se recibe.
- *Fase de negación*: tras la desorientación inicial, muchas familias intentan ignorar el problema, negando que el hijo o hija presentan los diagnósticos que dan los profesionales. A pesar de tener un primer diagnóstico que deja clara la existencia de un trastorno, muchas familias inician un recorrido por diferentes especialistas con el fin de encontrar un diagnóstico diferente que se ajuste más a sus expectativas.

- *Fase de reacción:* tras la negación comienzan a darse los primeros pasos hacia la aceptación. Dentro de ésta pueden darse sentimientos de culpa, de enfado o depresión, aunque en este momento la familia está comenzando a entender que tener un hijo con discapacidad no tiene por qué suponer un problema, sino una situación que requiere de la búsqueda de estrategias para hacerle frente diferentes a las que se hubieran llevado a cabo si no la presentara. Este período va a depender de muchos factores, entre ellos las características emocionales de la familia, su nivel económico y la capacidad de buscar recursos en el entorno que le ayuden a entender y aceptar mejor la nueva situación.
- *Fase de adaptación y orientación:* la mayoría de las familias llegan a la aceptación de la situación, lo que les permite pensar en qué hacer y cómo ayudar a su hijo.

5.2 ¿En qué consiste cuidar?

El cuidado de las personas con alguna discapacidad, es una de las actividades que más estrés genera a la familia. Esta situación impone un cambio en los roles familiares.

Según el Diccionario de la lengua española (RAE), cuidar significa asistir, guardar, conservar. Poner diligencia, atención y solicitud en la ejecución de algo.

Asimismo, se sabe que cuidar implica una alta dedicación de tiempo y energía por parte de la familia. Según el grado de afectación del hijo, los padres deberán realizar unas tareas u otras. También, las familias se enfrentan a problemas de salud: físicos, emocionales, psicológicos, etc. De esta manera, los padres, que actúan como agentes principales del cuidado de su hijo, deben encargarse de las tareas comunes como el apoyo y la ayuda en todas las actividades que realice el hijo.

5.3. ¿Quiénes son los cuidadores?

El cuidador es la persona que asume la mayor parte de las tareas relacionadas con el cuidado de la persona deficiente y permite la satisfacción de todas sus necesidades: materiales, emocionales, etc. En este caso, los cuidadores del niño serán la madre y el padre actuando como cuidadores primarios, mientras que los abuelos y abuelas actuarán de cuidadores secundarios.

5.4. ¿Cómo les afecta esta situación a los cuidadores?

El cuidador se ve afectado desde el punto de vista *físico, psicológico, social y económico*, pues implica:

- Agotamiento físico por la cantidad de lecturas y escrituras que tienen que revisar.
- Sensación de fatiga y cansancio motivada por la falta de descanso debido a los trastornos de conducta y otras alteraciones que pueden presentar.
- Aparición de sentimientos negativos.
- Alteraciones afectivas como depresión y ansiedad.
- Se reduce su participación en actividades sociales, laborales, culturales,....
- Se altera la dinámica de la familia por recibir poco apoyo de otros miembros y por disparidad de criterios acerca del manejo y cuidado del hijo.
- Pueden surgir dificultades en la relación con la pareja por dedicar demasiado tiempo al cuidado del niño.
- En algunas ocasiones el cuidador se ve obligado a abandonar su trabajo para dedicarse al cuidado del hijo.

Por ello es necesario, tener conciencia de su propio estado; necesidad de autosatisfacerse; diseñar un plan o procedimiento y compromiso de mantener el plan.

METODOLOGÍA

El planteamiento ha sido determinar aquello que perciben los hijos de sus padres en relación con las Prácticas educativas familiares, atendiendo a sus estilos autoritarios, equilibrados y permisivos.

1. PARTICIPANTES

Han participado un total de 21 estudiantes con edades comprendidas entre 5 y 12 años escolarizados en el colegio Pablo Picasso situado en Valladolid. Los sujetos cuentan con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la Audición y el Lenguaje. Al respecto los alumnos tienen dificultades tanto en la lectura como en la escritura. La mayoría de los casos poseen grandes dificultades de adaptación en el ámbito escolar, ya sea por sus dificultades en la comprensión del idioma,- o por falta de atención en su desarrollo afectivo y educativo anterior a su escolarización en el centro.

El barrio donde está situada la escuela está compuesto en su mayoría por personas con un nivel socioeconómico medio-bajo. Se considera un barrio de origen obrero, pues en él residen un gran número de los mismos. Por otra parte, el nivel cultural de las familias también es medio-bajo, ya que hay un gran porcentaje sin estudios o con estudios primarios, y solo un pequeño porcentaje con estudios medios y con alto número de población inmigrante.

Además, existen varios grupos de población en riesgo de exclusión social: familias inmigrantes, de etnia gitana, y otras con un grave deterioro en su calidad de vida, a causa de deficiencias en aspectos económicos o culturales.

En el aspecto familiar, lo más frecuente han sido familias nucleares/convencionales, compuestas por tres o cuatro miembros: padre, madre y uno o dos hijos. También aunque en pequeño porcentaje, el 3%, con familias monoparentales como consecuencia de las separaciones, fallecimientos de uno de los cónyuges o casos de madres solteras.

2. INSTRUMENTO

La variable independiente asignada de este estudio ha sido las “Prácticas Educativas Familiares” y como variable dependiente los niños con algún tipo de dificultad en la lectura como en la expresión escrita dentro del campo de la Audición y el Lenguaje.

La actuación de estas variables se ha realizado a partir de dos tipos de mecanismos:

- El cuestionario, que según Padilla, González y Pérez (1998) es un escrito que aprueba acumular de manera estructurada los pilares de las variantes que se desea averiguar.
- La entrevista, método o sistema situada a obtener información de manera expresiva, a través de la realización de una sucesión de cuestiones, que traten aquellos aspectos parciales de los componentes que están vinculados con el objeto de aprendizaje o asunto determinado (Folgeiras, 2009; Navas, 2007).

Para reconocer las prácticas educativas familiares, se ha contado con el instrumento de las «PEF: Escalas de identificación de “Prácticas Educativas Familiares” en niños pequeños» para identificar los estilos educativos parentales (Alonso y Román, 2003; revisión y adaptación lingüística de Román, Valdivieso-León y Flores, 2011). Estas escalas se diseñaron para identificar prácticas educativas familiares en niños pequeños. Se ha utilizado la “Escala para hijos-H2” en su versión abreviada (Anexo 1).

Alonso y Román (2005), tras plantear las Escalas PEF, determinaron la existencia de una relación entre las prácticas educativas familiares y la autoestima de los hijos. Explicaron que las familias con estilos equilibrados crían niños que presentan un aumento en sus grados de autoestima. Después, un estudio de Isaza y Henao (2006), confirma estos resultados y también, añaden que los niños y las niñas criados en familias con estilo educativo equilibrado muestran un mayor desempeño social. Al contrario ocurre con los niños derivados de familias permisivas y autoritarias quienes aumentan menos sus habilidades sociales perjudicando a su competencia social. Además, en los trabajos de Alonso-Fernández (2005), se distingue que la actividad familiar influye sobre la autoestima, el apoyo familiar y las conductas delictivas.

Cuenta con un total de 27 ítems, respetando los tres estilos educativos familiares (autoritario, equilibrado y permisivo) y los tres tipos de situaciones conflictivas (interno, externo y transgresión de normas) contribuyendo tres ejemplos de cada uno de ellos.

Para evitar situaciones indiferentes Alonso y Román (2005) tienen en cuenta tres tipos de conflictos:

- Conflicto externo, cuyas circunstancias se localizan externamente al individuo, ya sea en los adultos, iguales o en otros variantes contextuales incidentes.
- Conflicto interno, adjunto a las particularidades internas al individuo, como, por ejemplo, vergüenza, inseguridad, dolor, etc.
- Transgresión de normas, o incumplimiento de cualquier tipo de norma, sea del tipo que sea.

Cada postura y muestra de conflicto narra tres tipos de respuestas probables que tratan de representar a los tres estilos o prácticas educativas diferentes, con una respuesta para cada uno de ellos; por un lado respuesta para determinar el estilo de la madre y por otro lado, para identificar el estilo del padre.

- Estilo autoritario, con formas de actuación parental inflexible y poco empáticas donde prima el cumplimiento de las normas.
- Estilo equilibrado, o prácticas educativas que contemplan las características situacionales y el cumplimiento de normas de forma equilibrada.
- Estilo permisivo, con afecto explícito pero exceso de «dejar hacer» y relajación en el cumplimiento de normas.

La corrección del patrón ha supuesto obtener las puntuaciones directas de la suma de las respuestas elegidas por los niños, en base a cada uno de los estilos educativos familiares y su supuesta repetición, de tal manera que cuanto más alto sea la puntuación, mayor será la posibilidad de que predomine uno u otro estilo en correspondencia a las diferentes situaciones y conflictos que se han planteado.

3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se solicitó la colaboración del Colegio Pablo Picasso, situado en el barrio de las Delicias, en la provincia de Valladolid para desarrollar una investigación en la que se examinaba el grado de influencia o la relación funcional causal de determinados comportamientos familiares en el aprendizaje de sus hijos. Todo esto con la finalidad de poder elaborar patrones y pautas que guíen y orienten la mejora de una intervención psicoeducativa futura.

Se explicó al equipo directivo y al profesorado en qué consistía el estudio y la muestra se pudo recoger gracias a la aprobación de todos sus componentes. En segundo lugar, se fue pasando el cuestionario individualmente a cada niño y de esta forma pudieron responder acerca de los diferentes estilos o prácticas educativas de sus padres.

En tercer lugar, se anotaron todas las aportaciones y comentarios de las entrevistas realizadas por cada sujeto. Se analizaron los datos obtenidos, cabe destacar que utilizando el procedimiento de entrevista, que requiere la lectura detenida y repetida de las etiquetas de las conversaciones y hacer anotaciones de todo lo que vaya sugiriendo la lectura.

Y en cuarto y último lugar, para realizar los análisis descriptivos se transcribió la información de los cuestionarios que rellenaron los sujetos. Se procedió a estudiar y

examinar las relaciones existentes entre los distintos comportamientos familiares y los estilos educativos en niños con edades comprendidas entre 5 y 12 años con alguna alteración del habla y el lenguaje. Finalmente, se manifestaron las conclusiones y discusiones finalizando el trabajo.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Se trata de una investigación cuantitativa no experimental de carácter descriptivo, que busca conocer y descubrir el efecto que regula la conducta humana a través de hipótesis y teorías para establecer la validez de las mismas.

La investigación cuantitativa según Hurtado de Barrera (2002) “(...) emplea métodos cuantitativos de análisis, busca causas prestando atención a la interpretación o visión subjetiva, enfatiza el control, se centra en la confirmación más que en la solución de problemas concretos y generaliza más que limitarse a un contexto” (p.183).

Una de las finalidades principales ha sido definir si existe relación entre las prácticas educativas de los padres y su comportamiento respecto a los niños y niñas que presentan trastornos de la audición y el lenguaje.

Por otro lado, a través del estudio realizado se ha querido elaborar orientaciones y pautas para la intervención psicoeducativa ayudando a mejorar los estilos y prácticas educativas familiares que favorecen el aprendizaje y desarrollo de los hijos, eliminando las que interfieren.

RESULTADOS

Los niños y las niñas respondieron a la “Escala para Hijos” H2-versión abreviada (revisión y adaptación lingüística realizada por Román et al. (2011)), que incluye nueve supuestas situaciones. Cuenta con un total de 27 ítems con un formato de respuesta dicotómica (sí o no). Se contabilizaron nueve respuestas que pertenecían a cada uno de los tres estilos educativos familiares y los niños solo podían seleccionar uno de ellos en cada situación hipotética para reconocer las Prácticas Educativas Familiares de su madre y de su padre, por separado.

En el estudio de los datos para la adquisición de los resultados se han comparado las puntuaciones en prácticas educativas familiares de los padres respecto de las madres en la muestra de los niños (ver gráfico 1).

		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 1	1a	PERMI	1a	EQUI	
	1b	EQUI	1b	EQUI	
	1c	EQUI	1c	AUTO	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 2	1a	PERMI	1a	EQUI	
	1b	EQUI	1b	PERMI	
	1c	AUTO	1c	AUTO	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 3	1a	PERMI	1a	EQUI	
	1b	AUTO	1b	EQUI	
	1c	PERMI	1c	AUTO	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 4	1a	EQUI	1a	EQUI	
	1b	EQUI	1b	EQUI	
	1c	EQUI	1c	AUTO	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 5	1a	EQUI	1a	AUTO	
	1b	EQUI	1b	AUTO	
	1c	EQUI	1c	AUTO	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 6	1a	EQUI	1a	AUTO	
	1b	EQUI	1b	AUTO	
	1c	EQUI	1c	PERMI	

		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 1	2a	EQUI	2a	PERMI	
	2b	AUTO	2b	AUTO	
	2c	PERMI	2c	PERMI	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 2	2a	EQUI	2a	AUTO	
	2b	AUTO	2b	AUTO	
	2c	PERMI	2c	PERMI	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 3	2a	EQUI	2a	AUTO	
	2b	AUTO	2b	EQUI	
	2c	EQUI	2c	EQUI	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 4	2a	EQUI	2a	AUTO	
	2b	EQUI	2b	EQUI	
	2c	EQUI	2c	EQUI	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 5	2a	EQUI	2a	AUTO	
	2b	EQUI	2b	AUTO	
	2c	AUTO	2c	AUTO	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 6	2a	EQUI	2a	AUTO	
	2b	PERMI	2b	AUTO	
	2c	AUTO	2c	AUTO	

		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 1	3a	EQUI	3a	AUTO	
	3b	PERMI	3b	AUTO	
	3c	EQUI	3c	PERMI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 2	3a	EQUI	3a	EQUI	
	3b	EQUI	3b	EQUI	
	3c	EQUI	3c	EQUI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 3	3a	PERMI	3a	EQUI	
	3b	AUTO	3b	AUTO	
	3c	EQUI	3c	EQUI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 4	3a	EQUI	3a	EQUI	
	3b	PERMI	3b	PERMI	
	3c	PERMI	3c	AUTO	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 5	3a	PERMI	3a	AUTO	
	3b	AUTO	3b	EQUI	
	3c	EQUI	3c	EQUI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 6	3a	PERMI	3a	AUTO	
	3b	AUTO	3b	AUTO	
	3c	EQUI	3c	AUTO	

		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 7	1a	PERMI	1a	EQUI	
	1b	EQUI	1b	AUTO	
	1c	PERMI	1c	EQUI	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 8	1a	EQUI	1a	PERMI	
	1b	EQUI	1b	PERMI	
	1c	EQUI	1c	EQUI	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 9	1a	AUTO	1a	AUTO	
	1b	EQUI	1b	PERMI	
	1c	EQUI	1c	EQUI	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 10	1a	PERMI	1a	AUTO	
	1b	PERMI	1b	EQUI	
	1c	PERMI	1c	AUTO	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 11	1a	AUTO	1a	AUTO	
	1b	AUTO	1b	PERMI	
	1c	EQUI	1c	EQUI	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 12	1a	PERMI	1a	AUTO	
	1b	EQUI	1b	EQUI	
	1c	EQUI	1c	EQUI	

		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 13	1a	EQUI	1a	EQUI	
	1b	EQUI	1b	EQUI	
	1c	EQUI	1c	EQUI	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 14	1a	AUTO	1a	AUTO	
	1b	EQUI	1b	AUTO	
	1c	EQUI	1c	EQUI	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 15	1a	EQUI	1a	AUTO	
	1b	EQUI	1b	EQUI	
	1c	EQUI	1c	EQUI	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 16	1a	PERMI	1a	EQUI	
	1b	EQUI	1b	AUTO	
	1c	EQUI	1c	EQUI	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 17	1a	AUTO	1a	AUTO	
	1b	EQUI	1b	EQUI	
	1c	EQUI	1c	EQUI	
		Situación 1			
		Madre		Padre	
Sujeto 18	1a	EQUI	1a	AUTO	
	1b	PERMI	1b	AUTO	
	1c	EQUI	1c	EQUI	

		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 7	2a	AUTO	2a	EQUI	
	2b	AUTO	2b	EQUI	
	2c	EQUI	2c	EQUI	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 8	2a	EQUI	2a	EQUI	
	2b	PERMI	2b	PERMI	
	2c	PERMI	2c	EQUI	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 9	2a	EQUI	2a	AUTO	
	2b	AUTO	2b	EQUI	
	2c	AUTO	2c	AUTO	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 10	2a	EQUI	2a	EQUI	
	2b	AUTO	2b	AUTO	
	2c	PERMI	2c	AUTO	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 11	2a	EQUI	2a	EQUI	
	2b	AUTO	2b	AUTO	
	2c	AUTO	2c	AUTO	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 12	2a	EQUI	2a	EQUI	
	2b	EQUI	2b	AUTO	
	2c	EQUI	2c	AUTO	

		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 13	2a	AUTO	2a	EQUI	
	2b	AUTO	2b	AUTO	
	2c	PERMI	2c	AUTO	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 14	2a	EQUI	2a	EQUI	
	2b	AUTO	2b	PERMI	
	2c	PERMI	2c	PERMI	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 15	2a	AUTO	2a	EQUI	
	2b	EQUI	2b	EQUI	
	2c	EQUI	2c	EQUI	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 16	2a	EQUI	2a	EQUI	
	2b	EQUI	2b	AUTO	
	2c	PERMI	2c	AUTO	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 17	2a	EQUI	2a	PERMI	
	2b	AUTO	2b	EQUI	
	2c	EQUI	2c	AUTO	
		Situación 2			
		Madre		Padre	
Sujeto 18	2a	EQUI	2a	AUTO	
	2b	AUTO	2b	AUTO	
	2c	EQUI	2c	AUTO	

		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 7	3a	EQUI	3a	EQUI	
	3b	AUTO	3b	EQUI	
	3c	AUTO	3c	EQUI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 8	3a	PERMI	3a	EQUI	
	3b	EQUI	3b	PERMI	
	3c	EQUI	3c	PERMI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 9	3a	AUTO	3a	AUTO	
	3b	PERMI	3b	PERMI	
	3c	PERMI	3c	PERMI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 10	3a	PERMI	3a	AUTO	
	3b	PERMI	3b	PERMI	
	3c	PERMI	3c	PERMI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 11	3a	EQUI	3a	AUTO	
	3b	EQUI	3b	PERMI	
	3c	EQUI	3c	PERMI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 12	3a	EQUI	3a	EQUI	
	3b	EQUI	3b	EQUI	
	3c	EQUI	3c	EQUI	

		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 13	3a	AUTO	3a	AUTO	
	3b	AUTO	3b	AUTO	
	3c	PERMI	3c	PERMI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 14	3a	EQUI	3a	EQUI	
	3b	PERMI	3b	AUTO	
	3c	EQUI	3c	EQUI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 15	3a	EQUI	3a	EQUI	
	3b	EQUI	3b	EQUI	
	3c	PERMI	3c	AUTO	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 16	3a	EQUI	3a	EQUI	
	3b	AUTO	3b	AUTO	
	3c	AUTO	3c	AUTO	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 17	3a	AUTO	3a	EQUI	
	3b	PERMI	3b	PERMI	
	3c	EQUI	3c	EQUI	
		Situación 3			
		Madre		Padre	
Sujeto 18	3a	AUTO	3a	AUTO	
	3b	PERMI	3b	PERMI	
	3c	PERMI	3c	PERMI	

		Situación 1				Situación 2				Situación 3	
		Madre	Padre			Madre	Padre			Madre	Padre
Sujeto 19	1a	EQUI	1a PERMI	Sujeto 19	2a	EQUI	2a AUTO	Sujeto 19	3a	EQUI	3a AUTO
	1b	AUTO	1b AUTO		2b	AUTO	2b AUTO		3b	EQUI	3b AUTO
	1c	EQUI	1c AUTO		2c	AUTO	2c EQUI		3c	PERMI	3c PERMI
		Situación 1				Situación 2				Situación 3	
		Madre	Padre			Madre	Padre			Madre	Padre
Sujeto 20	1a	AUTO	1a PERMI	Sujeto 20	2a	AUTO	2a AUTO	Sujeto 20	3a	PERMI	3a EQUI
	1b	AUTO	1b AUTO		2b	AUTO	2b PERMI		3b	PERMI	3b PERMI
	1c	AUTO	1c EQUI		2c	AUTO	2c AUTO		3c	EQUI	3c AUTO
		Situación 1				Situación 2				Situación 3	
		Madre	Padre			Madre	Padre			Madre	Padre
Sujeto 21	1a	EQUI	1a PERMI	Sujeto 21	2a	AUTO	2a AUTO	Sujeto 21	3a	EQUI	3a PERMI
	1b	EQUI	1b AUTO		2b	AUTO	2b AUTO		3b	PERMI	3b PERMI
	1c	AUTO	1c AUTO		2c	EQUI	2c EQUI		3c	PERMI	3c PERMI

Gráfico 1: Resultados descriptivos a través de las Prácticas Educativas Familiares respondidas por los niños y niñas

PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS COMPARANDO MADRES VS. PADRES

Se presentan los resultados descriptivos de las Prácticas Educativas Familiares: Escala para Hijos, respondida por los hijos acerca de las PEF de sus padres (ver tabla 1).

Tabla 1. Percepción de los hijos comparando madres vs. padres: Situación 1

	Situación 1 Madres	%	Situación 1 Padres	%	Situación 1 Total	%
Permisivo	12	19	9	14	21	17
Equilibrado	39	62	27	43	66	52
Autoritario	12	19	27	43	39	31

En la “Situación 1: Cuando inician algo nuevo” se puede observar, por un lado, como las madres tienden a tener una conducta equilibrada con sus hijos con un 60% aproximadamente y únicamente un 40%, un 20 en cada caso, se inclinan a tener un comportamiento permisivo y autoritario. Se puede decir por tanto que, más o menos la mitad de las madres observan las peculiaridades situacionales de sus hijos y el cumplimiento de las normas de forma equilibrada y estable.

Por otro lado, se examina como solamente el 43% aproximadamente de los padres tienen un comportamiento equilibrado con sus hijos y en comparación con las madres, es mucho más elevada la proporción de la costumbre autoritaria con otro 43% y un hábito permisivo con un 14%.

Se analiza de este modo que existen diferencias significativas entre las prácticas educativas de las madres en comparación a las prácticas educativas de los padres. El 52% de los padres y de las madres actúan de manera mesurada apoyando y participando en el desarrollo y en el aprendizaje de sus hijos pero, la conducta autoritaria en menor medida, se ve reflejada con un 31% y esto demuestra que los padres y las madres tienen un alto nivel de control hacia sus hijos con poca comunicación y afectos inadecuados. Y,

finalmente, se percibe con un 17% padres y madres permisivos que actúan con reglas y normas poco clara y flexible hacia sus hijos (ver tabla 2).

Tabla 2. Percepción de los hijos comparando madres vs. padres: Situación 2

	Situación 2 Madres	%	Situación 2 Padres	%	Situación 2 Total	%
Permisivo	9	14	8	13	17	13
Equilibrado	29	46	22	35	51	40
Autoritario	25	40	33	52	58	47

En la “Situación 2: Ruptura de rutinas” se contempla que no existe mucha diferencia entre la conducta permisiva y la equilibrada. El 46% de las madres ejercen un estilo equilibrado hacia sus hijos y el 39% de ellas al encontrarse con una situación nueva tienden a ponerse más nerviosas y no controlan tanto la disposición de sus hijos actuando con un estilo autoritario. Finalmente, tan solo el 14% de las madres actúan de una forma permisiva con sus hijos ante situaciones desconocidas para ellos y ellas.

Por otro lado, se puede percibir cómo el 52% de los padres, un poco más de la mitad aproximadamente actúan de forma autoritaria sobre sus hijos. Se puede añadir que, cuando se encuentran con una situación nueva y desconocida para ellos imponen más control con escasa comunicación hacia ellos. El 34% restante intervienen de manera equilibrada cuando localizan una realidad nueva y sólo el 12% ejecuta un estilo permisivo.

Se analiza de este modo, que no existen diferencias significativas entre las prácticas educativas de las madres con la de los padres. El 40% de las madres y de los padres ejercen un estilo equilibrado cuando hay una ruptura de rutinas. Pero en cambio la conducta autoritaria tiene un valor mucho mayor con un 47%. Todo ello manifiesta, que los padres y las madres cuando se encuentran con un situación nueva tienden a actuar con un exceso de control hacia sus hijos. Y para concluir, un mínimo, tan sólo el 13% de padres y madres, trabajan un estilo permisivo con sus hijos (ver tabla 3).

Tabla 3. Percepción de los hijos: comparando madres vs. padres: Situación 3

	Situación 3 Madres	%	Situación 3 Padres	%	Situación 3 Total	%
Permisivo	23	37	19	30	42	33
Equilibrado	28	44	23	37	51	41
Autoritario	12	19	21	33	33	26

En la “Situación 3: Cuando cuentan o muestran algo” se examina que no hay mucha disimilitud entre el equilibrio y la permisividad. El 36% de las madres actúan de manera permisiva con sus hijos y el 44% de ellas tienden a tener un comportamiento equilibrado. Solamente el 19% de las madres conducen a sus hijos con un estilo autoritario.

En cambio, no se perciben muchas desigualdades cuantitativas en los comportamientos de los padres. El 30% actúa de manera permisiva cuando sus hijos les muestran algo nuevo y el 33%, afín a la conducta permisible, intervienen autoritariamente. Únicamente el 36% de ellos se comunican y apoyan a sus hijos participando adecuadamente en su desarrollo y educación.

Se considera de esta manera que casi la mitad de los padres y de las madres trabajan con sus hijos de modo equilibrado cuando éstos quieren mostrarles algo nuevo.

El 33% de las familias ejercen un estilo permisivo actuando con normas poco claras y definidas hacia los niños y 26% restante, intervienen de manera autoritaria.

PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS RESPECTO SUS MADRES

A continuación, se muestran los resultados descriptivos de las *Prácticas Educativas Familiares: Escala para Hijos*, respondida por los hijos acerca de las PEF de sus madres (ver tabla 4).

Tabla 4. Percepción de los hijos respecto a sus madres

	Situación 1	%	Situación 2	%	Situación 3	%	Total	%
Permisivo	12	19	9	14	23	37	44	23
Equilibrado	39	62	29	46	28	44	96	51
Autoritario	12	19	25	40	12	19	49	26

Se observa que en los estilos educativos familiares que utilizan las madres son protagonistas del estilo equilibrado con un 62% en la *Situación 1*, -lugar que indica estilos educativos utilizados por la madre más homogénea en comparación con las otras situaciones-. Esto puede deberse a las habilidades de afecto, comunicación, cariño, respeto,... que muestra con el niño. Por otro lado, -en la misma-, no se observan diferencias significativas del estilo autoritario frente al estilo permisivo, ya que tiene un 20% cada uno de ellos.

Asimismo, se puede apreciar una mayor influencia de las madres en la *Situación 2* puesto que el estilo equilibrado que utilizan es del 46% y el estilo autoritario es del 40%. No existe gran contraste entre ellas, lo que puede deberse a varias razones. Por un lado, cuando las madres rompen sus rutinas y se encuentran con algo desconocido, -tanto para ellas como para sus hijos-, tienden a ponerse nerviosas e intranquilas. Por tanto, acaban perdiendo el control manteniendo un afecto inadecuado con su hijo y hablando muy poco con él. Por otro lado, las madres que utilizan frecuentemente prácticas educativas autoritarias hacen que sus hijos atribuyan sus éxitos de esfuerzo dedicado a la tarea.

También, se aprecian las reglas poco claras y flexibles que tienen con ellos ya que tanto en la *Situación 1* (19%) como en la *Situación 2* (14%), no existen muchas diferencias significativas entre ellas. Pero frente a la *Situación 3* (37%), sí que existen diferencias notables ya que cuando el niño va a contar algo importante a su madre, ésta le responde con un alto cargo afectivo. Por tanto, las madres que utilizan frecuentemente prácticas educativas permisivas hacen que sus hijos no atribuyan sus fracasos a su falta de esfuerzo, esta segunda circunstancia perjudicando a los niños. Cuanto más permisivas son las madres, más probabilidad existe de que sus hijos no respondan cuando se les pregunta acerca de la causa de su fracaso escolar. Se desconoce la relación existente, pero una posible explicación es que los niños tienen la sensación de no ser responsables de sus fracasos, quizás su familia no los tiene en cuenta o incluso no se penalizan, o bien desconocen los motivos que provocan los mismos pues no les presentan atención.

PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS RESPECTO SUS PADRES

Por otro lado, se exponen los resultados descriptivos de las Prácticas Educativas Familiares: Escala para Hijos, respondida por los hijos acerca de las PEF de sus padres (ver tabla 5).

Tabla 5. Percepción de los hijos respecto a sus padres

	Situación 1	%	Situación 2	%	Situación 3	%	Total	%
Permisivo	9	14	8	13	19	30	36	19
Equilibrado	27	43	22	35	23	37	72	38
Autoritario	27	43	33	52	21	33	81	43

Se pueden observar grandes diferencias significativas de los estilos educativos utilizados por los padres. Únicamente utilizan habilidades de afecto, comunicación, cariño, apoyo,... con un valor del 43% como máximo. En la *Situación 1* se puede visualizar cómo el estilo autoritario frente al estilo equilibrado no se observa diferencia alguna. Esto se debe a que los padres utilizan altos niveles de control comunicándose muy poco con sus hijos.

Por otra parte, es el caso de la *Situación 2* donde los padres tienden a actuar sobre sus hijos con un alto cargo autoritario. Su valor es del 52%, más de la mitad aproximadamente, lo cual demuestra que los padres cuando dividen su tiempo rutinario, en lugar de explicar al niño cómo debe comportarse, utilizan castigos y amenazas. Igualmente, destacar el 35% del estilo equilibrado,-que se encuentra por debajo de lo esperado normalmente-, y un 13% del estilo permisivo.

Por último, en la *Situación 3*, -cuando los hijos les muestran algo nuevo-, se observan problemas graves de no normalidad. No existe un contraste definido entre los estilos educativos, en este caso, utilizados por los padres. El estilo equilibrado se encuentra con un 37% frente al estilo autoritario que tiene un valor del 33% y, finalmente, el estilo permisivo con un 30%. Esto puede deberse a obstáculos que se han ido encontrando los padres desde la edad temprana del hijo hasta el momento. Estas dificultades pueden ser causadas por estrés, habilidades sociales, afectivas, comunicativas,... que han mantenido con ellos. Lo que demuestra un estilo no claro y definido por parte de los padres ante este tipo de situaciones.

PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS RESPECTO SUS PADRES Y MADRES

Finalmente, se presentan los resultados descriptivos de las Prácticas Educativas Familiares: Escala para Hijos, respondida por los hijos acerca de las PEF de sus padres y de sus madres (ver tabla 6).

Tabla 6. Percepción de los hijos respecto a sus padres y madres

	Situación 1	Situación 2	Situación 3	Total	Porcentaje
Permisivo	21	17	42	80	27
Equilibrado	66	51	51	168	56
Autoritario	39	58	33	130	43

Al comparar las prácticas educativas del padre y la madre según las perciben sus hijos, se observan grandes desigualdades entre ambos.

Puede que esta semejanza entre ambos es debido a que los padres cada vez se implican menos en la crianza de los hijos siendo la figura materna la predominante. De ahí que, las respuestas de los niños indiquen que las prácticas educativas de su padre y su madre no son coincidentes.

Los resultados se pueden explicar mejor en función de las características de la composición de la muestra. De ella se desprende que el 56% de los padres y las madres utilizan un estilo educativo equilibrado siendo atentos en la crianza de sus hijos pero no necesariamente a su cuidado ya que, frente a este porcentaje, se encuentra el estilo autoritario con un 43%. Asimismo, actúan sobre ellos con un alto cargo afectivo ya que el estilo permisivo tiene un valor del 27%. En las entrevistas se ha podido observar cómo los niños reconocían si sus padres ejercían control sobre ellos o les consentían demasiados caprichos. Por tanto, todo esto demuestra que, tanto las madres como los padres, no actúan sobre sus hijos con un estilo definido claro puesto que los resultados de la muestra no son coincidentes con lo esperado.

Por consiguiente, destacar que las madres tienen mayor número de influencias significativas en todas las variables independientes asignadas en comparación con los padres.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN

Los datos recogidos han permitido identificar el estilo educativo parental existente en las familias. Al respecto, se ha podido elaborar un modelo explicativo útil para orientar y guiar la intervención psicoeducativa con el objetivo principal de ayudar a las familias y mejorar la relación familia-escuela.

CONCLUSIONES

Los datos muestran que los conjuntos PEF más frecuentes son: las del *estilo equilibrado* por un lado, las del *estilo autoritario* en determinadas ocasiones y por otro lado las del *estilo permisivo*. Al respecto, se puede observar como varía su grado de porcentaje dependiendo de cada situación. El estilo equilibrado se encuentra con un 50% frente al estilo autoritario,-muy similar al anterior-, con un 40%. Finalmente, aunque no menos importante y relevante, se encuentra el estilo permisivo con un 10%.

Es el caso de la “*Situación 1: Cuando inician algo nuevo*”. El estilo educativo que utilizan los padres en este caso es más autoritario, en comparación con el estilo educativo que utilizan la mayoría de las madres que tiende a ser equilibrado. Las madres muestran afecto al niño cuando este comienza algo nuevo. Son sensibles a sus necesidades combinando con una cierta firmeza el mantenimiento de las normas y principios que se establecen razonadamente con él. Al respecto, los padres deberían transformar sus conductas autoritarias en equilibradas ya que al analizar los resultados obtenidos en las entrevistas con los niños, se ha podido comprobar que los adultos fomentan la independencia del niño, esperan y exigen cooperación y respeto de las normas. En la mayoría de los casos se ha podido analizar cómo ellos mismos razonan y reflexionan sobre las consecuencias que podían tener determinados comportamientos. Ellos eran conscientes de que si tenían una actitud negativa ante tal situación, los padres tendían a castigarles mientras que las madres prescindían del castigo usando la retirada de alabanzas o de privilegios.

Por otro lado, en la “*Situación 2: Ruptura de rutinas*”, tanto las madres como los padres tienden a utilizar un estilo autoritario. En este caso se destaca a las madres ya que al encontrarse con una situación desconocida para ellas, tienden a ponerse más nerviosas e inquietas. En lugar de explicar al hijo previamente que van a participar en una actividad

desconocida para ellos,-para advertirles en un primer momento que deben comportarse con una actitud apropiada-, tienden a ser más autoritarias con ellos.

Búsquedas actuales indican que los padres que molestan y agobian a sus hijos con represiones y broncas, pueden causarles ansiedad y angustia, las cuales duran toda la vida.

Según un análisis actual de Greg Hajcak Proudfit,-psicólogo clínico en la Universidad Stony Brook-, una educación parental punitiva crea resultados negativos poderosos y duraderos porque con esta se adiestra el cerebro infantil para acentuar los fallos.

Finalmente, en la “*Situación 3: Cuando cuentan o muestran algo*” se observa que la mitad de las familias tienden a utilizar un estilo educativo equilibrado, mostrando cierto interés y siendo muy comunicativos cuando sus hijos están contando algo nuevo. Pero en esta situación las familias también recurren al estilo educativo permisivo. Éstos se caracterizan por el afecto y el dejar hacer. En las entrevistas con los niños se ha podido analizar; cuando querían contar algo a sus padres o enseñarles algo que habían hecho en el colegio, éstos tendían a comunicarse mucho con ellos creándose así una dinámica familiar donde el niño se sentía querido. De este modo, son los padres los que en todo momento tienden a adaptarse al niño o niña, centrando sus esfuerzos en identificar sus necesidades y preferencias, y en ayudarles a satisfacerlas. Además, los padres que utilizan frecuentemente prácticas educativas permisivas presentan menor probabilidad de que sus hijos atribuyan sus éxitos a la facilidad de la tarea y fracasos a la dificultad de la misma.

Por consiguiente, el estilo que deberían utilizar todas las familias tendría que ser el equilibrado ya que se considera el método educativo más seguro e ideal para los hijos.

Al revisar investigaciones de Torío, Peña e Inda (2008); Henao y García (2009); Baumrid (1967, 1968, 1970); Román (2005) y Valdivieso-León (2015) cuyo objetivo era encontrar qué estilo educativo era el más predominante y eficaz en el seno familiar, señalaron que los resultados apuntaban en su mayoría a un estilo equilibrado.

Por tanto, tras la muestra realizada en este trabajo, se puede comprobar que existe una diferencia significativa entre estos. Los niños que participaron en todas las investigaciones encontradas no tenían ninguna necesidad educativa especial en la audición y lenguaje, mientras que en esta búsqueda, se ha trabajado únicamente con niños con necesidades educativas especiales de la audición y lenguaje. Observando que nuestra muestra se aleja de ese ideal al presentar en su mayoría un estilo educativo equilibrado y autoritario.

La deseabilidad social

La deseabilidad social, se considera una tendencia psicológica para atribuirse a sí mismo cualidades de personalidad socialmente deseables y rechazar aquellas socialmente indeseables. Lo que produce un efecto distorsionador, para una medición psicológica (Lemos, 2008).

Según Ellington, Smith y Sackett (2001) la deseabilidad social se define como “la tendencia a contestar a los ítems de modo que se responde a las presiones sociales o normativas en lugar de proporcionar un autoinforme verídico” (p. 122).

Aunque muchas veces la deseabilidad social ha sido considerada como un constructo unidimensional y muchas dimensiones sólo proporcionan una medida global de la misma, de acuerdo a la investigación más reciente, llevada a cabo principalmente por Paulhus (1984, 2002), la deseabilidad consiste en dos dimensiones, que han sido denominadas *manejo de impresiones* y *autoengaño*. El *manejo de impresiones* indica una tendencia a adaptar intencionalmente la imagen pública de uno mismo con objeto de obtener una visión favorable por parte de los demás. El *autoengaño*, por el contrario, se refiere a la tendencia no intencionada de describirse a uno mismo de un modo favorable y que se manifiesta en autodescripciones sesgadas positivamente pero en las que se cree honestamente.

En este sentido, el *manejo de impresiones* es una manipulación voluntaria de la propia imagen para que los demás nos perciban de modo positivo mientras que el *autoengaño* no es una manipulación deliberada aunque pueda conducir a distorsiones en la percepción que los otros tienen de nosotros (Velo, 2005).

Al trabajar con niños, la influencia de la deseabilidad social se potencia, ya que generalmente ellos pretenden mostrar una visión mejorada de sí mismos, procurando agradar a los demás (Lemos, 2008).

Al analizar los resultados se puede identificar una presencia de deseabilidad social en los niños al responder a los cuestionarios, destacando dos de ellos; el sujeto 14 y 17 (ver tablas 7 y 8).

Tabla 7. Percepción del hijo respecto a su padre y madre: Posible deseabilidad social del sujeto 14.

	Madre	Padre	Total
Permisivo	2	2	4
Equilibrado	5	4	9
Autoritario	2	3	5

Tabla 8. Percepción del hijo respecto a su padre y madre: Posible deseabilidad social del sujeto 17.

	Madre	Padre	Total
Permisivo	1	2	3
Equilibrado	5	5	10
Autoritario	3	2	5

Se puede observar un encubrimiento de los niños o los problemas de comunicación y comprensión de las instrucciones educativas (control y afecto).

En el análisis que realizó Valdivieso-León (2015) en su investigación, los datos mostraban que los conjuntos de las *prácticas educativas familiares* eran las del estilo equilibrado de la madre y del padre. Pero antes de corroborar si, fue fruto de una deseabilidad social a la hora de responder al cuestionario o que realmente el estilo educativo predominante era el equilibrado encontró otros trabajos, destacando el estudio realizado por Alonso y Román (2005), ligado a la hipótesis de que el estilo equilibrado fue elegido como el más frecuente por niños, niñas, padres y madres. Todo esto se debe a la forma en que los padres intentan dar cuenta de que aplican con sus hijos un estilo educativo socialmente esperable.

Por consiguiente, determinados comportamientos no reflejan la personalidad real y conviene tener presentes algunos factores externos (p.e. espontaneidad, deseabilidad social, nivel de implicación...) que determinan la conducta final del individuo (Valdivieso-León, 2015).

Finalmente, se confirma que las familias utilizan tanto el estilo educativo equilibrado como el autoritario -no existe gran diferencia de porcentaje entre ambos-, existiendo en menor medida el estilo educativo permisivo. Se desconoce en qué grado es fruto de la deseabilidad social. Por tanto, se recomienda que el estilo educativo familiar equilibrado sea el más utilizado representando aproximadamente el 60% de la práctica educativa, seguido por el estilo autoritario y permisivo por un 20% cada uno de ellos respectivamente.

ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN SOBRE ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES

Los padres manifiestan muchas veces su incapacidad para llevar a cabo la tarea de educar a sus hijos conforme a unos valores cívicos que favorezcan el respeto, la tolerancia, el amor, la solidaridad, el diálogo,... Son conscientes de que su comportamiento a la hora de actuar influirá en el comportamiento que éstos manifestarán en el futuro, pero no saben cómo hacer para prestarlos mejor. Por ello, es conveniente fortalecer a la familia y en especial a los padres y madres como primeros educadores de los niños.

En concreto, éstos, proporcionan a los hijos e hijas alimento, cuidados, protección, afecto, apoyo y cauces para conocer progresivamente el mundo físico y social en el que viven, -todos ellos elementos fundamentales para su desarrollo-. Pero además, también, promueven el desarrollo infantil a través de la organización de los aspectos estructurales y materiales del hogar, de la planificación de las actividades de sus hijos y de las interacciones que mantienen con ellos.

Por consiguiente, la familia es el primer agente con el que el niño empieza a interactuar. Se considera el medio donde se empieza a adquirir el lenguaje y de donde se extraen los primeros modelos lingüísticos. Escuela y familia deben trabajar de manera conjunta.

Los padres de un niño con trastorno del lenguaje han de estar informados de la problemática concreta de su hijo y ser conscientes de las posibilidades que presenta, pero sin necesidad de crearles falsas expectativas. También se les deben dar pautas concretas de actuación, para que mejoren tanto la interacción, como la comunicación con su hijo.

Por ello, todas las dimensiones del contexto familiar que he analizado en el presente trabajo deben ser consideradas y abordadas por los profesionales que trabajan con familias, y en concreto, por aquéllos que realizan labores de intervención educativa y social en este contexto de desarrollo.

Así, en el ámbito de las ideas que padres y madres pueden tener sobre cómo se desarrollan sus hijos e hijas, y de las prácticas de crianza y educación relacionadas con tales cogniciones. Es necesario que se desarrollen programas formativos para las familias. Los padres necesitan estar bien formados para educar correctamente a sus hijos y poderles transmitir seguridad, ternura, equilibrio, aceptación,... todo ello en pro de mantener una cohesión familiar.

La orientación adecuada a los padres debe perseguir los siguientes objetivos:

- Disminuir su nivel de angustia para lograr una plena aceptación.
- Conseguir la superación de las actitudes negativas que no permiten el desarrollo armónico y global del niño o la niña ni la expresión de sus aptitudes y cualidades.
- Aumentar el sentimiento de competencia paterno/materna.

Así, la familia debe convertirse en un agente activo que potencie el desarrollo integral del niño/a, su autonomía personal y su integración en los distintos contextos.

Es importante que todos los padres se sientan cómodos y motivados, que se impliquen sin ningún tipo de dificultad. Por ello, sería conveniente desarrollar talleres formativos en diferentes centros educativos para orientar y guiar la intervención psicoeducativa de las maestras de educación primaria y las familias. Uno de los objetivos principales será concienciar a los padres sobre la influencia que ejercen sus actitudes en la modulación equilibrada del concepto que cada hijo o hija va adquiriendo de sí mismo. La intención será mejorar los estilos educativos familiares que ayudan a aprender, más y mejor, eliminando todo aquello que interfiere.

Estos son algunos de los talleres que nos pueden ayudar a llevar a cabo la concienciación acerca de la importancia de la buena relación paterna filial.

Taller 1: Familia y educación

Objetivo: dar a conocer la educación como tarea fundamental de la familia, su valor en el momento actual y la necesidad de dedicar el tiempo preciso para capacitarse en la tarea de ser educadores de sus hijos.

Dinámica: El lazarillo

Se hace una división por parejas. Una de las personas de la pareja se vende los ojos y actúa como persona vidente, mientras que la otra será su lazarillo. Cuando todos estén preparados, esperando la señal del orientador, el lazarillo se desplazará por la clase guiando a la persona vidente. Una vez realizado este ejercicio durante unos minutos, se invertirán los papeles. Cuando la experiencia finaliza se lleva a cabo una retroalimentación a partir de una serie de preguntas:

¿Cómo se sintieron interpretando a la persona vidente?

¿Cómo se sintieron en el papel de lazarillos?

¿En qué ocasiones los padres y madre son personas videntes y lazarillos respetando a sus hijos?

Además, se hará una entrega individual a cada padre y madre de una hoja en la que aparezcan las siguientes preguntas:

1. ¿Es adecuado nuestro concepto de educación?
2. ¿Cuánto tiempo dedicamos a nuestra preparación como educadores?
3. ¿Cómo puedes ayudar a tu hijo en su educación?

Una vez que los padres hayan reflexionado de manera individual sobre estas preguntas, sus respuestas serán compartidas en pequeños grupos, favoreciendo su conocimiento acerca de diferentes perspectivas.

Taller 2: ¿Conozco a mis hijos?

Objetivo: ofrecer elementos para que los padres descubran la importancia de conocer todos los aspectos de la vida de sus hijos.

Dinámica: “La novela de mi vida”: cada padre y madre de familia escribe la historia de su vida, lo más auténtica posible. Se dan algunas pautas para su elaboración: buscar un título sugerente con relación a los hechos más importantes, comenzar con algunos datos biográficos, una anécdota interesante, los momentos más felices y los mayores disgustos. Definirse a sí mismo: dos cualidades, dos defectos, aficiones, proyecciones de futuro, cómo es la relación con sus hijos; qué aspectos le preocupan actualmente. Después de 15 minutos se forman grupos de 6 personas y cada uno lee su historia.

Terminado el ejercicio responden las siguientes preguntas y tendrán una breve puesta en común.

- ¿Cómo te has sentido contando la historia de tu vida al grupo? ¿Qué has descubierto de tus compañeros?.

Para finalizar, cada uno de los padres y madres se llevará la siguiente reflexión individual.

- Cómo de cerca estoy de mis hijos y cuánto conozco sobre ellos; cuál es el objeto de conocerlos y en qué aspectos debo comunicarme con ellos.

Al mismo tiempo, sería adecuado que paralelamente a la realización de estos talleres se mantuviesen reuniones periódicas en las que participarán los padres y el centro educativo, con el objetivo de mejorar, por un lado, la relación posible entre maestros y padres, y por otro lado, ser conscientes tanto una institución como la otra, de la relación con sus hijos, el desarrollo, la planificación y la coordinación educativa.

Estas son algunas de las estrategias que se podrían facilitar a las familias para la mejora de esta relación:

1. Ofrecer apoyo y orientación a todos los miembros que constituyen el seno familiar.

Una de las necesidades que suelen pasar muchos padres suele ser la necesidad de ser escuchados y comprendidos. El objetivo fundamental de la reunión será la de escuchar las versiones de los padres y ofrecerles toda la ayuda posible, apoyarlos en las dificultades que tengan, etc.

Una vez que se ha oído detenidamente a ambos padres, informar de las posibilidades que tienen sus hijos; sin dejar a un lado las limitaciones que presenta.

Explicar lo que se está trabajando en el aula, así como los grandes avances que ha conseguido hasta el momento. Un aspecto fundamental será que los padres comprendan que el mejor camino es el de trabajar juntos: escuela-familia.

2. Dotar a las familias de estrategias adecuadas de intervención con sus hijos evitando conductas inadecuadas.

Los puntos a tratar serán los siguientes:

Pautas para mejorar y favorecer la autonomía del hijo:

- Sugerir actividades que el niño pueda superar con facilidad.
- Alentar la independencia evitando la excesiva sobreprotección, es decir, permitiendo que el niño haga todo lo que pueda y deba hacer de acuerdo con su maduración.
- Las habilidades de autonomía (vestirse, lavarse, ir al baño, comer...) se encuentran entre las conductas más importantes que el niño debe adquirir en estas edades.
- Permitirle que realice tareas sencillas de la casa, tales como ayudar a poner la mesa, hacer un pequeño recado, etc. Siempre teniendo en cuenta sus posibilidades, es decir, no pidiéndoles cosas que no sea capaz de hacer.
- Aceptar al niño tal cual es, cada niño es un ser distinto e irrepetible por lo que hay que evitar en todo momento aquellas comparaciones con su hermano u otras personas en las que éste salga desfavorecido.
- Pedirle un poco más de lo que sabe hacer, pero con flexibilidad. No pasarse ni de blando ni de exigente.

Pautas para mejorar la seguridad y autoestima del hijo:

- Comenzar dándole pequeñas responsabilidades que pueda realizar siempre relacionada con sus posibilidades.
- La autonomía está estrechamente relacionada con la autoestima y la seguridad.
- Reforzarle verbalmente cuando haga las cosas bien y evitar en todo momento cualquier expresión negativa como: “tú no sabes, déjame, no puedes...”
- En un primer momento que el niño note cercana la presencia de sus padres ante la realización de cualquier tarea que le cause cierta dificultad. Posteriormente y a medida que éste vaya realizándola adecuadamente y vaya adquiriendo mayor seguridad en sí mismo ir alejando esa presencia.

3. Implicar a los padres en la educación de su hijo

Informar a los padres de las opciones que tienen para establecer un contacto más directo en la escuela (AMPAS,...) y en el aula (tutorías,...). Se intentará implicar a los padres en la realización de actividades escolares y extraescolares (excursiones, visitas,...).

Se les darán pautas didácticas que le faciliten a los padres a la hora de realizar la tarea con su hijo (técnicas de estudio, "no puedo jugar hasta que no me esfuerce un poco y termine la tarea", "la tarea la debe de hacer él, no los padres"...).

4. Poner en contacto a los padres con asociaciones de niños que tengan las mismas características

Con los que puedan compartir experiencias y abordar temas que son motivo de preocupación. En estas asociaciones es usual compartir con otros adultos sus sentimientos (miedo, angustia, esperanza,...).

Informar a los padres de las asociaciones que existen, facilitándole teléfonos y direcciones de los mismos. Puede ser ésta una vía de desahogo de los padres en la que puedan compartir con otros padres, cuyos hijos tengan características similares, diversas vivencias (que vean que no son los únicos padres que tienen un hijo con estas características).

5. Ofrecer a la familia información de recursos propios y externos y la promoción de programas y actividades de apoyo

A parte de ofrecer a los padres estrategias de intervención directa con su hijo, también se les ofrecerán aquellos recursos externos que también ayudarán en el desarrollo del mismo

(actividades lúdicas para mejorar la lectura, clases de apoyo, etc.). Se pretende ofertar a la familia aquellos recursos disponibles (programas de intervención, servicios y ayudas existentes).

También sería interesante ver las opciones que existen de implicar en alguna medida a sus familiares en las tareas de educación y ayuda del niño (que los padres no sean los únicos responsables de la educación de su hijo deficiente). Se hablaría con sus padres para ver qué posibilidades existen (si fuera necesario también se tendría una reunión en la que estuviera presente algún miembro familiar).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. M. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Médica.
- Ainsworth, M., y Bell, S. (1970). Apego, exploración y separación. En J. Delval (*Comp.*), *Lecturas de psicología del niño* (pp. 372-386). Madrid: Alianza.
- Alberdi, I. (1982). Un nuevo modelo de familia. *Papers: revista de sociologia*, 18(1), 87-112.
- Alegre, A. (2012). Is there a relation between mothers'parentig styles and children's trait emotional intelligence?. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(1), 5-34.
- Alonso, J. (2002). *Prácticas educativas familiares y autoconcepto*. Estudio con niños y niñas de 3, 4 y 5 años. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Alonso, J., y Román, J.M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Alonso, J., y Román, J.M. (2003). *PEF: Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares*. Madrid: CEPE.
- Alonso, J. y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Alonso-Fernández, M. (2005). *Relaciones familiares y ajuste en la adolescencia* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Amat, R. y Alfonso, C. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practise antecending three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritation vs. authoritative control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monography*, 41(1), 1-102.

- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: some black-white comparisons. *Child Development*, 43(1), 261-267.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R.M. Lerner, A.C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland Publishing.
- Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 45, 405-414.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions, *Psychological Inquiry*, 8(3), 176-229.
- Bee, H. (2000). *The Developing Child*. Needham Heights, EEUU: Allyn and Bacon.
- Bermejo-Velasco, P.E., y Castillo-Moreno, L. (2006). Acalculia: clasificación, etiología y tratamiento clínico. *Rev Neurol*, 43(4), 223-227.
- Botero, P, Salazar, M., y Torres, M.L. (2006). *Investigación Social: Comprensión y Acción Local en ocho OIF de Caldas*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Bowlby, J. (1969). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Brazelton, T., y Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y aprendizaje*, 8(29), 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1983). *El Habla del Niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabrera, V.E., Guevara, I.P., y Fernando, B.C. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta colombiana de psicología*, 9(2), 115-126.
- Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27.
- Caplan G. (1980). *Principios de psiquiatría preventiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cárdenas, V.G., y Cortés, B. (2009, Septiembre). *Estilos parentales y atribuciones causales de padres de familia de alumnos de una secundaria rural con problemas de reprobación escolar*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/p
onencias/1149-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/p
onencias/1149-F.pdf).

- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J. M. Quintana, (Coord.), *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea, 45-58.
- Comité de Ministros del Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006/19) del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Consejo de Europa: Estrasburgo, Francia.
- Cuetos, F. (2000). *Psicología de la Escritura: Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos de Escritura*. Madrid: Gráficas Muriel.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487-496.
- Elzo, J. (2006). *La dificultad de educar hoy en familia: aportando soluciones*. Recuperado de http://servicios.elcorreo.com/auladecultura/javier_elzo1.html
- Flaquer, Ll. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Folgeiras, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Recuperado de http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf.
- Foucambert, J. (1989). *Como ser lector*. Barcelona: Laia.
- Fresnillo, V., Fresnillo, R., y Fresnillo, M.L. (2000). *Escuela de Padres*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales.
- Gallardo, J.R., y Gallego, J.L. (2000). *Manual de Logopedia. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- García, C.E., y Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.
- Goldstein, H., y Kaczmarek, L. (1992). Promoting communicative interaction among children in integrated intervention settings. En S. Warren y J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 81-111). Baltimore, EEUU: Brookes.
- Gràcia, M. (2002). *Comunicación y lenguaje en primeras edades: Intervención con familias*. Barcelona: Milenio.
- Gutiérrez, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia.

- Henao, G.C., Ramírez, C., y Ramírez, L.A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El agora usb*, 7(2), 233-240.
- Herrera F., Ortega R., y Cuevas A. (1992). El desarrollo infantil desde el discurso materno: Análisis de un legajo de cédulas biosociales de educación preescolar. *Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social*, 1(3), 51-61.
- Hurtado de Barrera, J. (2002). *El Proyecto de Investigación Holística*. Una Comprensión Holística. Caracas, Venezuela: Holos MAGISTERIO.
- Lara, E.M. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide
- Lemos, V. (2008). La deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil. *Revista de Suma Psicológica*, 13(1), 7-14.
- Maccoby, E.E., y Martín, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp.1-100). New York: Wiley
- Marrone, M., Diamond, N., y Juri, L. (2001). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Martínez, R.A., y Becedóniz, C.M. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112.
- Martín-Quintana, J.C., Maíquez, M.L., Rodrigo, M.J., Byme, S., Rodríguez, B., y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133.
- Megías, E., Elzo, J., Megías, I., Méndez, S., Navarro, F. J., y Rodríguez, E. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Morgan, E.P. (2015). Efectos negativos de la educación severa. *Revista Mente y cerebro*, 74(1), 4-5.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 2(1), 147-163.
- Musitu, G., Román, J.M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Musitu, G., y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Navas, M.J. (2007). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.

- Nelson, K.E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 109-117.
- Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Arch Argent Pediatr*, 101(2), 133-142.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2001). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la educación*, 15, 33-56.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Padilla, J.L., González, A., y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A.J. Rojas, J.S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Alianza.
- Pérez, N.E., Cañizares, D.C., y Crespo, V.R. (2008). Bases Biológicas de la Discalculia del desarrollo. *Revista Cubana Genet Comunit*, 2(3), 14-19.
- Pérez, P.M. (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En E. Gervilla (Coord.), *Educación familiar, nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 65-80). Madrid: Narcea.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E., y Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120.
- Rodrigo, M.J., y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Barcelona: Alianza.
- Román, J.M., Valdivieso-León, L., y Flores, V. (2011). Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares en niños con edades tempranas [Revisión del libro *PEF: Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares*, por J. Alonso y J.M. Román. Madrid, España: Cepe], Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid, España.
- Román, N. (2005). *Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en niños de 3, 4 y 5 años* (Trabajo de Investigación Tutelado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Sánchez, J.N.G. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.

- Save the children (2012). *10 principios sobre parentalidad positiva y buen trato*. Madrid: Save the children España.
- Seifert, K.L., y Hoffnung, R.J. (2000). *Child and adolescent Development*. Boston U.S.A.: Houghton Mifflin Company.
- Spitz, R. (1972). *El primer año del niño: génesis de las primeras relaciones objétales*. Madrid: Aguilar.
- Torío, S., Inda, M., y Peña, J.V. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Torres, L., Garrido, A., Reyes, A., y Ortega, P. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 13(1), 77-89.
- Torres, R.M.R., y Fernández, P. (2000). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Ediciones Pirámide.
- Valdivieso- León, L., Román, JM., Flores, Valle y Van Aken, M. (2016). Prácticas educativas familiares: ¿Cómo las perciben los padres? ¿Cómo las perciben los hijos? ¿Qué grado de acuerdo hay?. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 55(1), 129-151.
- Valdivieso-León, L. (2015). *Comportamiento familiar y atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares de los hijos en edades tempranas* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Van Daal, J., Verhoeven, L., y van Balkon, H. (2007). Behavior problem in children with language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48, 1139-1147.
- Vega, M.T., y De Dios, M.Y. (2006). Beneficios psicosociales de los grupos de apoyo: su influencia en los estilos de socialización familiar. *Intervención psicosocial*, 15(2), 233-244.
- Velo, J.S. (2005). Personalidad y deseabilidad social en contextos organizacionales: implicaciones para la práctica de la psicología del trabajo y las organizaciones. *Papeles del psicólogo*, (92), 115-128.
- Vila, C. (2008). *La atención a la diversidad*. Torredonjimeno, Alicante: LOGOSS.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista iberoamericana de educación*, 22(1), 41-60.
- Warren, S.F., y Kaiser, A.P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299.

ANEXOS

ANEXO I: MUESTRA DEL CUESTIONARIO

PEF-H2: PRACTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

(Alonso y Román, 2003; Revisión Román, Vaidivieso-León y Flores, 2011)

Situación N° 1. Cuando inician algo nuevo

Situación 1A

Imagínate que hoy estrenas una camisa y te cuesta abrochar los botones. Protestas, te quejas y pides ayuda para abrocharlos.

<i>¿Qué haría tu papá? ¿Qué haría tu mamá?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
1. Te diría que lo tienes que hacer tu solo o sola		
2. Si ve que tienes razón te enseñaría a hacerlo.		
3. No lo dudaría y te los abrocharía		

Situación 1B

Imagínate que eres muy tímido o tímida y que tienes que actuar al día siguiente en una obra de teatro del colegio. Es la hora de ir a dormir, pero estás tan nerviosa o nervioso que te cuesta ir a la cama.

<i>¿Qué haría tu papá? ¿Qué haría tu mamá?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
4. Te mandaría a la cama pero te acompañaría un poco.		
5. Te diría que tienes que ir a la cama como todos los días.		
6. Te diría que no hicieses la representación teatral.		

Situación 1C

Imagínate que coméis fuera de casa y por primera vez vas comer algo que es muy difícil de pinchar con el tenedor. Como te gusta mucho, decides hacerlo con las manos.

<i>¿Qué haría tu papá? ¿Qué haría tu mamá?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
7. Te obligaría a comer con el tenedor.		
8. Ese día te daría de comer.		
9. Te enseñaría y te ayudaría.		

Situación N° 2. Ruptura de rutinas

Situación 2A

Imagínate que hoy ha venido alguien a casa y te ha traído un juguete que te gusta mucho. Justo cuando empiezas a jugar, te llaman para cenar. Pides que te deje jugar un poquito más.

<i>¿Qué haría tu papá? ¿Qué haría tu mamá?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
10. Te haría ir a cenar como siempre.		
11. Te dejaría jugar un poco y después tendrías que ir a cenar.		
12. Te dejaría jugar todo el tiempo que quisieras.		

Situación 2B

Imagínate que estas muy nervioso o nerviosa porque hoy es tu cumpleaños. Vienen unos familiares a los que tienes muchas ganas de ver. Estás muy contenta o contento pero no paras de moverte y molestar a todos.

<i>¿Qué haría tu papá? ¿Qué haría tu mamá?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
13. Te dejaría hacer lo que quisieses.		
14. Te llevaría al parque para que te tranquilizases.		
15. Si no dejases de molestar te castigaría.		

Situación 2C

Imagínate que estás fuera de casa con otras familias y otros niños y niñas de tu edad. Os lo estáis pasando fenomenal, pero te estas portando mucho peor que en casa y tienen que llamarte la atención.

<i>¿Qué haría tu papá? ¿Qué haría tu mamá?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
16. Te diría lo que puedes hacer y lo que no.		
17. Te castigaría, porque tienes que cumplir las normas.		
18. Al estar fuera de casa no te diría nada.		

Situación N° 3. Cuando cuentan o muestran algo

Situación 3A

Imagínate que te han dado un premio en el colegio y tienes ganas de contárselo a tus padres. Pero en ese momento no pueden atenderte.

<i>¿Qué haría tu papá? ¿Qué haría tu mamá?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
19. Dejaría lo que estuviera haciendo para escucharte.		
20. Te diría que si esperas podrá atenderte mejor.		
21. Se enfadaría contigo por no saber esperar.		

Situación 3B

Imagínate que acabas de terminar un dibujo que tienes que llevar al colegio y te ha quedado regular. Antes de guardarlo se lo enseñas a tus padres para conocer su opinión.

<i>¿Qué haría tu papá? ¿Qué haría tu mamá?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
22. Te diría que debes esforzarte más y te mandaría repetirlo.		
23. Te diría que te ha quedado muy bien.		
24. Te enseñaría a corregir lo que no está bien para que aprendieses a hacerlo.		

Situación 3C

Imagínate que te has peleado con otros niños porque están jugando con tu juguete preferido. Estas enfadado y vas a buscar ayuda para que te lo devuelvan.

<i>¿Qué haría tu papá? ¿Qué haría tu mamá?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
25. Se enfadaría contigo por no compartir tus juguetes.		
26. Te explicaría como resolver el conflicto para que jugaseis juntos.		
27. Te ayudaría a recuperar el juguete.		