



Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAT DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA BASICA, EVOLUTIVA I DE L'EDUCACIO

**EL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR, LOS ESTILOS PARENTALES
Y EL ESTÍMULO AL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE:
EFECTOS EN CRIATURAS SORDAS Y OYENTES**

TESIS DOCTORAL

Joucelyn Rivadeneira Valenzuela

Directora

Núria Silvestre i Benach

2013

Para Alfredo y Joaquín.

AGRADECIMIENTOS

Ahora que esta etapa de mi vida está pronta a culminar, quisiera recordar y agradecer a todas aquellas personas que han hecho más agradable y llevadero este camino.

A Alfredo, por ser el compañero ideal, por seguirme incondicionalmente en esta aventura, por darme fuerzas y transmitirme la serenidad que necesité en los momentos más difíciles. A Joaquín, mi sol, mi luna, y mi fuente inagotable de amor y ternura. A mis padres Marcelo y Eliana y a mis hermanos Marcelo y Marcela, quienes me han alentado a no decaer, y que siempre, siempre, han estado allí para mí. Una mención especial merece Montse y Ben, quienes se han encargado de ayudarme a llevar los días grises con una dosis extra de amor.

A Núria Silvestre, mi directora de tesis, por su paciencia, consejos y orientación que me ayudaron a completar esta tesis. Han sido largas horas de trabajo, pero nunca faltaron sus palabras de apoyo y ánimo.

A Joan Aliaga, por su inestimable colaboración en el tratamiento estadístico de los datos. No menos importantes han sido mis compañeras de I+D, María José, Gemma y Livia, pequeñas luces que iluminaron una temporada memorable y quienes han tenido la bondad de compartir sus experiencias conmigo y a quienes les deseo lo mejor. A Estela, ya que juntas compartimos las penas y alegrías que forman parte del proceso de llevar a cabo una tesis, y por supuesto, junto a quien compartí los mejores téis del mundo.

Por último, agradezco la financiación otorgada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile –CONICYT- a través de la beca predoctoral concedida.

Para todos ellos, mis gracias infinitas.

INDICE

RESUMEN	15
INTRODUCCION.....	21
PLANTEAMIENTO	25
1. ESTADO ACTUAL DE CONOCIMIENTO SOBRE LA DIVERSIDAD DE LAS FAMILIAS.....	31
1.1 INFLUENCIA SOCIAL EN LA EVOLUCIÓN DE LAS FAMILIAS.....	31
1.2 ESTUDIOS SOBRE FAMILIAS	37
1.2.1 <i>Enfoque sistémico.....</i>	<i>37</i>
1.2.2 <i>Perspectiva ecológica del desarrollo humano.</i>	<i>39</i>
1.3 FUNCIONES DE LA FAMILIA.....	42
2. FUNCIONAMIENTO FAMILIAR	49
2.1 COMUNICACIÓN FAMILIAR	49
2.2 RECURSOS FAMILIARES	57
3. PARENTALIDAD	67
3.1 CONCEPTOS BÁSICOS DE LA PARENTALIDAD.....	67
3.2 ESTILOS PARENTALES.....	74
3.3 LA INVESTIGACIÓN ACTUAL SOBRE LOS ESTILOS PARENTALES.....	81
3.3.1 <i>Comparación entre padres y madres.....</i>	<i>81</i>
3.3.2 <i>Efectos de los estilos parentales en las criaturas.....</i>	<i>83</i>
3.3.3 <i>Edad de las criaturas.</i>	<i>85</i>
3.3.4 <i>Género de las criaturas.....</i>	<i>85</i>
3.3.5 <i>Presencia de hermanos/as en la familia.....</i>	<i>86</i>
3.3.6 <i>Nivel socioeconómico.</i>	<i>87</i>
3.3.7 <i>Tamaño de las familias.....</i>	<i>89</i>
4. TEORIA DE LA MENTE.....	91
4.1 DEFINICIÓN DE LA TEORÍA DE LA MENTE	91
4.2 PROCESO EVOLUTIVO DE ADQUISICIÓN DE LA TM	96
4.3. LA RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA TM	99
4.4 LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN EL DESARROLLO DE LA TM	102
4.4.1 <i>Constelación familiar.....</i>	<i>102</i>
4.4.2 <i>Los estilos parentales.....</i>	<i>106</i>
4.4.3 <i>La verbalización de los estados mentales en las relaciones familiares.....</i>	<i>107</i>
4.5 EL DESARROLLO DE LA TM EN CRIATURAS SORDAS	112
5. IMPLICACIONES DE LA SORDERA DE LOS HIJOS/AS EN LAS FAMILIAS OYENTES	117
5.1 IMPACTO EMOCIONAL	117
5.1.1 <i>Proceso vivencial de la asunción de la sordera.....</i>	<i>117</i>
5.1.1.1 <i>Detección precoz.....</i>	<i>121</i>
5.1.1.2 <i>Intervención temprana.</i>	<i>122</i>
5.1.1.3 <i>Prótesis auditivas.</i>	<i>126</i>
5.1.2 <i>El estrés en las familias oyentes con criaturas sordas.</i>	<i>128</i>
5.2 IMPACTO DE LA SORDERA EN LAS INTERACCIONES SOCIALES DE LAS FAMILIAS OYENTES CON CRIATURAS SORDAS..	131
5.2.1 <i>Funcionamiento familiar en las familias con criaturas sordas.</i>	<i>132</i>
5.2.2 <i>La comunicación familiar en las familias con criaturas sordas.....</i>	<i>133</i>
5.2.3 <i>Los estilos parentales en las familias con criaturas sordas.....</i>	<i>136</i>
5.2.4 <i>El estímulo familiar al desarrollo de la TM en las criaturas sordas.</i>	<i>138</i>
6. FINALIDAD DEL ESTUDIO, OBJETIVOS E HIPOTESIS	141
7. METODOLOGIA	147

7.1	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	147
7.2	PARTICIPANTES	147
7.2.1	<i>Características de las familias.</i>	149
7.2.1.1	Edad de los padres	150
7.2.1.2	Nivel estudios.....	150
7.2.1.3	Nivel ocupacional.....	154
7.2.1.4	Situación laboral actual.....	157
7.2.1.5	Presencia de hermanos/as.....	158
7.2.2	<i>Características de las criaturas.</i>	160
7.2.2.1	Edad.....	160
7.2.2.2	Género.....	160
7.2.3	<i>Características de las criaturas sordas.</i>	161
7.3	TÉCNICAS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS.....	162
7.3.1	<i>Objetivo 1: Conocer las características de las familias con criaturas sordas y oyentes...</i>	163
7.3.1.1	Escala de Comunicación Familiar (Versión Española FCS-VE).....	164
7.3.1.2	Escala de Recursos Familiares (Versión Española FstS-VE).....	165
7.3.1.3	Escala de Evaluación de Estilos Parentales.....	166
7.3.1.4	Entrevista semi-estructurada.....	167
7.3.1.5	Narración oral de un cuento.....	168
7.3.2	<i>Objetivo 2. Conocer el desarrollo de la TM y algunos de los factores propios de las criaturas que puedan influir en él.</i>	171
7.3.2.1	Escala de evaluación de la TM.....	171
7.3.2.2	Escala de lenguaje Reynell.....	172
7.4	PROCEDIMIENTO	173
7.5	METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS	175
8.	RESULTADOS DESCRIPTIVOS.....	179
8.1	ESTUDIO DE LAS FAMILIAS.....	179
8.1.1	<i>Comunicación familiar.</i>	179
8.1.2	<i>Recursos familiares.</i>	180
8.1.3	<i>Estilos parentales.</i>	182
8.1.3.1	Afecto/comunicación.....	182
8.1.3.2	Exigencias.....	184
8.1.3.3	Inducción.....	185
8.1.4	<i>Términos mentalistas.</i>	188
8.1.4.1	Porcentaje de términos mentalistas.....	189
8.1.4.2	Utilización de términos mentales según categorías.....	189
8.1.5	<i>Resultados descriptivos de la entrevista.</i>	191
8.1.5.1	Vivencias sobre la educación de la criatura con sordera.....	191
8.1.5.2	Educación familiar.....	198
8.1.5.3	Resolución de conflictos.....	205
8.1.5.4	Redes de apoyo.....	210
8.1.5.5	Relación familia-escuela.....	214
8.2	ESTUDIO DE LAS CRIATURAS	217
8.2.1	<i>Desarrollo de la TM.</i>	217
8.2.2	<i>Desarrollo del lenguaje.</i>	218
9.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	219
9.1	RELACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y EDUCACIONALES CON DIVERSAS VARIABLES.....	220
9.1.1	<i>Relación de la comunicación familiar y los recursos familiares con posibles variables influyentes.</i>	220
9.1.1.1	Comunicación familiar, nivel socioeconómico y sociocultural.....	220
9.1.1.2	Recursos familiares, nivel socioeconómico y sociocultural.....	223
9.1.1.3	Comunicación familiar y recursos familiares.....	225
9.1.2	<i>Relación de los estilos parentales con posibles variables influyentes.</i>	226
9.1.2.1	Afecto/Comunicación.....	227
9.1.2.1.1	Género de las criaturas.....	227
9.1.2.1.2	Edad de las criaturas.....	228
9.1.2.1.3	Nivel socioeconómico y nivel sociocultural.....	229

9.1.2.1.4	Recursos familiares.....	232
9.1.2.2	Exigencias.....	233
9.1.2.2.1	Género de las criaturas.....	233
9.1.2.2.2	Edad de la criatura.....	234
9.1.2.2.3	Nivel socioeconómico y sociocultural.....	235
9.1.2.3	Inducción.....	238
9.1.2.3.1	Género de la criatura.....	238
9.1.2.3.2	Edad de las criaturas.....	239
9.1.2.3.3	Nivel socioeconómico y sociocultural.....	240
9.1.2.3.4	Comunicación familiar.....	243
9.1.3	<i>El estímulo al desarrollo de la TM y posibles variables influyentes.</i>	244
9.1.3.1	Edad de las criaturas.....	245
9.1.3.2	Género de las criaturas.....	245
9.1.3.3	Nivel socioeconómico.....	246
9.1.3.4	Nivel sociocultural.....	247
9.1.3.5	Comunicación familiar.....	248
9.1.3.6	Recursos familiares.....	248
9.1.3.7	Estilos parentales.....	249
9.1.4	<i>Patrones de educación familiar.</i>	250
9.2	DESARROLLO DE LA TM Y POSIBLES VARIABLES INFLUYENTES REFERENTES A LAS CRIATURAS.....	255
9.2.1	<i>Edad de las criaturas</i>	255
9.2.2	<i>Género de las criaturas.</i>	256
9.2.3	<i>Desarrollo del lenguaje y TM en las criaturas sordas.</i>	257
9.3	DESARROLLO DE LA TM Y POSIBLES VARIABLES INFLUYENTES PROPIAS DE LAS FAMILIAS.....	258
9.3.1	<i>Nivel sociocultural.</i>	258
9.3.2	<i>Nivel socioeconómico.</i>	259
9.3.3	<i>Presencia de hermanos.</i>	259
9.3.4	<i>Afecto/Comunicación.</i>	261
9.3.5	<i>Exigencias.</i>	261
9.3.6	<i>Inducción.</i>	262
9.3.7	<i>Comunicación familiar.</i>	262
9.3.8	<i>Recursos familiares.</i>	263
9.3.9	<i>Términos mentalistas.</i>	263
9.4	VARIABLES DE CONTROL.....	264
9.4.1	<i>Relación de los estilos parentales con la TM controlando la edad de la criatura.</i>	265
9.4.2	<i>Relación estilos parentales con la TM controlando la presencia de hermanos/as de la criatura.</i>	267
9.4.3	<i>Relación de los estilos parentales y la TM controlando el nivel socioeconómico de las familias.</i>	268
9.4.4	<i>Relación de los estilos parentales con la TM controlando los términos mentalistas de las familias.</i>	269
9.4.5	<i>La relación de la TM con la edad de las criaturas controlando su nivel de lenguaje (comprensión).</i>	270
9.4.6	<i>La relación de la TM y la edad de las criaturas controlando el nivel del lenguaje (expresión).</i>	270
10.	CONCLUSIONES.....	273
10.1	APORTACIONES AL CONOCIMIENTO DEL FUNCIONAMIENTO Y EDUCACIÓN FAMILIAR.....	273
10.2	APORTACIONES AL CONOCIMIENTO DE LAS VARIABLES INFLUYENTES EN EL DESARROLLO DE LA TM.....	280
10.3	LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS.....	286
	REFERENCIAS.....	289
	ANEXOS.....	313
	ANEXO 1. ESCALA DE COMUNICACIÓN FAMILIAR.....	315
	ANEXO 2. ESCALA DE RECURSOS FAMILIARES.....	317
	ANEXO 3. ESCALA DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES.....	319
	ANEXO 4. ENTREVISTA.....	323
	ANEXO 5. CONTE EN NIL I LA SEVA JOGINA.....	325

INDICE DE TABLAS

TABLA 1. EVOLUCIÓN DE LOS TIPOS DE HOGAR EN ESPAÑA.....	36
TABLA 2. DIMENSIONES DE LAS FORTALEZAS FAMILIARES.	58
TABLA 3. CONSECUENCIAS EVOLUTIVAS DE LOS ESTILOS PARENTALES.....	81
TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO.	149
TABLA 5. ESTADÍSTICOS EDAD DE PADRES Y MADRES DE CRIATURAS SORDAS Y OYENTES.	150
TABLA 6. FRECUENCIA NIVEL SOCIOCULTURAL MADRES Y PADRES DE CRIATURAS SORDAS.....	152
TABLA 7. FRECUENCIA NIVEL SOCIOCULTURAL MADRES Y PADRES DE CRIATURAS OYENTES.	153
TABLA 8. FRECUENCIA NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LAS FAMILIAS DE CRIATURAS SORDAS.....	156
TABLA 9. FRECUENCIA NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LAS FAMILIAS DE CRIATURAS OYENTES.....	157
TABLA 10. FRECUENCIA SITUACIÓN LABORAL DE PADRES Y MADRES DE CRIATURAS SORDAS Y OYENTES.....	158
TABLA 11. FRECUENCIA PRESENCIA DE HERMANOS EN FAMILIAS DE CRIATURAS SORDAS Y OYENTES.....	159
TABLA 12. ESTADÍSTICOS GRADO DE PÉRDIDA AUDITIVA DE LAS CRIATURAS SORDAS.....	161
TABLA 13. COMUNICACIÓN FAMILIAR Y RECURSOS FAMILIARES EN FAMILIAS DE SORDOS Y OYENTES.....	181
TABLA 14. COMUNICACIÓN FAMILIAR Y RECURSOS FAMILIARES EN MADRES Y PADRES DE SORDOS Y OYENTES.....	182
TABLA 15. COMPARACIÓN ESTILOS PARENTALES MADRES SORDOS Y OYENTES.....	187
TABLA 16. COMPARACIÓN ESTILOS PARENTALES PADRES SORDOS Y OYENTES.....	187
TABLA 17. COMPARACIÓN ESTILOS PARENTALES PADRES Y MADRES DE CRIATURAS SORDAS.....	187
TABLA 18. COMPARACIÓN ESTILOS PARENTALES PADRES Y MADRES DE CRIATURAS OYENTES.....	188
TABLA 19. MEDIA UTILIZACIÓN TÉRMINOS MENTALISTAS EN EL CORPUS DEL CUENTO.....	190
TABLA 20. INFLUENCIA DE LA SORDERA EN LA EDUCACIÓN DE LA CRIATURA.....	192
TABLA 21. ¿CAMBIARON TUS EXPECTATIVAS RESPECTO A LA CRIATURA AL CONOCER EL DIAGNÓSTICO DE LA SORDERA?	194
TABLA 22. ¿SENTISTE DUDAS AL MOMENTO DE EJERCER EL ROL DE MADRE/PADRE DE UNA CRIATURA SORDA?.....	195
TABLA 23. ¿HAN CAMBIADO LAS EXPECTATIVAS INICIALES RESPECTO AL DESARROLLO DE LA CRIATURA?.....	195
TABLA 24. ¿CÓMO SE MODIFICARON ESTAS EXPECTATIVAS?	196
TABLA 25. COMPARACIÓN DE ACIERTOS TM CRIATURAS SORDAS Y OYENTES.....	217
TABLA 26. COMUNICACIÓN FAMILIAR PADRES-MADRES DE CRIATURAS SORDAS Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	221
TABLA 27. COMUNICACIÓN FAMILIAR PADRES-MADRES DE CRIATURAS OYENTES Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	222
TABLA 28. RECURSOS FAMILIARES PADRES-MADRES DE CRIATURAS SORDAS Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	223
TABLA 29. RECURSOS FAMILIARES PADRES-MADRES DE CRIATURAS OYENTES Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	224
TABLA 30. AFECTO/COMUNICACIÓN PADRES-MADRES DE CRIATURAS SORDAS Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	230
TABLA 31. AFECTO/COMUNICACIÓN PADRES-MADRES DE CRIATURAS OYENTES Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	230
TABLA 32. EXIGENCIAS PADRES-MADRES DE CRIATURAS SORDOS Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	236
TABLA 33. EXIGENCIAS PADRES-MADRES DE CRIATURAS OYENTES Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	237
TABLA 34. INDUCCIÓN PADRES-MADRES DE CRIATURAS SORDAS Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	241
TABLA 35. INDUCCIÓN PADRES-MADRES DE CRIATURAS OYENTES Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	242
TABLA 36. MEDIA PORCENTAJE TÉRMINOS MENTALISTAS – NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAS SORDOS.....	246
TABLA 37. MEDIA PORCENTAJE TÉRMINOS MENTALISTAS – NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAS OYENTES.....	247
TABLA 38. DISTRIBUCIÓN DE CASOS POR CONGLOMERADOS.....	252
TABLA 39. RELACIÓN LENGUAJE (COMPRENSIÓN/EXPRESIÓN) – TM.....	257
TABLA 40. COMPARACIÓN DE MEDIAS PRESENCIA DE HERMANOS/AS – TM CRIATURAS SORDAS.....	259
TABLA 41. COMPARACIÓN DE MEDIAS PRESENCIA DE HERMANOS/AS MAYORES – TM CRIATURAS SORDAS.....	260
TABLA 42. COMPARACIÓN DE MEDIAS PRESENCIA DE HERMANOS/AS MAYORES – TM CRIATURAS OYENTES.....	261
TABLA 43. ESTILOS PARENTALES –TM - VARIABLE CONTROL EDAD DE LAS CRIATURAS SORDAS.....	266
TABLA 44. ESTILOS PARENTALES –TM - VARIABLE CONTROL EDAD DE LAS CRIATURAS OYENTES.....	266
TABLA 45. ESTILOS PARENTALES –TM - VARIABLE CONTROL HERMANOS/AS DE LAS CRIATURAS SORDAS.....	267
TABLA 46. ESTILOS PARENTALES –TM - VARIABLE CONTROL HERMANOS/AS DE LAS CRIATURAS OYENTES.....	268
TABLA 47. ESTILOS PARENTALES –TM - VARIABLE CONTROL NIVEL SOCIOECONÓMICO CRIATURAS SORDAS.....	269
TABLA 48. ESTILOS PARENTALES –TM - VARIABLE CONTROL TÉRMINOS MENTALISTAS (SORDOS).....	269
TABLA 49. TM –EDAD VARIABLE CONTROL LENGUAJE (COMPRENSIÓN).....	270
TABLA 50. TM –EDAD VARIABLE CONTROL LENGUAJE (EXPRESIÓN).....	271

INDICE DE GRAFICOS

GRÁFICO 1. NIVEL EDUCACIONAL FAMILIAS DE CRIATURAS SORDAS Y OYENTES.	151
GRÁFICO 2. NIVEL SOCIOCULTURAL FAMILIAS DE CRIATURAS SORDAS Y OYENTES.	153
GRÁFICO 3. OCUPACIÓN FAMILIAS DE CRIATURAS SORDAS Y OYENTES.	155
GRÁFICO 4. NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAS DE CRIATURAS SORDAS Y OYENTES.	157
GRÁFICO 5. NÚMERO DE HERMANOS/AS FAMILIAS DE CRIATURAS SORDAS Y OYENTES.	159
GRÁFICO 6. DISTRIBUCIÓN DEL GÉNERO DE LAS CRIATURAS SORDAS Y OYENTES.	161
GRÁFICO 7. MEDIA PUNTUACIÓN COMUNICACIÓN FAMILIAR.	180
GRÁFICO 8. MEDIA DE PUNTAJES RECURSOS FAMILIARES.	181
GRÁFICO 9. MEDIA DE PUNTAJES NIVEL DE AFECTO Y COMUNICACIÓN.	183
GRÁFICO 10. MEDIA DE PUNTAJES NIVEL DE EXIGENCIAS.	184
GRÁFICO 11. MEDIA DE PUNTAJES NIVEL DE INDUCCIÓN.	186
GRÁFICO 12. TÉRMINOS MENTALISTAS SEGÚN CATEGORÍA.	190
GRÁFICO 13. ¿DE QUÉ FORMA INFLUYE LA SORDERA EN LA EDUCACIÓN?.....	193
GRÁFICO 14. ¿A QUÉ ATRIBUYE EL CAMBIO EN LAS EXPECTATIVAS ACTUALES?.....	197
GRÁFICO 15. ¿QUÉ CREES QUE HACES MEJOR EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN DE TU HIJO/A?.....	200
GRÁFICO 16. ¿CON QUÉ TIENES MÁS DIFICULTADES EN LA EDUCACIÓN DE LA CRIATURA?.....	202
GRÁFICO 17. ¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES A TRANSMITIR EN LA EDUCACIÓN?.....	204
GRÁFICO 18. ¿EN ESTAS CUESTIONES EDUCATIVAS. ¿SIEMPRE ESTÁIS DE ACUERDO CON LA PAREJA?.....	205
GRÁFICO 19. ¿QUÉ SITUACIONES DE CONFLICTO CON TU HIJO/A TE PREOCUPAN MÁS?.....	207
GRÁFICO 20. ¿ESTÁS SATISFECHO CON TU FORMA DE RESOLVER LOS CONFLICTOS?.....	209
GRÁFICO 21. ¿QUÉ TE RESULTA MÁS FÁCIL HACER CUANDO TIENES UN CONFLICTO CON TU HIJO/A?.....	210
GRÁFICO 22. ¿QUÉ PERSONAS REPRESENTAN UN SOPORTE PARA TI?.....	212
GRÁFICO 23. ¿CREES QUE NECESITAS MÁS FORMACIÓN PARA AYUDARTE CON LA EDUCACIÓN TU HIJO/A?.....	213
GRÁFICO 24. ¿QUÉ ESPERAS DE LA ESCUELA RESPECTO A LA EDUCACIÓN DE TU HIJO/A?.....	215
GRÁFICO 25. ¿CÓMO VALORAS LA COMUNICACIÓN CON LA ESCUELA?.....	216
GRÁFICO 26. COMPARACIÓN ÍTEMS PUNTUACIONES SORDOS Y OYENTES.	218
GRÁFICO 27. DESARROLLO DE LA TM – EDAD DE LAS CRIATURAS.....	256

Resumen

El objetivo de este estudio es explorar el impacto que pueden tener determinadas variables del contexto familiar en el desarrollo de la teoría de la mente (TM), en participantes con desarrollo típico y en participantes con problemas derivados de la pérdida auditiva.

La influencia de las condiciones familiares en el desarrollo de la TM ha sido estudiada hasta ahora en aspectos muy delimitados, tales como el uso del lenguaje mentalista dirigido a los hijos/as. Este estudio parte de una nueva perspectiva escasamente explorada que contempla la relación de este tipo de variables con otras referentes a los estilos educativos familiares y, también, la influencia de este conjunto de variables en el desarrollo de la TM en 56 criaturas sordas y 56 criaturas oyentes de 2 a 9 años. Las familias fueron evaluadas en su funcionamiento familiar, en los estilos parentales y el uso de términos mentalistas. Del contexto familiar se encontraron algunos factores relacionados con el uso de términos mentalistas y algunas asociaciones con el desarrollo de la teoría de la mente de las criaturas, cuyas aportaciones permiten actualizar el conocimiento en el campo de investigación de las familias con criaturas sordas, en especial en lo relativo a los estilos parentales y el uso de términos mentalistas.

Por otro lado y, coincidiendo con estudios anteriores, los resultados muestran que el desarrollo de la teoría de la mente se relaciona con la edad de las criaturas y con el desarrollo del lenguaje y que las criaturas sordas presentan un menor desempeño en esta prueba en comparación a las criaturas oyentes.

Palabras clave: teoría de la mente, funcionamiento familiar, estilos parentales, términos mentalistas, sordera, familias.

Abstract

The goal of this study is to explore the potential effect of certain variables from the family context on the development of the theory of mind (ToM) on typically developing participants and participants with hearing loss derived problems.

The influence of family conditions on the development of the ToM has been studied so far in limited aspects, such as the use of mental language addressed to children. This study takes on a new perspective that has been scarcely analysed, including the relation between these variables and others regarding parental educational styles, and also the influence of this group of factors on the development of the ToM in 56 deaf children and 56 hearing children from 3 to 9 years old. The families were analysed in their family functioning, parental styles, and use of mental input. From the family contexts some factors related with the use of mental input and associations with the development of the ToM in deaf children were found. These results allow for a more comprehensive knowledge in the research field of families with deaf children, especially concerning parental styles and the use of mental input.

On the other hand, and in agreement with other previous studies, the results show that the development of the ToM is related with children's age and language development, and that the performance of deaf children in this test is lower than that of hearing children.

Keywords: theory of mind, family functioning, parental styles, mental input, deafness, families.

Resum

L'objectiu d'aquest estudi és explorar l'impacte que poden tenir determinades variables del context familiar en el desenvolupament de la teoria de la ment (TM), en participants amb desenvolupament típic i en participants amb problemes derivats de la pèrdua auditiva.

La influència de les condicions familiars en el desenvolupament de la TM ha estat estudiada fins ara en aspectes molt delimitats, com ara l'ús del llenguatge mentalista dirigit als fills i filles. Aquest estudi parteix d'una nova perspectiva, escassament explorada, que contempla la relació d'aquest tipus de variables amb altres referents als estils educatius familiars i la influència d'aquest conjunt de variables en el desenvolupament de la TM en 56 criatures sordes i 56 criatures oients de 3 a 9 anys. Les famílies van ser avaluades en el seu funcionament familiar, en els estils parentals i en l'ús de termes mentalistes. Del context familiar es van trobar alguns factors relacionats amb l'ús de termes mentalistes i algunes associacions amb el desenvolupament de la teoria de la ment de les criatures, les aportacions de les quals permeten actualitzar el coneixement en el camp de la investigació de les famílies amb criatures sordes, en especial, el que fa als estils parentals i l'ús de termes mentalistes.

També els resultats, coincidint amb estudis anteriors, mostren que el desenvolupament de la teoria de la ment es relaciona amb l'edat de les criatures i amb el desenvolupament del llenguatge, i que les criatures sordes presenten un rendiment menor en aquesta prova en comparació a les criatures oients.

Paraules clau: teoria de la ment, funcionament familiar, estils parentals, termes mentalistes, sordesa, famílies.

INTRODUCCION

El estudio que se presenta ha sido diseñado tanto para clarificar como para extender los conocimientos que anteriores investigaciones han aportado desde diferentes focos de interés al desarrollo de la teoría de la mente y su relación con el contexto educativo familiar.

El texto está organizado en 10 capítulos, la bibliografía y los anexos. A través de los cinco primeros capítulos se efectúa la revisión del estado actual del conocimiento en torno a las dimensiones que componen el estudio. Se inicia con un marco general sobre el actual conocimiento sobre las familias para ir concretando con los factores de la familia que se han seleccionado como variables del estudio, funcionamiento familiar y parentalidad. Seguidamente, se define la TM, la variable dependiente del estudio y las características de la población con deficiencia auditiva, habida cuenta de que la sordera puede ser considerada como influyente en la TM.

A partir del capítulo 6 se expone ya directamente el estudio, finalidad, metodología, resultados, análisis de los resultados y conclusiones.

Seguidamente se enuncia brevemente el contenido de los capítulos que se acaban de enunciar.

En el capítulo 1 **“Estado actual de conocimiento sobre la diversidad de las familias”** se revisan los principales aspectos relacionados con la conceptualización, evolución histórica, y funciones de las familias. Se complementa lo expuesto con los principios que guían el estudio de las familias desde la teoría sistémica y el enfoque de desarrollo humano.

A través del capítulo 2 **“Funcionamiento Familiar”** se describe el impacto de la comunicación familiar y se repasan las principales aportaciones del modelo de patrones comunicativos. Además, se contextualiza la importancia de los recursos familiares para el desarrollo de sus miembros, y se exponen brevemente dos modelos que ponen en práctica el fortalecimiento de las familias.

En el capítulo 3 **“Parentalidad”** se explora dicho concepto y el de coparentalidad, exponiendo algunas de sus principales cualidades. Se revisan los estilos parentales, su evolución histórica y los principales autores que han favorecido la construcción de dicho concepto. Se efectúa una revisión de las principales aportaciones que se han llevado a cabo en algunas investigaciones que abordan los estilos parentales.

El capítulo 4 **“Teoría de la Mente”** se dedica a la revisión del concepto y el proceso evolutivo que caracteriza su adquisición en las criaturas pequeñas. Se hace especial énfasis en la revisión de estudios que se centran en el desarrollo de la teoría de la mente en criaturas con desarrollo típico y con criaturas sordas, abordando la importancia del desarrollo del lenguaje y la influencia de la educación familiar en la adquisición de esta capacidad mental.

En el capítulo 5 **“Implicaciones de la sordera de los hijos/as en las familias oyentes”** se busca hacer un repaso de las principales vivencias que pueden caracterizar las familias oyentes con una criatura sorda. Así también se presentan algunas de las dimensiones que han sido abordadas en otros estudios respecto a las familias oyentes con criaturas sordas.

A través del capítulo 6 **“Finalidad del estudio, objetivos e hipótesis”** se revisan los objetivos y principales hipótesis que han sido planteadas para el estudio.

En el capítulo 7 “**Metodología**” se expone el diseño de la investigación, los participantes, las técnicas de recolección de datos, el procedimiento para la obtención de datos y análisis de los mismos, y la metodología para el análisis de los resultados.

El capítulo 8 “**Resultados descriptivos**” se exponen los resultados respecto a las diferentes variables que aborda el estudio.

En el capítulo 9 “**Análisis de los resultados**” se presentan los resultados obtenidos a partir de los cálculos bivariantes, el control de variables y el análisis de conglomerados.

Finalmente, en el capítulo 10 “**Conclusiones**” se sintetizan las principales aportaciones, se exponen las limitaciones y se formulan las perspectivas de continuidad.

Los **Anexos** 1 a 5 presentan los instrumentos de evaluación: Escala de Comunicación Familiar, Escala de Recursos Familiares, Escala de Estilos Educativos, Escala de la TM, el Cuento “En Nil i la seva jogina” y la entrevista dirigida a las familias.

PLANTEAMIENTO

La familia es la unidad básica del sistema social y el principal contexto en el que se lleva a cabo el proceso de socialización de la criatura. En este sentido, la familia es una fuente de educación que facilita la integración sociocultural de la criatura, y que a través de las experiencias que le aporta facilita las relaciones que posteriormente la criatura establecerá a lo largo de su vida.

Cuando los padres reciben la llegada de un hijo con desarrollo atípico debido a un déficit sensorial, la familia ve realizada aún más esa función que se le atribuye. Los nuevos desafíos a los que la familia deberá someterse pondrán a prueba su propio funcionamiento, los roles, las estrategias y sobretodo la fortaleza de sus miembros, y muy particularmente de los padres.

En el caso de la pérdida auditiva, con el paso de los años el conocimiento se ha profundizado en diferentes aspectos relacionados con las familias oyentes de las criaturas sordas. Por un lado ha constituido un foco de profundo interés el estudio de los procesos interactivos que se producen entre las madres oyentes y las criaturas sordas, como por ejemplo, el tipo de interacción comunicativa y su efecto en el desarrollo del lenguaje.

En general es posible evidenciar que se ha creado una imagen bastante negativa en torno al papel de la madre en el desarrollo del lenguaje de la criatura sorda. Algunos autores exponen que las interacciones educativas entre las madres son menos estimuladoras del desarrollo cognitivo y lingüístico de la criatura, y que parece ser una tarea difícil la adaptación a las necesidades perceptuales y comunicativas de los mismos. Una de las principales características que se atribuye a estas madres es que presentan una tendencia a poseer estilos comunicativos más directivos y controladores (Lederberg & Everhart, 2000), aunque una posible interpretación a estos hechos es que las madres buscan una manera de adaptarse al nivel lingüístico de la criatura forzando su atención. Pese a su

importancia, otros aspectos más relativos al contexto educativo, como la comunicación entre todos los miembros de la familia han sido escasamente abordados por las investigaciones con las familias de criaturas sordas.

Por otro lado las investigaciones han indagado en algunos aspectos relacionados con el funcionamiento familiar, como por ejemplo las expectativas de los padres, la presencia de soporte social, el impacto de los programas de apoyo y el estrés materno. En este sentido, el stress parental ha sido foco de investigaciones desde prácticamente los últimos 20 años, en un principio con una gran variedad de resultados, mostrando muchos de ellos que las familias con criaturas sordas padecían más estrés que las que tenían hijos con desarrollo típico, pero que con el paso de tiempo, y los avances tecnológicos para la ayuda a la criatura sorda, han comenzado a revelar más bien en una línea similar en la que de forma mayoritaria las madres de criaturas sordas no presentan más stress que las madres de criaturas con desarrollo típico.

Precisamente, el trabajo de investigación previo a esta tesis se centró en la relación entre el estrés materno y la percepción del funcionamiento familiar en 40 madres oyentes de criaturas sordas entre 1 y 7 años, adscritas a centros de atención especializada en tres grandes ciudades de Cataluña (Barcelona, Sabadell y Terrassa). Los resultados del estudio indicaron que mayoritariamente las madres de la muestra no presentaron niveles de stress elevados. Estos hallazgos están en la línea de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años, en los que las madres oyentes de criaturas sordas no poseen niveles mayores de stress que las madres oyentes de criaturas oyentes.

Sin perjuicio de ello, es importante reconocer que en la muestra sí se encontró un número importante de madres con niveles elevados de stress, específicamente en torno a algunos aspectos de la crianza relacionados con el ejercicio de las funciones parentales y con las dificultades derivadas de los problemas de conducta de los niños. Esto implicó que las madres oyentes de criaturas sordas del estudio se estresaban más cuando se trataba de la propia competencia para ejercer las funciones parentales con la criatura sorda, quizás por el esfuerzo que la sordera les demandaba, o tal vez por la autoexigencia de ejercer el rol materno de manera adecuada.

Todo esto hace reflexionar por una parte, acerca del impacto del diagnóstico de la sordera en el desempeño de los roles y funciones maternas, ya que se puede suponer que las madres ponen en cuestionamiento las propias habilidades para ejercer el rol materno, aun cuando potencialmente tengan todas las destrezas adecuadas para salir adelante en la tarea de la crianza. En este estudio también se encontró una relación negativa significativa entre la percepción que las madres tenían sobre la cohesión familiar y bajos índices de stress materno, lo que se interpreta de manera que el stress materno disminuía a medida que la cohesión familiar aumentaba.

Paulatinamente a lo largo de los últimos años, la literatura en torno al stress materno ha disminuido, quizás en parte dados los resultados que indican por una parte, que no se evidencian diferencias significativas entre las madres oyentes de criaturas sordas y las madres oyentes de criaturas oyentes, y que por otra parte, los niveles de stress en la población con déficit no supera los niveles clínicos de corte en los diferentes test aplicados.

Aunque se reconocen avances importantes en cuanto al estudio de las familias con criaturas sordas, aún permanecen algunos ejes igualmente importantes en relación al funcionamiento familiar que han sido insuficientemente abordados por las investigaciones, y que a juicio personal, albergan una fuente de información relevante para avanzar en lo que conocemos acerca del contexto familiar de la criatura sorda. En efecto, los estudios se han focalizado en la interacción materna con la criatura sorda, pero poco se ha indagado respecto a la familia en su conjunto, incluyendo la figura paterna por ejemplo, lo que da como resultado una visión sesgada y escasamente integradora del contexto familiar de la criatura sorda.

Sin duda, uno de los vacíos más importante en la literatura es, en este sentido, el de relacionar los factores educativos familiares con el desarrollo psíquico y social de la criatura sorda. En efecto, pese a que está demostrado que durante los primeros años de vida de una criatura los padres ejercen un rol fundamental en su desarrollo, poco se sabe acerca de la influencia por ejemplo de los estilos parentales, de los recursos familiares o

de los aspectos diferenciales que en estas dinámicas puedan presentar las familias de criaturas con sordera.

La importancia de abordar los estilos parentales radica en que se reconoce que éstos son un indicador importante del funcionamiento que predice el bienestar de la criatura a través de una extensa literatura que abarca distintos contextos sociales y culturales (Baumrind, 2005; Darling, 1999). Asimismo, el estudio de los recursos con los que la familia cuenta para hacer frente a las situaciones difíciles permite focalizar la atención en un aspecto que no siempre se considera en las investigaciones, el de la solidez de la familia.

En lo que respecta a la criatura, durante las últimas décadas el desarrollo psíquico, y en especial el desarrollo de la teoría de la mente ha sido un tema que de manera progresiva se ha abordado con profundo interés por los investigadores del campo de la psicología. La teoría de la mente como habilidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a otros es una herramienta para explicar conductas (Sodian & Kristen, 2010; Wellman & Liu, 2004).

Las investigaciones sobre la teoría de la mente abarcan aspectos como la comprensión de la falsa creencia, deseos y emociones a través de la evaluación de escalas compuestas de distinta dificultad. Sin embargo, gran parte de los estudios no se centra en la población con desarrollo típico, sino generalmente en sujetos con algún tipo de déficit, y más concretamente en población con trastorno autista y también en menor medida en criaturas con déficit auditivo. En referencia a las variables individuales de las criaturas que podrían influir en el desarrollo de la teoría de la mente diversos estudios han abarcado una amplia variedad, aunque uno de los principales focos que ha ocupado el interés de numerosos estudios se refiere a la relación entre la competencia lingüística y la teoría de la mente en las criaturas.

En cuanto a la influencia de la familia en el desarrollo psíquico de la criatura, las investigaciones demuestran que existe relación entre algunas variables del contexto familiar y la puntuación de las criaturas en las tareas de la teoría de la mente. Las variables constatadas incluyen entre otras la calidad del apego, la presencia de hermanos/as, las estrategias disciplinarias, patrones de conversación y estilos parentales. La mayoría de estudios se ha llevado a cabo en situaciones atípicas de los medios familiares, como por ejemplo, en familias desestructuradas o familias adoptivas, o en su defecto, en medios familiares típicos, pero con criaturas con problemas en su desarrollo.

Es en las últimas dos décadas, aproximadamente, cuando se ha incrementado la investigación sobre el desarrollo de la teoría de la mente en la población de criaturas con pérdida auditiva y la mayoría de los resultados muestran un desempeño más bajo en las criaturas sordas en comparación con la población con desarrollo típico, quedando sin embargo, aún preguntas sin resolver respecto a los posibles factores sociales, familiares o contextuales que pudieran intervenir en dichos hallazgos, ya que son aún escasos los estudios sobre el tema.

A partir del estado actual del conocimiento, este estudio explora el impacto de determinadas variables del contexto familiar en el desarrollo de una dimensión psíquica, la teoría de la mente, en participantes con desarrollo típico y participantes con problemas derivados de la sordera. Este trabajo se sitúa pues, en la convergencia del conocimiento actual entre el funcionamiento de las familias oyentes de criaturas sordas y las familias oyentes de criaturas oyentes, profundizando en los estilos parentales, los recursos familiares y la comunicación, y en sus posibles efectos en el desarrollo de la teoría de la mente en las criaturas.¹

¹ Este estudio forma parte del proyecto I+D “*Las redes de soporte familiar, comunicación y desarrollo socioafectivo, lingüístico y cognitivo en la infancia y la adolescencia. Estudio comparativo con participantes sordos y oyentes*” del Centre d’estudis i de recerca psicoeducativa sobre sordesa i d’altres dificultats comunicatives –GISTAL- de la UAB, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Referencia EDU 2009-14754-CO2-01

En resumen, de este estudio se espera una nueva aportación al conocimiento del desarrollo de la teoría de la mente en las criaturas sordas y con desarrollo típico y de la influencia en ella de la educación familiar. Asimismo, se espera que los resultados de este estudio aporten criterios para orientar tanto a las familias como a los profesionales para optimizar los procesos educativos familiares.

1. ESTADO ACTUAL DE CONOCIMIENTO SOBRE LA DIVERSIDAD DE LAS FAMILIAS

En este capítulo se presentan de manera sistematizada algunos aspectos relevantes en torno a la familia entendida como el contexto de desarrollo más importante en el que el ser humano nace, crece y se desenvuelve. Si bien es cierto el estudio acerca de la familia ha sido objeto histórico de numerosas disciplinas científicas y por tanto el cuerpo de conocimiento es muy amplio, el propósito de este capítulo se centra en organizar los contenidos con un enfoque en cuanto a escenario de desarrollo de la criatura.

1.1 Influencia social en la evolución de las familias

La sociedad ha experimentado importantes transformaciones que han influido en los roles sociales, laborales y en general en nuevos estilos de vida que propician nuevas maneras de pensar y actuar en familia. Efectivamente, en la familia se han producido cambios ideológicos, económicos y demográficos que dan cuenta de la transformación de la sociedad (Alberdi & Escario, 2007). Hechos como la declaración de igualdad de derechos entre hombres y mujeres, la participación de las mujeres en el ámbito laboral, la visibilidad de los derechos en la infancia y el mismo contexto económico, por ejemplo, han marcado cambios estructurales en la familia y han hecho que vivencemos una pluralización de las formas de convivencia, dando paso a nuevas relaciones y modelos familiares.

A causa de las variaciones culturales, históricas y el propio sistema de creencias, el concepto de familia puede entenderse desde distintos enfoques. Así pues, según la perspectiva y orientación teórica se obtienen diferentes conceptualizaciones acerca de cómo se entiende la familia. Musitu y Cava (2001), así como también Rodrigo & Palacios (1998) sintetizan algunos de los principales enfoques de las mismas que se presentan a continuación:

Según una *visión sistémica*, la familia es un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por las reglas de comportamiento y por funciones dinámicas, en constante interacción entre sí y en intercambio permanente con el exterior. Desde el *funcionalismo estructural*, la familia es una estructura social que permite a sus miembros la satisfacción de sus necesidades, al tiempo que facilita la supervivencia y el mantenimiento de la sociedad. Para la *ecología humana*, la familia es un sistema de apoyo vital que depende de las características de los ambientes naturales y sociales en los que se encuentra inmersa. Desde el *interaccionismo simbólico*, la familia es una unidad de personalidades en interacción. Según la *teoría del desarrollo familiar*, la familia es un grupo social intergeneracional, organizado sobre la base de normas sociales establecidas por el matrimonio y la familia, y que intenta mantener un equilibrio respecto de los continuos cambios que se suceden a lo largo del desarrollo del ciclo vital de la familia.

Muchas de estas definiciones del concepto de familias recogen aspectos puntuales que no necesariamente reflejan algunos cambios importantes en la sociedad. Se trata de conceptualizaciones que, por ejemplo, incluyen elementos como la unión legal de personas de distinto género o la presencia de hijos en la pareja.

A objeto del presente estudio, y considerando estos cambios en la sociedad, se ha optado por acoger el valioso aporte que han hecho Palacios & Rodrigo (1998), quienes en el afán de clarificar el concepto de familias se decantan por definirla como *“la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”* (p.33).

Asimismo, parece del todo acertado el planteamiento de los autores Musitu & Cava (op. cit.) y de Suares (2002) que se decantan por considerar adecuado el uso del término «las familias» y no sólo de «la familia» -en sentido singular-, ya que permite incorporar la diversidad y ampliar el uso de otros modelos familiares que resultan ser más inclusivos y acordes con la actualidad.

Quizás una de las características más destacadas de las familias como institución es su capacidad de sobrevivir a las transformaciones de la sociedad. Musitu & Cava (op. cit.) lo plasman a través de esta frase: “...*la familia varía, se transforma, se adapta, se reinventa y, sobre todo, perdura*”. Salvador (2009) agrega que el objetivo de la familia es la sobrevivencia, y destaca tres elementos iniciales que se debe considerar respecto a dicho objetivo: (a) Es un grupo pequeño surgido de forma natural; (b) Se trata de una institución, con voluntad de perdurar y satisfacer las necesidades de sus miembros; y (c) Es una organización que posee funcionamiento socioeconómico y emocional.

Junto al carácter adaptativo que es posible reconocer en la familia, también se reconoce que es una institución que históricamente ha gozado de un papel primordial en la vida de las personas. Según datos del Centro de Investigaciones Sociológicas de España – CIS- la familia es el segundo aspecto más importante en la vida de los españoles con un 85,2% del total, por debajo de la salud que representa el 88,9%. Asimismo, la Encuesta Mundial de Valores (World Values Survey, 2000) revela que para el 86% de la población española la familia es muy importante en su vida. Esta cifra se encuentra en la media de otros países como México, Estados Unidos India, Irán y Marruecos.

La importancia de la familia radica en gran parte en que constituye la unidad básica del sistema social y primer contexto socializador en el cual se producen los aprendizajes básicos a través del establecimiento de vínculos entre sus miembros, de pautas de conducta y la entrega de elementos cognitivos, emocionales, físicos que dotarán a la criatura de actitudes y habilidades para enfrentarse a este mundo social (Sarto, 2003).

En este sentido, Salvador (op. cit.) nos aclara que no somos arrojados solos a la vida, sino que somos acogidos en un grupo social que es la familia, y dentro de este grupo se producirá el desarrollo. La idea de vivir en constante interacción y que ésta permita la retroalimentación de la familia como grupo queda plasmada a través de las ideas de Huxley (citado por Salvador, *ibíd.*) quien señala que la familia es un “*modelo troquelador de experiencia interactiva en la que lo individual se alimenta de lo grupal y viceversa*”.

Flaquer (1998) refuerza esta idea acerca del valor de la familia como fuente de educación, señalando “()*...de ella depende la fijación de las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos y ()...en que, por otra parte, resulta responsable en gran medida de su estabilidad emocional, tanto en la infancia como en la vida adulta*”.

En cuanto a los modelos familiares encontramos que la forma más tradicional hace referencia al **modelo nuclear** que se produce tras la unión entre un hombre y una mujer, habitualmente con un hijo/a, que comparten residencia común, y cuya estructura está determinada por vínculos de afecto, identidad común y apoyo mutuo (Musitu & Cava, op. cit). Este modelo familiar se mantiene vigente en la actualidad, sin embargo ha aumentado la categorización de otras formas de unión que no sólo se realizan a través del matrimonio o que no necesariamente se llevan a cabo entre dos personas de distinto género. A continuación se detallan algunas de ellas:

Las familias **monoparentales** están formadas por padre o madre sin pareja, conviviendo junto al menos un hijo menor de edad. Resultan ser cada vez más habituales en toda Europa, y la mayor parte están formadas por madres solas y sus hijos biológicos. Las familias **reconstituidas** son familias que se reestructuran a partir de un quiebre de la relación afectiva, ya sea a causa de fallecimiento, separación o divorcio. Las familias **adoptivas** son aquellas donde no existe una relación parental biológica entre la criatura y sus padres, sino que ésta es legitimada mediante una resolución judicial. A efectos legales, un hijo/a en adopción posee los mismos derechos que un hijo/a biológico.

Ahora bien, la estructura de las familias ya no es exclusivamente heterosexual. En la sociedad actual se han comenzado lentamente a reconocer y aceptar los derechos de las familias no tradicionales, particularmente de las familias **homoparentales**. Se trata de un tipo de familia relativamente excepcional a la cual se viene prestando atención, desde el punto de vista de las investigaciones, hace poco más de 20 años. Goldberg (2009) además enfatiza que en la actualidad este tipo de familia se ve enfrentada a barreras de tipo legales e ideológicas que pueden discriminarles al momento de tener acceso a los mismos derechos que las familias más tradicionales, como la inseminación, adopción o incluso el matrimonio.

Tal como ha sido comentado, la familia ha evidenciado una serie de cambios que dejan entrever una pluralización de las formas en la que se presenta. Para entender la paradoja entre la estabilidad de la familia como institución y la variabilidad de ésta a lo largo del tiempo, Alberdi & Escario (op.cit.) recuerdan que se debe diferenciar entre familia y hogar. Para estos autores, la familia es una red de relaciones que incorpora a todos los miembros que interaccionan en torno a un proyecto de vida en común, en tanto la variabilidad de las formas de convivencia se evidencia a través de la evolución de los hogares. Más específicamente, los autores definen que “*en la formación de nuevos hogares, en las pautas de vida independiente, en la innovación en los comportamientos, en el aumento de las rupturas matrimoniales, se reflejan los nuevos valores de la libertad y la autonomía individual que cobran una importancia enorme y explican las nuevas formas de convivencia*” (p.23).

Se identifican al menos dos fenómenos importantes en relación a los modos de convivencia en España. Por un lado, la *reducción del tamaño de los hogares* y por otro lado, *el aumento de los hogares donde predomina la pareja sin hijos*. Los datos del Instituto Nacional de Estadística (2009) indican que si bien el número de hogares mantiene un aumento sostenido – de 14,2 millones el año 2003 a 16,3 millones el año 2007- el número de habitantes por hogar se ha reducido, pasando de 3,03 a 2,74 personas en el mismo periodo. Si se consideran los datos del año 1991, la evidencia es aún más contundente, puesto que el promedio de habitantes por hogar era de 3,2 personas.

Este cambio en la estructura de los hogares es un fenómeno presente en el resto de Europa. Según datos del Demography Report 2010 (Eurostat, 2011), el promedio de habitantes por hogar ha disminuido desde la década de los 60'. El promedio de habitantes por hogar en la Unión Europea ha caído de 2,5 a 2,4 personas. En esta misma publicación se indican dos razones plausibles para entender esta disminución del tamaño de los hogares, por una parte podría deberse al aumento del envejecimiento de la población en detrimento de la población más joven, y por ende, la disminución de candidatos potenciales a formar familias; y por otra parte, quizás el cambio en el

sistema de valores en la población ha contribuido al aumento de parejas que no tienen hijos.

En España se identifican al menos dos fenómenos importantes en relación a los modos de convivencia en España. Por un lado, la *reducción del tamaño de los hogares* y por otro lado, *el aumento de los hogares donde predomina la pareja sin hijos*. Los datos del Instituto Nacional de Estadística (2009) indican que si bien el número de hogares mantiene un aumento sostenido – de 14,2 millones el año 2003 a 16,3 millones el año 2007- el número de habitantes por hogar se ha reducido, pasando de 3,03 a 2,74 personas en el mismo periodo. Si se consideran los datos del año 1991, la evidencia es aún más contundente, puesto que el promedio de habitantes por hogar era de 3,2 personas.

Los cambios más notables en la familia española se presentan en el aumento de los modelos familiares en los que predominan el de la pareja sin hijos con un 21,5%, seguido de la pareja con 2 hijos con 21,0%; y en la disminución de los hogares donde se encuentra una pareja con 3 o más hijos, es decir, las familias numerosas (ver tabla 1).

Tabla 1. *Evolución de los tipos de hogar en España.*

	2001	2007
Pareja sin hijos	17,3	21,5
Pareja con 1 hijo	15,3	21,0
Pareja con 2 hijos	22,2	17,4
Pareja con 3 o más hijos	6,0	3,7
Un adulto con hijos	6,6	7,9
Número hogares (millones)	14,2	16,3

Fuente: Instituto Nacional de Estadística –INE- (2009).

La evolución de los hogares en España es aún difícil de pronosticar. Las difíciles condiciones económicas y sociales actuales afectarán el comportamiento de las cifras. Seguramente el número de hogares irá en aumento, tal y como ha sido la tendencia hasta ahora. Sin embargo, hechos como la situación económica del país, la dificultad creciente de los jóvenes para lograr la emancipación del hogar familiar, el estancamiento en las cifras de inmigración, el aumento progresivo del fenómeno de emigración de capital humano especializado y quizás una disminución en el número de hogares unipersonales serán aspectos que podrían marcar una variación importante.

1.2 Estudios sobre familias

Tal como se ha indicado más arriba, el estudio de las familias ha sido abordado desde numerosas perspectivas y aproximaciones teóricas, cada uno de los cuales sin duda alguna, ofrecen explicaciones frente al desarrollo de los individuos en la sociedad. Aquí sólo se presentarán brevemente dos de estos enfoques, los que por su influencia destacan en el impacto del entendimiento de la familia como parte y todo a la vez: el enfoque sistémico de Bertalanffi (1979) y la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (2005).

1.2.1 Enfoque sistémico.

La perspectiva sistémica tiene sus inicios en la década de los 50' a partir de la Teoría General de los Sistemas –TGS- y surge ante la dificultad para explicar los fenómenos sociales mediante el enfoque mecanicista imperante, dadas sus limitaciones asociadas a una visión lineal y de causalidad.

De acuerdo al enfoque sistémico, un sistema está compuesto por unidades y estas unidades pueden a su vez constituir sub-unidades, todas formando parte de un todo más grande, en constante interacción dinámica e intercambio de energía, es justamente por ello que el comportamiento de un sistema no puede ser descrito como la simple suma de las partes.

Como apuntan Anderson & Carter (1994) *“un modelo sistémico presta atención a las pautas dinámicas de relación entre la parte y el todo, el primer plano y el fondo, el objeto y el medio”* (p.22). Estos mismos autores resaltan algunos méritos del enfoque social sistémico de los cuales se exponen tres: a) la inclusión de distintas teorías en una estructura simple; b) proporciona orientaciones indicativas acerca de aspectos de la conducta humana, y c) se basa en un lenguaje que puede resultar común a diversas disciplinas independientemente de su procedencia.

La TGS plantea un antes y un después en el estudio de los fenómenos sociales. Buckley (1967, citado por Bertalanffi, 2006) lo ratifica así: *“Hay un panorama científico revolucionario [derivado] del movimiento de investigación general de los sistemas, [con un] cúmulo de principios, ideas y ahondamientos que ya han establecido un grado superior de orden y de comprensión científicos en muchas áreas de la biología, psicología y en algunas ciencias físicas...La moderna investigación de los sistemas puede servir de base a un marco más adecuado para hacer justicia a las complejidades y propiedades dinámicas del sistema sociocultural”* (p.30).

No es que en las ciencias sociales la familia no fuese considerada como un sistema social antes del enfoque sistémico, sino que su aportación se refleja en que es a través de este enfoque que se brinda una base empírica que permitía comprobar los postulados que se planteaban (Musitu & Cava, op. cit.).

Ya se ha señalado que la familia es un sistema social, sin embargo, su principal distinción respecto a otros sistemas sociales radica en sus objetivos, funciones y sentimientos. Kantor & Lehr (1975, citados en Van Geert & Lichtwarck-Aschoff, 2005) señalan respecto a la noción de familia como sistema: *“los sistemas familiares como todo otro sistema social, son organizacionalmente complejos, abiertos, adaptativos y procesadores de información”* (p.240). Con esto, los autores quieren interpretar la complejidad de las interacciones que se producen en la familia, cuyo funcionamiento dependerá de las mutuas influencias y la capacidad de adaptación frente al cambio.

Las interacciones que se mencionan ocurren dentro de un marco de regulación el cual se presenta en forma de patrones conductuales que definen la posición de cada miembro de la familia. Esta regulación se refiere a la retroalimentación que cada miembro hace al resto de la familia, la cual podrá ser positiva o negativa (Kreppner, 2005). Esto implica que la estructura familiar sienta sus bases en las interacciones de sus miembros, por tanto cualquier cambio que afecte al menos a uno de sus miembros tendrá consecuencias para el resto del sistema familiar.

Lo interesante respecto a la teoría sistémica es que plantea un paradigma enfocado a observar totalidades, causalidades circulares, y se basa en principios como la multicausalidad y complementariedad. La concepción de la realidad obliga a reconocer la complejidad de las interacciones que existen entre los sistemas e incorpora el contexto como un elemento esencial en el entendimiento de los fenómenos. Las actuaciones de los individuos pasan a tener valor tanto en el contexto en el que se encuentran insertas, como en el marco de los sistemas relacionales con los cuales interactúan.

1.2.2 Perspectiva ecológica del desarrollo humano.

La perspectiva *ecológica* del desarrollo humano enfatiza tanto la capacidad del ser humano para adaptarse a las circunstancias, como la habilidad de éste para formar su propio desarrollo (Bronfenbrenner, op.cit.). El autor define el desarrollo humano como *“el fenómeno de continuidad y cambio en las características biopsicológicas de los seres humanos, tanto en los individuos como en los grupos. Este fenómeno se extiende a lo largo del transcurso de la vida, a través de sucesivas generaciones y a través del tiempo, tanto pasado como presente”* (p.3).

Este autor define la ecología del desarrollo humano como *“la progresiva acomodación mutua entre la persona en desarrollo y las propiedades cambiantes de los contextos inmediatos en los cuales la persona vive”* (Bronfenbrenner, ibíd.).

La estructura ecológica está representada a través de niveles concebidos como sistemas anidados, estos niveles se caracterizan por la interacción e influencia recíproca, así como la mayor o menor proximidad que puede haber en relación con el individuo.

Esta teoría tuvo un gran impacto en el campo del desarrollo humano en la década de los 70'. A lo largo de los años, su autor ha reformulado algunas premisas para, finalmente, evolucionar desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano a un *modelo bioecológico*. En términos generales, este modelo bioecológico, recoge lo mejor de la perspectiva ecológica y otorga mayor relevancia a la presencia del individuo en el proceso evolutivo dentro de los contextos interactivos ya reconocidos.

De esta forma, a través de esta teoría se entiende que existen cuatro niveles que determinan la estructura ecológica: El *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema* y *macrosistema*.

Por *microsistema* se entiende aquel patrón de actividades, roles sociales y relaciones interpersonales experimentadas por la persona en desarrollo que se enfrenta con un entorno con características físicas y materiales y conteniendo a otras personas que poseen características distintivas de temperamento, personalidad y sistemas de creencias. El *mesosistema* comprende aquellos vínculos y procesos que se llevan a cabo entre dos o más entornos que contienen a la persona en desarrollo. Un *exosistema* abarca los vínculos y procesos que tienen lugar entre dos o más entornos, y que al menos uno de ellos no contiene habitualmente a la persona en desarrollo, pero cuyos acontecimientos influyen los procesos del entorno inmediato que son próximos a la persona; y finalmente el *macrosistema* consiste en el patrón general de las características del micro-, meso- y exosistema de una determinada cultura, subcultura o de otra estructura social, con particular referencia a los sistemas de creencias, recursos, riesgos, estilos de vida, estructuras de oportunidad, opciones de vida y patrones de intercambio social que se encuentran insertos en cada uno de estos sistemas. En otras palabras, se refiere al contexto social más amplio.

Además, Comellas (2010) destaca que se debe considerar no sólo los factores humanos sino el entorno físico donde se desarrollan las personas, ya que el contexto espacial como la vivienda o las características del barrio por ejemplo, son aspectos que se deben considerar muy especialmente en la valoración y la intervención comunitaria.

El modelo bioecológico representa, por una parte, la dinámica del desarrollo que existe entre un individuo activo y su ecología compleja y cambiante; por otra parte, la relación que se produce entre el individuo y este contexto activo constituyen la base del proceso de desarrollo humano, es decir, el desarrollo está relacionado con la síntesis, la integración que se produce entre el individuo y el contexto.

Como ya se planteaba anteriormente el desarrollo de la familia podrá entenderse si se considera contextualmente su participación activa en las interacciones con los demás sistemas que conforman el medio social.

En la estructura familiar se encuentran los componentes que definen el modo en que los miembros de la familia interactúan entre ellos y con el medio social, esta estructura intangible contiene las reglas de convivencia, las normas, los asuntos relativos a la pertenencia, lealtad, los límites, las coaliciones y un sinnúmero de otros *universales de la vida* como les denomina Minuchin (1998).

Para dicho autor las familias son sistemas sociales conservadores, con modos de relacionarse basados en un funcionamiento previsible de sus miembros, y por tanto, con la tendencia a excluir aquellas conductas que se encuentren fuera de este funcionamiento predecible. Asimismo, la posibilidad de evolución de las familias se genera a partir de los periodos críticos o transiciones asociadas a acontecimientos que contienen elementos de cambio, peligro y/o oportunidad. Estos periodos de transición al interior de la familia ponen a prueba su capacidad de adaptación y flexibilidad frente al cambio. Esta adaptación requiere la reorganización del sistema, una acomodación de la estructura y de sus miembros con el propósito de hacer frente a las nuevas necesidades.

Si bien es cierto que la interacción con todos los entornos que rodean a una criatura provee aprendizajes a través de la interacción, es la familia la unidad central, el contexto de desarrollo principal en el cual se desarrollará un ser humano. Lo afirmaba también Bronfenbrenner (op. cit.) “*la familia es el sistema más humano, el más poderoso [....] para crear y mantener seres humanos*”.

Finalmente la convergencia entre el enfoque sistémico y el enfoque ecológico da como resultado el enfoque **ecológico-sistémico**, el que según Rodrigo & Palacios (op. cit.) sienta las bases más robustas sobre las que se asienta la perspectiva evolutivo-educativa de la familia. El estudio de la familia requiere de ambos puntos de vista, ya que a través del enfoque sistémico se entiende que cada uno de los miembros de la familia tendrán influencia sobre los otros y a través del enfoque ecológico se asume que las influencias del contexto social y familiar ayudan a configurar a los individuos y constituye una de las claves para entender el desarrollo del ser humano.

1.3 Funciones de la familia

Bertrán (2009) planteaba que la familia es a la vez institución y organización “*es un grupo natural pequeño que, en la medida que pretende cubrir las necesidades de sus miembros y perdurar en el tiempo, deviene institución*” (p.126). Para que la familia lleve a cabo esta tarea debe poseer una organización que le permita funcionar física, psicológica y socialmente. La organización se entiende por tanto como la dimensión dinámica de la institución. En esta dimensión dinámica surgen las interacciones generadoras de funciones.

Este mismo autor diferencia las funciones de la familia en dos tipo: *sociales* y *emocionales*. Las funciones **sociales** son las siguientes:

- a) Provisión de necesidades materiales
- b) Provisión de unión social

- c) Oportunidad para desplegar la identidad personal ligada a la identidad familiar
- d) Moldeamiento de roles sexuales
- e) Ejercitación de roles sociales y aceptación de la responsabilidad social
- f) Fomento del aprendizaje y apoyo de la creatividad e iniciativa personal

En tanto, las funciones *emocionales* se mostrarían según Meltzer & Harris (citado por Bertrán, *ibíd.*) a través de distintas capacidades y sus contrapartidas:

- a) Capacidad de amar/Capacidad de odiar
- b) Capacidad de generar esperanza/Capacidad de mentir y confundir
- c) Capacidad de contención del sufrimiento/Capacidad para generar ansiedad persecutoria
- d) Capacidad de pensar

Para entender la organización emocional de la familia se debe empezar por reconocer las distintas maneras de operar que surgen de los subgrupos, parejas, exclusiones, pérdidas de rol, etc. La organización emocional de la familia o unidad de crecimiento emocional como la denomina Bertrán (*ibíd.*) es el resultado de una matriz interactiva en la cual los miembros de la familia ejercen sus funciones.

Para otros autores la familia desempeña ciertas funciones que tienen como propósito de asegurar la supervivencia y adaptación de la especie. Según Anderson & Carter (*op. cit.*) las funciones específicas de la familia se centran en el *mantenimiento del hogar* y las *relaciones personales entre sus miembros*, lo que incluye la educación y socialización de los hijos. Estas funciones se desarrollan de forma conjunta y no aislada, así por ejemplo, la familia proporciona cuidados físicos a los hijos y provee los medios para alcanzar estabilidad en la pareja (Lidz, 1963, en Anderson & Carter, *ibíd.*).

Las funciones generales que desempeña la familia no sólo en relación a la crianza de los hijos, sino que en relación a los adultos son variadas e igualmente importantes. Palacios & Rodrigo (op. cit.) profundizan algo más en la diferenciación de funciones que la familia desempeña dependiendo si se trata de adultos o niños. Desde una perspectiva ligada a la adultez humana, estos autores enumeran las siguientes funciones (p.35):

- 1) Es el escenario donde se construyen personas adultas, dotadas de autoestima y sentido de sí misma y con un determinado nivel de bienestar psicológico que les permite afrontar conflictos y otras situaciones que los ponen a prueba.
- 2) Es un contexto en el cual se aprende a afrontar retos, asumir responsabilidades y compromisos.
- 3) Es un escenario de encuentro intergeneracional en el cual se propicia el intercambio de afecto y valores que pueden servir de guía para sus miembros.
- 4) Constituye una red de apoyo frente a las transiciones vitales. Se entiende como un valor seguro de cara a los cambios o dificultades.

En cuanto a las funciones de la familia desde una perspectiva ligada a la educación de los hijos, estos autores señalan las que siguen a continuación:

- 1) Asegurar la supervivencia, sano crecimiento y socialización de los hijos.
- 2) Entregar un clima de afecto y apoyo que fortalezca un desarrollo psicológico sano en base al compromiso emocional.
- 3) Aportar la estimulación necesaria para facilitar la interacción con el entorno físico y emocional.
- 4) Decidir la apertura hacia otros contextos educativos con los que se compartirá la función educadora.

Sin duda alguna una de las más reconocidas funciones de la familia tiene relación con la *socialización* de la criatura. El término *socialización* se refiere al proceso mediante el

cual se transmite la cultura de una generación a la siguiente (Whiting, 1970 citado en Musitu & Cava, op. cit.), o como Arnett (1995) apunta “*es el proceso mediante el cual las personas adquieren las conductas y creencias del mundo social, es decir, la cultura en la que viven*”. La socialización es una de las funciones más importantes que desarrolla la familia y en torno a la socialización se distribuyen se delimitan expectativas, las conductas paterno-filiales y los roles familiares (Musitu, Román, & Gracia, 1988).

A lo largo del proceso de desarrollo y socialización de una criatura influyen distintos agentes: la familia, la escuela, los pares o los medios de comunicación por nombrar algunos. Todas las fuentes de socialización tienen su base en el sistema de creencias culturales que contiene las normas y estándares morales de una sociedad y que determinan las conductas esperadas (Arnett, op. cit). El objetivo que persiguen las prácticas de socialización varían no sólo de una cultura a otra -y que en cada cultura se definen los límites de lo que se espera y desea de sus miembros- sino que además varían entre las propias familias de esa cultura.

En la familia se establecen las pautas educativas, se satisfacen las necesidades biológicas y emocionales y se nutre de experiencias que facilitan la inmersión de los hijos en el mundo social. Las experiencias al interior de la familia modelan el desarrollo de los hijos, y por tanto influyen en la adquisición de pautas sociales, hábitos y en general habilidades que les permitan relacionarse de manera adecuada en el entorno social. Para Lahire (2007) el peso social que tiene la familia en el proceso de socialización por sobre otros contextos radica en que ésta se produce de manera “*precoz, intensa y duradera y al menos durante un tiempo, sin competencia*” (p. 26).

La importancia de la familia radica en el papel que le cabe en la educación de los hijos, ya que facilita la integración sociocultural de los hijos en los contextos donde se desarrollan, y el hecho que el entorno que la familia provea sea saludable, es decir, que potencie los estímulos positivos y que las relaciones entre adulto-hijo se basen en vínculos afectivos de calidad permitirá que se lleven a cabo aprendizajes igualmente sanos y enriquecedores. El afecto y el apoyo que la familia brinda al hijo en las primeras

etapas de desarrollo influirán posteriormente en las relaciones que la criatura establece con los otros, las habilidades sociales y la construcción del autoconcepto (Solé, 1998).

En efecto, al interior de la familia construimos nuestra propia imagen y se produce el desarrollo afectivo, cognitivo y social que nos permite establecer relaciones sociales con los demás (Musitu & Cava, op. cit.). Por el contrario, la inestabilidad en los afectos, los conflictos recurrentes y no resueltos dentro de la familia y la ausencia de normas por ejemplo, son factores que se interpondrán en el desarrollo adecuado de la criatura.

En este sentido, Sarto (op. cit.) la importancia del vínculo que se produzca entre el adulto y la criatura influirá en su desarrollo social, cognitivo y afectivo. Un vínculo seguro potencia la confianza y la autoimagen positiva, en tanto que un vínculo débil o la falta de vínculo potenciarán la falta de confianza y una autoimagen más pobre y negativa. Es por ello que los progenitores actúan como modelos a imitar por los hijos, mientras se estimulan o inhiben determinados comportamientos en función de los estilos de crianza que practican. Los padres son agentes socializadores aún sin proponérselo y el proceso de aprendizaje se realiza por imitación e identificación de los hijos con los padres.

Siguiendo las ideas de Arnett (op. cit.) existen tres aspectos claves en el proceso de socialización en la familia que deben destacarse (p.618):

- 1) ***El control de impulsos***, incluyendo el desarrollo de la conciencia, y que tiene relación con la gestión de la capacidad de autorregulación que los padres y otros adultos establecen en los años iniciales la criatura.

- 2) ***Preparación y desempeño de los roles*** que se ejercerán en la vida que se desarrolla más bien durante todo el ciclo de vida de una persona y se relaciona íntimamente con otros aspectos, como la clase social o la etnia.

- 3) ***El cultivo de las fuentes de significado***, es decir, qué es importante o qué se debe valorar, e incluye aspectos ligados a cuestiones religiosas o de significado espiritual, incluyendo las normas sociales y sistemas de valores.

Pese a que el proceso de socialización es un proceso que lleva implícita la idea de modelación de la conducta del individuo, esto no significa que el individuo sea un sujeto pasivo, mero receptor en la transmisión de los contenidos socioculturales. Schaffer (1995) expone acerca de la centralización en el discurso del control externo al que hacen alusión algunas conceptualizaciones pasadas, donde la socialización tiene un sentido unidireccional, y en las que la criatura es un ser pasivo y moldeable. Para este autor en cambio, la socialización es un proceso dinámico en la que mediante la interacción de los sujetos se produce el desarrollo social. La criatura es un agente activo y por ende, en la relación entre padres y criatura se producen los intercambios que aseguran el aprendizaje basado en las experiencias mutuas. Para Musitu & Cavas (op. cit.) el proceso de socialización es un proceso de *doble dirección*, dinámico y complejo, y muy probablemente circular y cada vez más acentuado a medida que los hijos crecen.

Es importante señalar que las etapas de socialización son diferentes dependiendo de la etapa de la vida del individuo, así es posible diferenciar la socialización *primaria* y *secundaria*:

- 1) ***Socialización primaria***: Se produce desde el momento en que la criatura comienza a interactuar con otros y por tanto se produce principalmente en la familia más cercana. Durante la socialización primaria la criatura comienza a aprender los valores básicos, normas y otros aspectos de la cultura que finalmente constituyen la forma de vida de su sociedad. La criatura construye sus propias reglas a la vez que se somete a las regulaciones externas de quienes le rodean (Browne, 2011). También comienza a adquirir el sentido de la propia individualidad y elementos asociadas a esta identidad social, como por ejemplo, el género y la sexualidad.

- 2) ***Socialización secundaria:*** Se refiere a la socialización que se lleva a cabo más allá de la propia familia e implica la internalización de otros mundos, específicamente del entramado social y cultural que rodea a la criatura. Este proceso se realiza a través de agentes secundarios como por ejemplo el sistema educativo, el grupo de pares, los medios de comunicación o las instituciones deportivas. Al respecto, Musitu & Cavas (op. cit.) refuerzan la idea de que aunque la función socializadora recae principalmente en la familia, la escuela y las redes de soporte en general serán los contextos en los que la criatura pondrá en práctica muchas de las habilidades adquiridas en la familia y a la vez, se nutrirá de nuevas experiencias que le permitirán configurar su imagen del mundo, de las relaciones sociales y de sí mismo.

COMENTARIOS FINALES

La familia es por definición el sistema de relaciones que se encuentra presente en todas las culturas y que sin perjuicio de ser la institución base de las sociedades, ha sufrido transformaciones y cambios que van aparejados con el proceso de evolución natural del ser humano. Como institución la familia tiene una característica adaptativa que le ha permitido sobrevivir a lo largo de la historia de la humanidad, y si bien aspectos como las funciones que le son atribuidas dependerán del contexto sociocultural en el que se encuentre, es de consenso general su importancia para el desarrollo de las personas.

A partir de este marco general en el que se contemplan las familias en continua interacción con las sociedades cambiantes en las que se encuentran, se seleccionan en los dos siguientes capítulos los aspectos más concretos vinculados a la educación de los hijos/as.

2. FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

Ya han sido revisados los aspectos fundamentales en cuanto al rol de las familias en el desarrollo humano. En el presente capítulo se revisa el estado del conocimiento en cuanto a dos aspectos que se consideran relevantes para el funcionamiento de las familias: la comunicación y los recursos personales de sus miembros.

2.1 Comunicación familiar

Para examinar los procesos comunicativos que tienen lugar en las familias primero es necesario comprender el contexto básico en el que ocurre este proceso. Galvin & Brommel (1991) ofrecen un interesante resumen de cuatro elementos a los que se debe prestar especial atención en este sentido:

- 1) No hay familias “perfectas”. Esto significa que la diversidad es una de las características principales de las familias, ya que se crean a partir de las propias experiencias positivas y negativas de la vida.
- 2) A través de la comunicación los miembros de la familia interactúan y definen su propia identidad y establecen relaciones con los otros individuos dentro y fuera de la familia.
- 3) Dentro de las familias se establecen patrones multi generacionales, de esta forma los individuos son afectados por los patrones definidos por las anteriores generaciones, mientras crean sus propios patrones comunicativos que influirán a su vez a la generación siguiente.
- 4) Las familias sanas o saludables desarrollan una capacidad para adaptarse y crear cambios, siendo conscientes del valor de la comunicación efectiva esforzándose por mejorar sus relaciones a través de la comunicación.

Asimismo, la comunicación puede entenderse como *“un proceso transaccional en el cual los individuos crean, comparten y regulan los significados”* (Segrin & Flora,

2005). Que la comunicación sea un *proceso* involucra que es continua, en constante cambio y se desarrolla a lo largo del tiempo (Galvin & Brommel, op. cit.). Al plantear que es un proceso *transaccional* implica que cuando los individuos se comunican éstos ejercen un impacto en el otro, por lo que un individuo no genera comunicación, sino que participa en ella (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967, citado por Galvin & Brommel, ibíd.). Finalmente los *significados* dentro de la comunicación se refieren a la visión de la realidad, los valores, las creencias y las actitudes que tienen los mensajes que un individuo intercambia (Stephen, 1986, citado por Galvin & Brommel, ibíd.).

Los significados en la comunicación ocurren en dos niveles: en el nivel de contenido y en el nivel de relación. Watzlawick et.al (1967, citado por Segrin & Flora, op. cit.), plantea que “*cada comunicación tiene un contenido y un aspecto de la relación de tal manera que el último clasifica la anterior y es por lo tanto una metacomunicación*”. En efecto, el *contenido* se refiere a lo que se dice, en tanto la *relación* se refiere a cómo se dice y el impacto que tiene en el otro.

La metacomunicación ocurre cuando los individuos se comunican acerca de su comunicación, cuando intercambian instrucciones acerca de cómo sus mensajes verbales y no verbales deberían ser entendidos. Por tanto, la metacomunicación cumple una función muy importante dentro de las familias, ya que permite a sus miembros clarificar confusiones, establecer sus necesidades, y planificar nuevas y mejores formas de relacionarse (Galvin & Brommel, op. cit.).

Como proceso, la comunicación dentro de las familias es un fenómeno complejo y en desarrollo, donde sus miembros constantemente interactúan en base a las experiencias propias. Es por ello que en vez de estudiar la comunicación en las familias desde un único punto de vista o desde la perspectiva de sólo uno de sus miembros, la familia debería ser entendida como un *todo*.

El estudio en sí en torno a la comunicación familiar surge aproximadamente hace cuatro décadas, tiempo durante el cual se han hecho avances sustanciales en cuanto a cómo la

comunicación afecta y es afectada a su vez por los miembros de la familia y las relaciones que entre ellos se producen (Vangelisti, 2004). En efecto, la comunicación familiar permite a padres e hijos renegociar sus roles, y constituye el medio por el cual la relación entre ellos puede desarrollarse y cambiar hacia una mayor mutualidad y reciprocidad (Tesson & Youniss, 1995).

Para entender la comunicación dentro de la familia es necesario considerar dos elementos fundamentales que se producen en ella: la *intersubjetividad* y la *interactividad*. La *intersubjetividad* se refiere a cómo los miembros de la familia crean, dan forma y mantienen la unidad social a través de sus interacciones. En tanto, la *interactividad* tiene relación con la forma en la que la familia mantiene su propia estructura a través de patrones mediante los cuales los miembros de la familia responden a cada uno de los actos de los otros miembros de la familia (Koerner & Fitzpatrick, 2002).

En cuanto al estudio de la familia desde una perspectiva de la comunicación, Whitchurch & Dickson (1987), sostienen que “*dado que la realidad social de la familia se construye a través de las interacciones entre sus miembros y que éstos crean y sostienen su propia identidad familiar a través de la comunicación, la comunicación en sí misma crea el mundo social de la familia*” (p. 693). En tanto, para Sillars (2004) la comunicación es el medio por el cual se consiguen relaciones de calidad al interior de la familia.

Se plantea, por tanto, que el proceso de influencia en la comunicación familiar proviene de todos sus miembros. Por una parte, los padres ejercen un papel influyente al ser modelos de conducta para las criaturas a través de la socialización, por tanto, le enseñan a la criatura determinadas formas de comunicarse. Por otra parte, la criatura, al no ser un ente estático y mero receptor de las influencias de los padres, ejerce también influencia al comunicar, produciéndose por tanto, interacciones comunicativas caracterizadas por los ajustes y adaptaciones mutuas.

Es por ello que resulta tan importante considerar el contexto en el que la comunicación se lleva a cabo, ya que los mensajes dentro de la familia se entienden siempre y cuando son examinados dentro de la realidad que los miembros de esa familia han creado. En este sentido, Shooter (1993, citado por Whitchurch & Dickson, op. cit.) plantea la circularidad del proceso entre la comunicación y realidad, ya que por un lado las acciones comunicativas determinan cómo los miembros de la familia experimentan la realidad, y por otro lado, la experiencia de la realidad afecta los patrones comunicativos dentro de la familia.

Producto de estas interacciones y las propias vivencias de cada uno de los miembros de la familia, es muy probable también que existan diferentes percepciones de la comunicación que se desarrolla en la familia. De acuerdo a Ritchie & Fitzpatrick (1990) las percepciones se basan en parte en el rol que el miembro cumple en la familia. Así, de acuerdo al estudio de estos mismos autores, son las madres quienes suelen reportar que sus familias poseen tendencia a ser altamente comunicativas, posiblemente debido a que dentro de la familia las madres generalmente poseen un rol intrínsecamente mediador y facilitador de la comunicación.

Cada miembro de la familia posee una tendencia a desarrollar formas de comunicación con los otros miembros de la familia que suelen ser estables y predecibles. Estas formas estables y predecibles son lo que se conoce como *patrones comunicativos familiares*. El modelo de patrones comunicativos familiares fue en principio propuesto por McLeod & Chaffee (1972, 1973, citado por Koerner & Fitzpatrick, op. cit.) para explicar cómo la familia procesa la información. Sin duda alguna este modelo es el más conocido y utilizado dado que cuenta con una base teórica sólida (Rivero & Martínez-Pampliega, 2010).

El *modelo de patrones comunicativos* familiares se basa originalmente en teorías cognitivas que explican cómo la familia alcanza la intersubjetividad, pero posteriormente Fitzpatrick & Ritchie (1994) actualizaron elementos de la teoría y renombraron dos dimensiones esenciales en ella: la *orientación a la conversación* y la *orientación a la conformidad*.

La **orientación a la conversación** se define como el grado en que las familias crean un clima que anima a sus miembros a participar con libertad en las interacciones. En tanto, la **orientación a la conformidad** se refiere al grado en el que la comunicación familiar propicia la homogeneidad en actitudes, valores y creencias (Koerner & Fitzpatrick, op. cit.).

Para evaluar estas dimensiones estos mismos autores crearon el instrumento Revised Family Communication Patterns Instrument mediante el cual se identifican cuatro tipos de patrones de comunicación familiar: *las familias consensuadas*; *las familias pluralistas*; *las familias protectoras*; y *las familias laissez-faire*.

Las **familias consensuales** son aquellas familias altas en orientación a la conversación y orientación a la conformidad. Su comunicación se caracteriza por una tensión entre preservar la jerarquía en la familia y el interés por abrir la comunicación y explorar nuevas ideas.

Las **familias pluralistas** son altas en orientación a la conversación y bajas en orientación a la conformidad. La comunicación es abierta, con presencia de discusiones sin restricciones que involucran a todos los miembros de la familia.

Las **familias protectoras** se presentan bajas en orientación a la conversación pero altas en orientación a la conformidad. La comunicación se orienta a la obediencia a la autoridad parental y el escaso interés por abrir la comunicación a otros miembros de la familia.

Las **familias “laissez-faire”** son bajas tanto en orientación a la conversación como en orientación a la conformidad. La comunicación es escasa y poco interactiva, limitada a pocos temas. Los padres de estas familias creen que cada miembro de la familia debe tomar sus propias decisiones, pero demuestran poco interés en las decisiones de los hijos/as ni se valora la comunicación con éstos.

Otros autores, como Galvin & Brommel (op. cit.) sugieren que es posible distinguir los rasgos que caracterizan a aquellas familias que poseen relaciones comunicativas exitosas. Si bien se trata de características que en algunos casos pueden superponerse, juntas reflejan múltiples niveles de funcionamiento, de patrones comunicativos y de entendimiento de las interacciones entre los miembros de la familia.

- a) Riqueza: En cuanto a la capacidad de transmitir los mismos mensajes de forma variada, sin repetir necesariamente de manera predecible los mismos patrones.
- b) Eficiencia: Se refiere a la precisión, la velocidad y la sensibilidad en la transmisión y recepción de la comunicación.
- c) Singularidad: Refleja los significados creados dentro de los límites de la familia. Se entiende también como el desarrollo de un sistema idiosincrático de mensajes.
- d) Sustitución. Se refiere a la capacidad de transmitir el mismo mensaje de maneras alternativas cuando sea necesario
- e) Sincronía: Es la coordinación de todas las acciones que se llevan a cabo en la familia, y cómo los miembros ejercen sus roles de forma complementaria.
- f) Apertura: La cual implica accesibilidad verbal y no verbal entre los miembros de la familia.
- g) Espontaneidad: Es la informalidad y comodidad que llegan a desarrollar los miembros de la familia y que les permite romper patrones o improvisar.
- h) Evaluación: Cuando se comparten los juicios positivos y negativos de otro miembro, expresando libremente los sentimientos sin temor a la discusión.

Para llevar a cabo las interacciones comunicativas, las familias se abastecen de *reglas*, que son los acuerdos que limitan el comportamiento de sus miembros (Galvin & Brommel, *ibíd.*), o en otras palabras, son los mecanismos que crean regularidad donde antes no la había. Las reglas comunicativas las desarrolla cada familia y se encarga de transmitir las a los nuevos miembros, por lo que a través de éstas los individuos adquieren un sentido de realidad compartida y mutuo entendimiento.

En tanto, Satir (1988, citado por Galvin & Brommel, *ibíd.*) plantea que las reglas comunicativas en las familias se guían generalmente por un marco en base a tres preguntas:

- 1) *¿De qué se permite hablar?* Es posible que en algunas familias no sea posible conversar acerca de cualquier tema, como por ejemplo, acerca de enfermedades o discapacidades de algún familiar. En algunas ocasiones podrá tratarse de reglas explicitadas, sin embargo en otras, las restricciones obedecerán a reglas no mencionadas abiertamente.
- 2) *¿Cómo se puede hablar?* Se refiere a la forma en que se comunican los miembros de la familia, si se utilizan tecnicismos o palabras alternativas para describir una situación, por ejemplo, ante el deceso de un pariente utilizar palabras como “está en un lugar mejor” y evitar así la palabra “muerte”. Se trata de estrategias comunicativas verbales y no verbales que se utilizan, así como indicaciones de tiempo y lugar en los que es más propicio para los miembros hablar sobre un asunto en particular.
- 3) *¿Con quién se debe hablar?* Dentro de la familia los tópicos de una conversación han de ser dirigidos a la persona correcta. Se puede por tanto, limitar el acceso de la información a algún miembro por ser éste “muy pequeño para entender” o “demasiado mayor para escuchar ciertas cosas”.

Por último, las reglas comunicativas se ven afectadas por el medio cultural en el que se encuentran insertas las familias, razón por la cual en algunos contextos se valorará de mejor manera el incentivo de una comunicación abierta y fluida entre todos los miembros, no importando la edad o la jerarquía dentro de la familia. En cambio, en otros contextos culturales es posible que se valoren otros aspectos comunicativos en los que los adultos desarrollen un papel más activo o en los que no sea habitual establecer canales abiertos de comunicación entre padres e hijos/as.

La investigación en torno a la comunicación familiar es amplia y abarca multitud de dimensiones. Aquí se presentan sólo algunos de los resultados que, en concordancia con el presente estudio – pueden resultar importantes retener para el posterior análisis.

En cuanto al contexto social familiar, en el estudio de Rubin (1994, citado por Diggs & Socha, 2004) se señala que las condiciones socioeconómicas –favorables o desfavorables - de las familias afectan cómo sus miembros se comunican. Un contexto social más favorable beneficiaría una comunicación más abierta y positiva entre los miembros de las familias. Sin duda se trata de un área interesante de estudio que requiere de mayor profundización.

La edad de las criaturas también ha sido valorada respecto a su influencia en la comunicación familiar. Ritchie & Fitzpatrick (1990, citado por Koerner & Fitzpatrick, op. cit.) compararon la orientación a la conversación en 308 adolescentes y sus madres y padres. La orientación a la conversación de los adolescentes de 7mo. curso era más cercana a las madres que a los padres, situación que cambiaba en los adolescentes de 11vo. curso, ya que percibían más cercanía en la comunicación con los padres y no con las madres. La razón que se argumenta para explicar este hecho se basa en que a temprana edad las criaturas tienen más conflictos con los padres, y a medida que las criaturas crecen, los conflictos se desarrollan con las madres. A partir de esta explicación, estos autores sugieren que las madres se comunican más con las criaturas cuando éstas son pequeñas, mientras los padres se comunican más con las criaturas cuando son mayores.

Los efectos de la comunicación familiar en el desarrollo de las criaturas fue abordado por Harris (2000, citado por Fitness & Duffield, 2004) quien confirma la importancia entre la expresión verbal de emociones y afectos de los padres y madres y el desarrollo de las competencias socioemocionales en las criaturas. En efecto, las conversaciones que los padres y madres mantienen con las criaturas acerca de sus emociones, ayuda a las criaturas a comprender los propios sentimientos y las implicaciones emocionales que pueden derivar de ciertos sucesos en la vida.

2.2 Recursos familiares

Los recursos familiares se entienden como *“las competencias y capacidades tanto de los miembros individuales como del grupo familiar que son utilizados como respuesta frente a situaciones de crisis y estrés, así como para conocer las necesidades, y promover y aumentar las fortalezas del funcionamiento del sistema familiar”* (Trivette & Dunst, 1990 citado por Yeung, Lee, Lee, & DeFrain, 2012).

El estudio de las fortalezas familiares se remonta a la década de los '30 con los trabajos de Woodhouse (1930, citado por DeFrain & Olson, 2006), pero paulatinamente el interés por este tema se desvaneció y no fue hasta la década de los '60 cuando vuelve a tomar fuerza de la mano de Otto (1963, citado por Yeung et al., op. cit.).

Posteriormente otros autores han continuado en esta línea aportando datos que permitan reconocer los elementos que hacen que una familia funcione bien, sin fijar la atención en la forma en que las familias fracasan. Bajo este enfoque de fortalezas, la familia es analizada a través de una visión más equilibrada y razonable y se busca conocer cómo éstas tienen éxito cuando deben afrontar las dificultades inherentes de la vida. DeFrain & Olson (op. cit.) sostienen este argumento agregando que *“al considerar solamente los problemas y los fracasos de la familia, ignoramos el hecho de que se necesita un enfoque positivo para ser exitoso”* (p.55).

Mediante el enfoque de fortalezas no se pretende minimizar las dificultades que existen en la familia, sino que se trata de abordar el funcionamiento de ésta desde una perspectiva más optimista del mundo que procura aprender como las familias enfrentan los desafíos de forma creativa y efectiva (DeFrain & Olson, ibíd.).

El análisis de los recursos familiares que se presenta a continuación se realiza principalmente en torno a dos enfoques: el del **Modelo Internacional de las Fortalezas de la Familia** y el del **Modelo Circunflejo**, por considerarse dos modelos representativos de esta corriente.

En la siguiente tabla se muestra un resumen de las dimensiones que algunos autores más destacados han abordado en el ámbito de las fortalezas familiares.

Tabla 2. *Dimensiones de las fortalezas familiares.*

Teóricos	Dimensiones
Otto (1962, 1963)	Valores religiosos y morales compartidos, amor, consideración y comprensión, intereses, metas y propósitos comunes, amor y felicidad de los niños, trabajar y jugar juntos, compartir actividades recreativas específicas.
Kantor & Lehr (1974)	Afecto, poder.
Stinnett, DeFrain y colegas 1977, 1985, 2002)	Aprecio y afecto, compromiso, comunicación positiva, tiempo compartido que se disfruta, bienestar espiritual, manejo exitoso del stress.
Reiss (1981)	Coordinación, cercanía.
Curran (1983)	Unión, respeto y confianza, tiempo libre compartido, intimidad valorada, comidas compartidas, responsabilidad compartida, rituales familiares, comunicación, afirmación mutua, amor religioso, humor/juegos.
Billingsley (1986)	Fuertes lazos familiares, fuerte orientación religiosa, aspiraciones/logros educativos.
Olson, McCubbin, Barnes, Larson, Muxen & Wilson (1989); Olson & Olson (2000)	Matrimonio fuerte, alta cohesión familiar, buena flexibilidad familiar, solución efectiva del stress y la crisis, comunicación positiva de pareja y familia.
Kryson, Moore & Zill (1990)	Compromiso con la familia, tiempo compartido, promoción de los individuos, capacidad de adaptación, roles claros, comunicación, orientación religiosa, conexión social.
Beavers & Hampson (1990)	Interacción centrípeta/centrífuga, cercanía, coaliciones parentales, autonomía, adaptabilidad, poder igualitario, negociación dirigida a metas, capacidad para resolver conflictos, claridad de expresión, gama de sentimientos, apertura a otros, empatía, comprensión.
Epstein, Bishop, Ryan, Iller & Keitner (1993)	Involucramiento afectivo, control del comportamiento, comunicación.

Fuente: DeFrain & Olson (2006).

Un aporte muy interesante bajo el enfoque de fortalezas familiares es el de Stinnet & DeFrain (1989) quienes han consolidado este enfoque de recursos familiares y han planteado el *Modelo Internacional de las Fortalezas de la Familia* mediante el cual se reconoce por un lado que las fortalezas de cada familia son únicas y diferentes entre sí y entre culturas, pero por otro lado, sostienen que también existen similitudes importantes en las fortalezas familiares entre diferentes contextos culturales. El modelo postula que todas las fortalezas de la familia están interconectadas unas con otras y no es posible separarlas, ya que se encuentran unidas por un sentido de *conexión emocional positiva* (Stinnet & DeFrain, ibíd.).

A lo largo de las investigaciones diversos autores han acuñado los siguientes términos en su modelo: recursos familiares, familias fuertes, matrimonios fuertes, parejas fuertes y fortalezas familiares. Para los fines del presente estudio, se asumen los términos *recursos familiares* o *fortalezas familiares* para referirse a aquellos aspectos que ayudan a determinar cómo la familia hace frente a las situaciones diarias.

En este modelo se identifican seis cualidades esenciales que se deben tomar en consideración cuando se habla de fortalezas familiares: Compromiso con la familia; *aprecio y afecto*; *comunicación positiva*; *tiempo compartido*; *bienestar espiritual*; y *manejo exitoso del stress y la crisis (resiliencia)*. A continuación se explican estas cualidades brevemente:

- a) Compromiso con la familia: Los esfuerzos de los miembros de la familia se centran en el bienestar mutuo, dejando en segundo plano otras actividades que puedan entorpecer la interacción en familia.
- b) Aprecio y afecto: Se invierte tiempo en muestras abiertas de cariño a los miembros de la familia. Dependiendo de la cultura esta resulta ser una cuestión aceptada y practicada en mayor o menor medida.

- c) Comunicación positiva: Se aprecia capacidad de desarrollar una comunicación adecuada, identificar problemas y buscar soluciones equilibradas para todos los miembros de la familia.
- d) Tiempo compartido: Se trata de apreciar los momentos que se viven en familia, no solamente los que implican planificación (como vacaciones o viajes especiales), sino que los del diario vivir.
- e) Bienestar espiritual: No necesariamente se refiere a compartir una forma de religión organizada, sino como un sentimiento que promueve el compartir, el amor y la compasión; y que ayuda a trascender más allá de los obstáculos y dedicarse a lo que se considere como sagrado.
- f) Manejo exitoso del stress y la crisis: Las familias son capaces de manejar de forma creativa y efectiva factores de stress o crisis que puedan atravesar.

Las investigaciones en torno a las fortalezas familiares se guían por una serie de principios que pretenden orientar a los equipos que trabajan directamente con las familias. DeFrain, Asay, & Geggie (2010) recogen algunos principios que se exponen brevemente a continuación:

- 1) No todas las familias son igual de fuertes, pero todas las familias tienen fortalezas. Existen periodos de vulnerabilidad y crisis como respuesta a los cambios, como por ejemplo la llegada de un hijo/a, la muerte de un ser querido o la aparición de una enfermedad.
- 2) La importancia de la familia radica no en su estructura, sino en las funciones. Cómo los miembros de la familia demuestran cariño, afecto y preocupación por los otros es más importante que quienes forman parte de la familia o qué tipo de familia representa.
- 3) Dado que las fortalezas familiares tienen un fuerte componente de la teoría de sistemas, todo lo que le ocurra a un miembro de la familia afectará al resto de la familia.

- 4) Las parejas fuertes probablemente sean el centro de muchas familias con fortalezas ya que se benefician de las potencialidades de cada uno.
- 5) Si una criatura se ha desarrollado en una familia con fortalezas es muy probable que le resulta más fácil formar parte -luego de adulto- de una familia con sus propias fortalezas.
- 6) La relación entre ingresos económicos y las fortalezas de la familia es tenue. Si bien las familias más vulnerables desde el punto de vista económico pueden verse expuestas a mayores dificultades, también es cierto que las fortalezas y la cohesión facilita hacer frente a estas dificultades.
- 7) Las fortalezas se desarrollan con el tiempo, por lo que muchas familias pueden aprender de las vivencias y desplegar sus recursos a medida que las experiencias les ayudan a ganar confianza.
- 8) Las fortalezas a menudo se desarrollan frente a la adversidad. Es posible que ante una crisis la familia se vea forzada a hacer frente a las dificultades y se vean fortalecidas las relaciones entre los miembros.

Estos mismos autores también extienden el concepto de fortalezas familiares y se refieren a las *fortalezas de la comunidad* y las *fortalezas culturales* como elementos a considerar dentro del modelo de fortalezas. En cuanto a las *fortalezas de la comunidad* el proceso de influencia entre la familia y la comunidad es circular, de esta forma, las familias contribuyen a una comunidad con fortalezas y a su vez, una comunidad fortalecida aumenta las fortalezas de la familia.

En este sentido, los resultados obtenidos en diversas investigaciones en diversos países apuntan a la importancia de políticas sociales orientadas a acompañar a las familias no sólo frente a la adversidad, sino que también en la cotidianeidad. También resaltan la importancia del sistema educativo y de los programas orientados a la familia y la existencia de un ambiente sano y seguro donde vivir. Por lo que respecta a las *fortalezas culturales*, estos autores plantean que la riqueza cultural de un pueblo sirve de inspiración a sus habitantes y por tanto las familias se ven influidas por la historia y las tradiciones que les rodean.

El segundo modelo que se expone y que se desarrolla en torno a las fortalezas familiares es el **Modelo Circunflejo de la Familia** impulsado por Olson, Russel, & Sprenkle (1989). El modelo circunflejo permite integrar la teoría sistémica y la teoría del desarrollo de la familia que planteaba Hill en el año 1970 (citado por Olson & Olson 2000). A partir de dicho modelo se desarrolló el Family Adaptability and Cohesion Scale – FACES de ahora en adelante- el año 1980. En los últimos 20 años se han desarrollado cuatro versiones del FACES. Según el modelo existen tres dimensiones claves para evaluar el funcionamiento de la familia: la *cohesión*, la *flexibilidad* y la *comunicación*.

La *cohesión* se refiere a los lazos emocionales que los miembros de la familia tienen entre sí. Esta dimensión posee cuatro niveles que posicionan a la familia en uno de los siguientes cuadrantes: *desapegada, separada, conectada y apegada*. Los extremos se denominan no balanceados (desapegado y apegado) y los centrales (separado y conectado) tienden a visualizarse como los niveles balanceados y que por tanto en ellos se encontrarán relaciones más sanas entre sus miembros. La cohesión se relaciona con las coaliciones, tiempo, espacio, amistades, toma de decisiones, intereses, recreación e dependencia.

La *flexibilidad* se entiende como la habilidad del sistema familiar para modificar las estructuras de poder, los roles y las reglas de relación, en respuesta al desarrollo evolutivo vital de la familia o en respuesta al estrés que puede estar siendo provocado por diversas situaciones. Las cuatro dimensiones de la adaptabilidad permiten diferenciar a las familias bajo las siguientes denominaciones: *caóticas, flexibles, estructuradas y rígidas*. Nuevamente los extremos son visualizados con tendencia a la disfuncionalidad (familias caóticas y rígidas); en tanto aquellas familias que se ubican en los niveles moderados (familias flexibles y estructuradas) se relacionarán con un mejor funcionamiento familiar. La flexibilidad se vincula con los conceptos de negociación, retroalimentación, control, disciplina, asertividad, roles y reglas.

Finalmente la **comunicación** se considera una dimensión facilitadora de las otras dos dimensiones del modelo. La comunicación familiar en este modelo es lineal, lo que implica que a mayores habilidades comunicativas, más fuertes serán las relaciones familiares. Se valoran los siguientes seis aspectos: habilidades para escuchar, habilidades para hablar, el autoconocimiento, la claridad, dar continuidad al tema, el respeto y la consideración.

Por otra parte, cuando se habla de recursos familiares resulta imperioso referirse a la influencia que tienen las **redes sociales** en el funcionamiento y las fortalezas que se posean. Según Palacios, Hidalgo, & Moreno (1998) las redes sociales se refieren a los contactos sociales que mantienen los miembros de la familia, ya sea, familiares, amigos, vecinos, clubes, compañeros de trabajo o en general cualquier persona o institución que sea considerada “significativa” para el sujeto.

La importancia de las redes sociales radica en que su presencia se considera muy valiosa en cuanto a ayuda para afrontar las tareas de cuidado y socialización de la criatura. Para Comellas (op.cit.) las redes sociales ofrecen la posibilidad a las personas de construir conocimientos conjuntos que pueden tener una incidencia a mediano o largo plazo. En efecto, esta misma autora plantea que los beneficios que ofrecen las redes sociales se centran en la facilitación de ayuda emocional, compartir experiencias y potenciar la comunicación mediante la retroalimentación de las personas.

Siguiendo las ideas de Polaino & Martínez (2003) de forma tradicional se distinguen dos tipos de redes: las **formales** e **informales**. Las redes **formales** son aquellas formadas por profesionales o especialistas, agencias o programas por ejemplo, que al menos están organizadas a priori para ofrecer alguna ayuda o apoyo específico, y asistencia a las personas que buscan determinados recursos. Las redes **informales** incluyen a personas (amigos, familiares, vecinos) y grupos sociales (iglesia, clubs deportivos, clubs sociales) que son accesibles para la personas. Según estos mismos autores, el soporte informal tiene la capacidad de reducir el estrés familiar, incidiendo positivamente en la salud y el bienestar de sus miembros.

En cuanto a las redes sociales informales que se conforman con la familia extensa, resulta innegable la importancia que se le atribuye a ésta en la tarea educativa que los padres emprenden. En este sentido, la familia extensa entendida como “*las relaciones sociales entre personas emparentadas por sangre, ley o asociación auto-adscrita que se extiende más allá del matrimonio o pareja y la familia cercana de los adultos a cargo de la educación de una criatura dependiente*” (Schmeeckle & Sprecher, 2004) es la principal e inmediata fuente de recursos sociales.

Reder, Duncan & Lucey (2003) mantienen que la naturaleza de la relación entre los padres y la familia extensa –y en especial con los abuelos- es esencial ya que las relaciones positivas entre padres y abuelos ayudan a evitar el aislamiento a la vez que reciben ayuda con las tareas educativas de la criatura. La familia es un lugar de encuentro intergeneracional donde abuelos, padres e hijos *transportan* afecto y valores entre ellos, y que servirán para dar continuidad a la familia (Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne, 2008) y se configura también como una red de apoyo natural para sus miembros que les puede ayudar a superar las transiciones evolutivas.

Como es de esperar, la familia extensa también ha sufrido variaciones importantes a lo largo de las últimas décadas. En términos demográficos factores como el aumento de las expectativas de vida, la disminución en la fertilidad y el aumento del número de generaciones que coexisten al mismo tiempo hacen que en la actualidad se incrementen las posibilidades de disfrutar de relaciones más duraderas con la familia extensa, especialmente con los abuelos, o incluso bisabuelos (Bengston, 2001).

Sin duda alguna existen diferencias remarcables en cuanto a la importancia que se le atribuye a la familia extensa en cada grupo familiar, es posible que para algunos ésta signifique el apoyo que complementa la labor educativa, en tanto para otros el referente se restrinja a contextos más limitados y que consideren que la educación de los hijos/as corresponde por regla general a los padres o adultos a cargo de la criatura. También es importante reconocer las probables diferencias culturales que se puedan dar en torno al papel de la familia extensa, y las funciones o patrones que se esperan de ella cambien dependiendo de aspectos geográficos, religiosos o económicos, por ejemplo.

En cuanto a las variables que pueden asociarse a las fortalezas familiares algunos estudios han detectado que dimensiones como el nivel socioeconómico, sociocultural y el género son variables que tienen importancia en relación a los recursos familiares, y particularmente con la familia extensa. Goldstein & Warren (2000) descubrieron que un estatus alto facilita el acceso al soporte que la familia extensa pueda brindar, y que los adultos con mejor nivel sociocultural participaban en redes más amplias. En cuanto al género, según los datos de algunas investigaciones las mujeres presentan tendencia a involucrarse más activamente en las tareas de mantener la relación con la familia extensa y las redes sociales en general (Johnson, 2000; Salmon, 1999). En otros trabajos se destaca la presencia de amigos cercanos a los adultos en el desarrollo de la criatura (Uhlendorff, 2000) ya que se asocia con resultados positivos en el proceso educativo, incluyendo la satisfacción materna con la parentalidad y la sensibilidad de la madre frente a la criatura.

Al abordar la influencia de la redes de soporte en los recursos familiares y particularmente en la educación de la criatura, Cochran & Brassard (1979, citado por Schmeeckle & Sprecher, op. cit.) distinguen entre la influencia *directa* e *indirecta* que éstos tienen en el proceso educativo. La influencia *directa* es aquella que se produce cuando los padres proporcionan diversas fuentes de interacción, experiencias y recursos distintos al entorno diario de la criatura (por ejemplo, la presencia de amigos, de tíos o abuelos que compartan tiempo con la criatura). La influencia *indirecta* en el desarrollo de la criatura se produce al influir la habilidad de los padres para ejercer su rol parental (por ejemplo, los consejos de cercanos).

Finalmente, el enfoque de recursos familiares aborda distintos aspectos de las fortalezas de la familia o, lo que es lo mismo, cómo la familia afronta satisfactoriamente el cambio y las dificultades. En este sentido, los modelos presentados se alejan del foco problema que pueda presentar la familia y se focalizan en los puntos positivos que la familia posee o puede llegar a desarrollar. No pretender negar la existencia de los problemas, sino procura brindar una perspectiva más optimista que conduzca a las personas hacia relaciones más satisfactorias.

COMENTARIOS FINALES

A través de este capítulo se ha analizado brevemente el complejo fenómeno que envuelve los procesos comunicativos en las familias y la importancia de los recursos que las familias desarrollan para hacer frente a sus vivencias. En este estudio se abordarán ambos aspectos entendiendo que forman parte del funcionamiento familiar.

En cuanto a la comunicación, se limitará el estudio a la valoración de las propias familias de esta dimensión; y en cuanto a los recursos familiares se abordarán aspectos relativos a las propias fortalezas y a las redes de apoyo con las que cuentan específicamente las familias con criaturas sordas.

Finalmente, la comunicación y las fortalezas familiares son bases para establecer una óptima educación de los hijos e hijas, tema que se presenta en el próximo capítulo revisando el concepto de parentalidad.

3. PARENTALIDAD

Una vez caracterizadas, a grandes rasgos, las familias y el funcionamiento familiar en los anteriores capítulos, en éste nos adentramos en una función principal que ejercen las familias con hijos/as, que es la de la educación de éstos que se ha definido con el término de parentalidad.

Ser padre o madre es una tarea complicada en la que se exigen destrezas y habilidades que apunten a abordar de manera adecuada las necesidades de la criatura. En este sentido, durante los primeros años de vida los padres asumen una importancia vital en la vida de la criatura, y por tanto se requiere que éstos afronten una serie de desafíos con el fin de facilitar la integración de la criatura a la familia y a la sociedad.

En este capítulo se revisan los aspectos más importantes en torno al concepto de parentalidad, estilos de parentales y las líneas de investigación actuales al respecto referentes tanto a las diferencias y semejanzas entre padres y madres en el ejercicio de los estilos parentales como en los efectos en la criatura y en algunas de las variables que se han destacado como influyentes en algunos aspectos de la parentalidad tales como género de las criaturas, número de hermanos, medio socioeconómico y tamaño de las familias.

3.1 Conceptos básicos de la parentalidad

Ya ha quedado establecida la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje, y desarrollo de los hijos. En efecto, los padres tienen la responsabilidad de asegurar que las condiciones para que este desarrollo sean tanto adecuadas como respetuosas de las necesidades de cada criatura.

La parentalidad, según Jones (2001) se refiere “a las actividades y comportamientos de los cuidadores principales necesarios para alcanzar el objetivo de habilitar a la criatura para convertirse en una persona autónoma” (p.256).

La tarea de ser padres es evolutiva y por tanto, es una tarea que se ve sometida a cambios a raíz de los contextos sociales e históricos imperantes. La diversificación que se ha vivenciado producto por ejemplo de la redefinición de roles al interior de la familia, de la incorporación de la mujer al mundo laboral y la cada vez más potente presencia de los medios de comunicación en la vida diaria, dan como resultado que las relaciones entre padres e hijos sean difíciles de valorar o de definir con certeza cuál es la forma de educar que mejor se adapta a cada contexto cultural.

Así, por ejemplo, Rodrigo et al. (2008) exponen, que el ser padres es una labor que se despliega en distintos escenarios socioculturales y los aprendizajes se realizan de manera informal mientras están inmersos en un entramado de relaciones interpersonales a la vez que se forma parte de un contexto social determinado. La tarea de ser padres es una tarea difícil por cuanto se lleva cabo en distintos niveles de actuación y requiere de una gran capacidad de flexibilidad para adaptarse tanto a situaciones cotidianas como a situaciones complicadas.

De acuerdo con Hoghughi (1997, citado en Reder et al., op. cit), los elementos centrales de la parentalidad son:

- a) Cuidado: Se refiere al conocimiento de las necesidades integrales de la criatura, incluyendo su protección y bienestar
- b) Control: Hace alusión al establecimiento y posterior refuerzo de vínculos adecuados con la criatura
- c) Desarrollo: En cuanto al reconocimiento de las potencialidades de la criatura

Asimismo, este autor identifica algunos factores que podrían ser importantes en relación a las características que los padres deberían tener o desarrollar como parte de una adecuada parentalidad:

- a) Conocimiento: Saber interpretar las conductas de la criatura y darles significado
- b) Motivación: Estar motivados para dedicarse a la crianza de sus hijos/as e incluso para sacrificar anteponerlo a ciertas las necesidades personales
- c) Recursos: Disponer de recursos tanto personales como materiales
- d) Oportunidad: Contextualizar las conductas y actuaciones en las coordenadas del tiempo y el espacio

También se identifican ciertos factores sociales y culturales que pueden condicionar el ejercicio de la parentalidad. Bornstein (2002) identifica algunos de estos factores que se señalan a continuación:

- 1) **La situación familiar:** Se refiere a que el ejercicio de parentalidad puede verse afectado por factores como la configuración de la familia, nivel de estrés de los padres, las relaciones de pareja, o las redes sociales con las que la familia cuenta. En este sentido, la configuración de la familia es distinta cuando sólo existe un hijo/a que cuando hay más de uno/a. Bornstein (ibíd.) señala que los padres de un segundo hijo/a son diferentes en muchas formas y no son los mismos padres que cuando han tenido al primero, por lo que el orden de nacimiento puede afectar la parentalidad. Los padres también pueden verse afectados por situaciones cotidianas que les generen estrés, como la tareas domésticas o la compatibilidad entre el trabajo y la familia. En cuanto a las relaciones de pareja, la calidad de éstas pueden afectar a su vez la calidad de las interacciones con la criatura y con otros miembros de la familia.

Las redes sociales, tal y como se mencionaba en el apartado 2.2, son un factor importante que se debe considerar cuando se aborda la parentalidad. Las familias que cuentan con soporte suficiente pueden ver mejoradas la calidad de las

interacciones así como obtener mayor satisfacción con el rol parental (Bradley & Whiteside-Mansell, 1997 citado por Bornstein, ibíd.).

- 2) **Nivel socioeconómico:** Diversos estudios apuntan a que el nivel socioeconómico familiar influye en la forma de educar a la criatura. Los medios más desfavorecidos serían considerados como factores de riesgo para el desarrollo de la criatura y podría causar detrimento en la calidad de la interacción entre madre y criatura (Dodge, Pettit, & Bates, 1994).

- 3) **Cultura:** La influencia de la cultura en la educación que los padres brindan a la criatura se percibe a través por ejemplo, de la libertad que le brindan para explorar por sí mismo, de las conductas que se enfatizan en la criatura, o el afecto que se demuestra hacia la criatura. El ejercicio de la parentalidad es diferente dependiendo de la cultura a la que se haga referencia, y, por tanto, algunas prácticas que en una cultura pueden resultar socialmente aceptadas, en otras pueden no ser tan abiertamente aceptadas. Es por esta razón que Bornstein & Cheah (2006) sostienen que la parentalidad está construida al menos parcialmente por la cultura. En primer lugar, porque es a través de las experiencias diarias que se definen los parámetros en los que la relación entre padres e hijos se desarrolla y estos escenarios contienen significados culturales. En segundo lugar, porque en las actividades de la rutina entre padres e hijos, los padres comunican y refuerzan los mensajes culturales. Y por último, en tercer lugar, los significados culturales que se encuentran en los distintos escenarios y actividades se caracterizan por tener un alto contenido de temáticas o ideas que el adulto re-expresa a diferentes niveles de comunicación.

En cuanto a las competencias parentales, y dado que éstas han sido ampliamente estudiadas desde distintas perspectivas, destacan las aportaciones de Teti & Candelaria (2002) mediante las cuales es posible reconocer al menos tres aspectos centrales en los que convergen los resultados:

- 1) El **afecto, cariño y sensibilidad** hacia las necesidades básicas de la criatura son componentes que permiten entender las competencias parentales, independientemente de la etapa del desarrollo de la criatura. En efecto, una relación emocional positiva y recíproca entre los padres y la criatura es posiblemente uno de los mayores desafíos que plantea la socialización temprana de la criatura. Maccoby & Martin (1983) sugieren que es probable que sean las propias reacciones afectivas de los padres, por sobre el contenido de lo que desean comunicar lo que tenga mayor impacto en las reacciones afectivas de la criatura, especialmente en la edad temprana. Asimismo, los autores plantean que la consistencia con la que los padres e hijos/as concuerdan con los estados afectivos y la expresión de afectos proporciona las condiciones para la adquisición de repuestas emocionalmente empáticas en la criatura.
- 2) La parentalidad **coercitiva**, con **castigos físicos** y en general con un carácter negativo han sido señaladas como estrategias perjudiciales para el desarrollo de la criatura.
- 3) El **involucramiento** parental –aun cuando sea de una calidad deficiente- siempre será mejor que la alternativa de unos padres no involucrados en la educación de la criatura (Teti & Candelaria, op. cit.).

Siguiendo las ideas acerca de la parentalidad positiva que exponen en su trabajo Rodrigo, Máiquez, & Martín (2010) es posible definirla como “*el comportamiento de los padres fundamentado 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. 11).

De acuerdo al concepto de parentalidad positiva el propósito implícito en la tarea de ser padres se centra en promover relaciones positivas con los hijos/as, y se basan en el ejercicio de la responsabilidad parental que permita garantizar los derechos de la criatura, optimizar su potencial desarrollo y bienestar.

Según Rodrigo et al. (op. cit.) el ejercicio de la parentalidad positiva se guía por algunos de los siguientes principios:

- a) **Vínculos afectivos cálidos**, a través de los cuales se fortalecen los vínculos entre los miembros de la familia.
- b) **Entorno estructurado**, mediante el cual se facilita la transmisión de normas y valores.
- c) **Estimulación y apoyo**, se refiere al estímulo a las propias capacidades de la criatura para afrontar el proceso de aprendizaje;
- d) **Reconocimiento**, implica el respeto a la individualidad de la criatura, a validar sus experiencias y opiniones.

Tal y como ha sido planteado en el capítulo 1 respecto al modelo ecológico, las familias se desarrollan en un contexto psicosocial que a su vez forma parte de otros contextos, por lo que se requiere tener en consideración estas condiciones que rodean a las familias ya que éstas influirán en la forma de ejercer la parentalidad.

Estos mismos autores se refieren al ejercicio de la parentalidad asociados a la existencia de factores de protección y de riesgo. Dentro de los factores de protección se encuentra la presencia de relaciones positivas con la familia extensa, apoyo escolar, altas expectativas de los padres, clima escolar, actividades de participación en la comunidad. Asociados a los factores de riesgo, estos autores se refieren a la presencia de estresores sociales como la precariedad económica, el bajo nivel educativo o vivir en barrios poco seguros los que harían más difícil la tarea de ser padres y madres.

En este sentido, el efecto negativo de los factores de riesgo en la parentalidad hace que los padres desvíen su atención hacia temas más apremiantes, por lo que la tarea educativa puede quedar relegada a un segundo plano.

Finalmente, en cuanto a la potenciación de la parentalidad positiva parece relevante destacar nuevamente el papel que desempeñan las redes de apoyo en la vida de las familias, tal y como ha quedado establecido en el apartado 3.2 sobre recursos familiares.

En efecto, las redes de apoyo influyen el bienestar físico y psíquico de las familias, ayudando a sus miembros a atravesar acontecimientos estresantes y a fortalecer su integración social.

Un concepto que emerge a partir del estudio de la familia es el de *coparentalidad*, la que consiste en la colaboración de dos figuras parentales en la educación de la criatura (Feinberg, 2003). Según este autor, la coparentalidad sólo se circunscribe a los aspectos de la relación entre dos figuras parentales respecto a la tarea educativa de la criatura, y no implica que los roles en cuanto a autoridad y responsabilidad sean equitativos para ambos adultos.

La coparentalidad se basa en la teoría de sistemas y la figura de los padres como subsistema que regula las interacciones de la familia. En este sentido, la relación de coparentalidad constituye una parte del subsistema parental que se enfoca en el cuidado y bienestar de la criatura. La coparentalidad se distingue de la relación de pareja de los padres y de los estilos parentales en el sentido que mientras los estilos parentales describen las prácticas de crianzas maternas y paternas en sus interacciones individuales con la criatura, en tanto la coparentalidad se refiere a la interacción de ambos padres con la criatura.

Este término ha sido conceptualizado como un constructo multidimensional. De acuerdo con las ideas de Teubert & Pinquart (2010) la coparentalidad está formada por cuatro dimensiones interrelacionadas: cooperación, acuerdo en la educación, conflicto y triangulación.

La *cooperación* se refiere al grado de intercambio de información de los padres respecto a la criatura, el apoyo y respeto mutuo como padres, así como también transmitir a las criaturas un clima de acuerdo y lealtad. El *acuerdo en la educación* está relacionado con el grado en que las figuras parentales están de acuerdo o desacuerdo con aspectos educativos que incluyen los valores morales, las expectativas conductuales, la disciplina, las necesidades emocionales de la criatura, estándares educativos, seguridad e interacción con los pares.

El **conflicto** se define como el grado de argumentos o peleas que mantienen los padres sobre la educación de la criatura, así como el debilitamiento del criterio del otro padre a través de la crítica, el menosprecio, o la culpa. Por último, la **triangulación** incluye la formación de coaliciones entre la criatura y uno de los padres, así como la participación de la criatura en los conflictos parentales.

El estudio de la coparentalidad acumula tanto críticas positivas como negativas. Una de las principales sugerencias de quienes critican la forma de valorar la coparentalidad – como Adamsons & Pasley (2006)- se centra en la necesidad de obtener puntuaciones a nivel individual de la pareja, para luego crear una nueva categoría de interacción basada en dichas contribuciones individuales.

3.2 Estilos parentales

Durante los primeros años de vida de una criatura, los padres desempeñan un rol fundamental en el desarrollo. El resultado de esta influencia dependerá de cómo los padres afrontan el desafío de obtener el balance entre la madurez y las demandas disciplinarias para integrar a los hijos en el sistema social (Bornstein & Bornstein, 2007).

Los estilos parentales se definen como *“la constelación de actitudes hacia la criatura que crean un clima emocional en el que la transmisión de valores se lleva a cabo”* (Grusec, 1997). En este sentido, la constelación de actitudes se refiere al reflejo de las conductas de los padres, conductas referidas a la forma en que se aplica la disciplina, se demuestra el afecto o incluso el rechazo hacia la criatura.

Parece acertado hacer aquí una distinción entre lo que se conoce como estilos parentales y prácticas parentales. Las prácticas parentales se refieren a las conductas específicas que los padres utilizan para socializar a las criaturas (Darling & Steinberg, 1993), como por ejemplo, enseñarle hábitos a la hora de la comida o ayudarles al momento de hacer los deberes.

Un primer acercamiento a la exploración de estilos, en este caso de estilos de liderazgo, se remonta al trabajo de Kurt Lewin (1939, citado por Grusec, op. cit.), quien a su vez se basó a su vez en los trabajos previos de Lippitt & White en la década de los treinta en torno al efecto de las atmósferas *democráticas*, *autocráticas* y *“laissez-faire”*. Lewin estudió grupos de jóvenes expuestos a estos tres estilos de liderazgo. Los resultados generales indicaron que los ajustes en la conducta de los adolescentes se mostraron como respuesta a los estilos de liderazgo y no el resultado de diferencias individuales.

Las diferencias halladas en cada grupo del estudio se explicitan de la siguiente forma: En el grupo del estilo *democrático*, los jóvenes eran impulsados a establecer discusiones y tomar decisiones consensuadas. El papel del líder se basaba en proveer *feedback*, autonomía y pensamiento independiente. En el grupo *autocrático* el líder establecía a priori las tareas y quien la ejecutaba, aunque en forma poco clara y distante. El papel de los adolescentes se limitaba a obedecer y en ausencia del líder se observó que la tendencia era a dejar de realizar la tarea encomendada y generar conductas disruptivas. Finalmente en el grupo *“laissez-faire”* los jóvenes mostraron desorganización y poca efectividad en las tareas designadas. El líder, con actitud amistosa se limitaba a dar información sólo en el caso que se le preguntara.

Pese a la relevancia de estos hallazgos y las diferencias que resaltaban en cada grupo de jóvenes expuestos a diferentes estilos de liderazgo, el análisis y estudio en torno a los estilos educativos en la familia encontró recién su periodo de apogeo en las últimas décadas del siglo XX.

Al respecto, Darling & Steinberg (op. cit.) exponen que de las primeras teorías surgen las siguientes dimensiones asociadas a los estilos parentales (p. 489): Aceptación/rechazo y dominio/sumisión (Symonds, 1939); calor emocional/hostilidad y abandono/implicación (Baldwin, 1955); amor/hostilidad y autonomía/control (Schaefer, 1959); amor y permisividad/rectitud (Sears et al., 1957); afecto/hostilidad y restricción/permisividad (Becker, 1964).

Si bien existe una gran cantidad de estudios sobre los estilos educativos de los padres y su influencia en el desarrollo de la criatura, no es posible identificar modelos que sean puros ni estables a lo largo del tiempo. Sin perjuicio de esto, uno de los modelos que sin duda alguna han marcado las posteriores investigaciones en los estilos parentales es el de Diana Baumrind (1967) quien inicialmente identificó tres grupos de criaturas clasificados según eran altos en vitalidad, autoconfianza, tendencia al acercamiento y autocontrol -patrón I-; bajos en relaciones con los pares, vitalidad y en tendencia al acercamiento -patrón II-; o bajos en autoconfianza, autocontrol y en tendencia al acercamiento -patrón III-.

Posteriormente, esta autora comparó estos tres grupos de criaturas a través de cuatro tipos de conductas parentales : *control*, *demandas de madurez*, *claridad de la comunicación parento-filial* y *afecto*.

El *control* se refiere a los intentos parentales para dar forma a las metas de las criaturas, modificar su conducta y promover la internalización de normas morales en un sentido estricto pero no necesariamente punitivo. La *demanda de madurez* es la presión que ejercen los padres para que la criatura ejecute adecuadamente sus habilidades intelectuales y sociales. La *claridad de la comunicación parento-filial* se refiere a la forma en que los padres utilizan estrategias de control abierto por sobre el control manipulativo y dan razones para conseguir que la criatura cumpla con lo que se espera. Y el *afecto* son las acciones parentales que expresan cariño e implicación.

Dependiendo de la función de control que utilizaban los padres se estableció una tipología. Los padres de las criaturas ubicadas en el patrón I fueron denominados ***autoritativos***. Estos padres poseían un alto nivel de control y demandas de madurez, combinados con altos niveles de afecto. Ejercían control sobre la base del razonamiento, sin imposiciones y respetando la individualidad de la criatura.

Los padres de las criaturas correspondientes al patrón II fueron denominados *autoritarios* y se caracterizaban por ejercer gran control pero con bajos niveles de claridad y de afecto. Eran padres que valoraban especialmente la obediencia del hijo, no teniendo en cuenta los intereses u opiniones que éste pueda tener, asimismo, pueden ser frecuentes los castigos, amenazas y prohibiciones.

Finalmente, los padres de las criaturas del patrón III correspondían a los *permisivos* y poseían bajos niveles de control y demandas de madurez combinados con altos niveles de afecto. Prácticamente no ejercían control sobre las conductas del hijo, utilizaban pocos castigos y fomentaban la autorregulación de las actividades.

Un gran aporte de esta autora se refiere a la extensión del concepto del control parental, el que hasta entonces se entendía como el uso de castigos físicos bajo un dominio estricto de los padres. Con sus reformulaciones, el control se refiere a la voluntad de los padres por socializar a la criatura y la manera en que intentan integrarla a la familia y la sociedad (Darling & Steinberg, op. cit.).

Posteriormente otros autores han continuado con este trabajo. Una gran aportación proviene de Maccoby & Martin (op. cit.) quienes propusieron a partir de la reinterpretación del trabajo de Baumrind, un nuevo modelo a partir de dos dimensiones subyacentes: el nivel de *sensibilidad* que los padres utilizan con las criaturas (*responsiveness*) y el número y tipo de *demandas* que los padres realizan (*demandingness*).

La *sensibilidad* se entiende como el fomento que hacen los padres de la individualidad y autoafirmación de la criatura, a través de la sintonía, apoyo de las necesidades y demandas de la criatura, se asocia por tanto al *afecto parental*. Las *demandas* son las exigencias que los padres hacen a las criaturas con el fin de integrarlas a la familia y la comunidad a través de expresiones que fomentan la madurez, la supervisión y los esfuerzos disciplinarios, se relacionan por tanto con el *control parental*.

En cuanto al control y siguiendo las ideas de Hoffman (1970, citado en Ceballos & Rodrigo, 1998) se distinguen tres tipos: la *afirmación de poder*; la *retirada del afecto*; y la *inducción*.

- a) La *afirmación de poder* mediante el cual los padres presionan a la criatura para que se ajuste a las conductas deseadas y que se asocia con un desarrollo social poco competente de la criatura. Implica el uso de castigos físicos, amenazas verbales y en general técnicas coercitivas. El castigo es una forma de control excesivo que consiste en intentar –ya sea verbal o físicamente- aplicar control sin mediar explicaciones racionales. Dado que esta estrategia implica la aplicación de autoridad arbitraria por parte de los padres, muchas veces genera hostilidad y resistencia en la criatura a esta influencia parental.

Si bien los padres cuando utilizan el castigo lo que buscan es la modificación a corto plazo de la conducta no deseada, la evidencia científica apunta a este tipo de estrategias coercitivas son poco apropiadas si lo que se desea es lograr a largo plazo la competencia social de la criatura. También es posible que el uso excesivo de esta forma de control inhiba el desarrollo de la autoestima en la criatura, debido a que la conducta parental comunica rechazo y poco respeto hacia la criatura.

- b) La *retirada del afecto* se refiere a la demostración por parte de los padres de la desaprobación ante las conductas no deseadas de la criatura, aislándole, ignorándole o enfatizando el sentimiento de vergüenza en ésta. Al igual que la afirmación de poder, se trata de un medio de control directo para que la criatura evite la sanción. Al respecto, Maccoby & Martin (op. cit.) señalan la importancia del afecto en la relación entre padres y criaturas, indicando que éste es un elemento fundamental para establecer y mantener un clima positivo en las interacciones durante los dos primeros años de vida de la criatura. Estos autores además sugieren que posiblemente sean las reacciones afectivas de los padres, por sobre el contenido cognitivo de la comunicación el factor que más impacto tiene en el desarrollo la criatura. Uno de los mayores hallazgos en torno a la influencia del afecto parental en la criatura se evidencia en que la exposición

frecuente a experiencias cargadas de emociones positivas y compartidas con los padres provee de las condiciones adecuadas para la adquisición de respuestas emocionales empáticas.

- c) La **inducción** se refiere al tipo de control que utilizan los padres mediante el cual transmiten expectativas o reglas a la criatura con el objetivo de influir en la conducta y se utilizan para explicar a la criatura cómo sus acciones tienen consecuencias positivas y negativas en ellos mismos y en los otros (Peterson & Rollins, 1987). La inducción como medio de control tiene un componente racional y busca ayudar a la criatura a entender: 1) porqué las reglas son necesarias; 2) porqué una mala conducta es inaceptable; 3) cómo su conducta afecta a los demás y; 4) cómo deben hacer que su conducta sea aceptable y enmendar cualquier daño que puedan haber provocado.

Esta forma de control se caracteriza además por la ausencia de imposición arbitraria de la autoridad por parte de los padres, por lo que la criatura tiene la posibilidad de comunicarse y expresar abiertamente sus puntos de vista. De esta forma, la inducción genera menos sentimientos de hostilidad y resistencia por parte de la criatura.

Algunos autores sugieren también que el uso de la inducción por parte de los padres fomenta el autoestima en la criatura al transmitir el reconocimiento de su habilidad al menos en los siguientes aspectos: a) a participar en diálogos con los adultos; b) a ser tratada con respeto; c) a evaluar las consecuencias de su conducta y; d) a tomar decisiones basadas en su propio criterio (Peterson & Hann, 1999).

Según Hoffman (1970, citado por Peterson & Rollins, op. cit.) el uso de la inducción por parte de los padres se relaciona positivamente con la internalización de los valores parentales por parte de las criaturas, ya que a través de las explicaciones de sus acciones se le facilita a la criatura entender el procesamiento cognitivo de los padres y por ende, facilita la transferencia de valores.

De las dimensiones que Maccoby & Martin (op. cit.) se derivan cuatro estilos educativos parentales: el estilo *autoritario-recíproco*, *autoritario-represivo*, *permisivo-indulgente* y *permisivo-negligente*. El estilo permisivo que Baumrind propuso se divide, en esta reformulación, en dos estilos nuevos basándose en que la permisividad se podía presentar de dos formas muy distintas: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente.

Todos los padres comparten algún rasgo de estos cuatro estilos educativos, asimismo, es posible que éstos cambien, que se produzcan desplazamientos de un estilo a otro en función de múltiples factores, como el contexto, las necesidades y el momento evolutivo del hijo, entre otras. Es importante mencionar que no existen las familias “*prototipo*”, sino que cada familia y cada padre se puede situar más próximamente a una zona u otra (Musitu & Cava, op. cit.). Es más, algunas investigaciones indican que el estilo parental varía en los padres de acuerdo a la naturaleza del comportamiento y que por ejemplo, el tipo de disciplina que aplican depende de la *atribución causal* que realizan ante la conducta del hijo (a qué se debe) y la *emoción* que en ellos suscita (cómo me siento) (Hoffman, 1970, citado en Ceballos & Rodrigo, op. cit.).

En la siguiente tabla se exponen los principales resultados recopilados por Ceballos & Rodrigo (ibíd.) en torno a las consecuencias evolutivas de los estilos educativos en la edad infantil.

Tabla 3. *Consecuencias evolutivas de los estilos parentales.*

Estilos Educativos			
Autoritario	Democrático	Negligente	Indulgente
Escasa competencia social	Competencia social	Baja competencia social	Escasa competencia social
Agresividad e impulsividad	Autocontrol	Pobre autocontrol y heterocontrol	Bajo control de impulsos y agresividad
Moral heterónoma (evitación de castigos)	Moral autónoma (empatía y conducta prosocial)	Escasa motivación	Escasa motivación y capacidad de esfuerzo
Baja autoestima	Alta autoestima	Escaso respeto a normas y personas	Inmadurez
Menos alegres y espontáneos	Alegres y espontáneos	Baja autoestima, inseguridad	Alegres y vitales
		Inestabilidad emocional	
		Debilidad en la propia identidad	

Fuente: Ceballos & Rodrigo (1998).

3.3 La investigación actual sobre los estilos parentales

Existen numerosas investigaciones que han contribuido a ampliar el conocimiento en torno a la influencia de los estilos parentales en el funcionamiento familiar y el desarrollo de la criatura. A continuación y en consonancia con la línea del presente estudio, se exponen algunas de estas dimensiones que han sido abordadas y las principales aportaciones que provienen de las investigaciones efectuadas en cada una de ellas.

3.3.1 Comparación entre padres y madres.

Las diferencias entre los estilos parentales maternos y paternos han sido objeto de estudios que han buscado determinar la importancia que tiene el ejercicio de rol parental en el desarrollo de la criatura. La idea acerca de la congruencia o similitud entre los

estilos parentales entre padres y madres han sido abordado en diversos estudios, aunque no siempre los resultados han sido consistentes.

Algunos estudios han encontrado importantes hallazgos que relacionan altos niveles de diferencias entre los estilos que ejercen madres y padres y el desarrollo de conductas problemáticas en la criatura. (Jausch, Losel, Beelmann & Stemmler, 2009; Lindsey & Caldera, 2005). Asimismo, las inconsistencias en los estilos parentales, es decir, cuando los padres utilizan más de un estilo educativo suele asociarse con desórdenes psicológicos en la adolescencia y baja conexión entre el adolescente y su familia (Dwairy, 2010; 2008).

Berkien, Louwerse, Verhulst & van der Ende (2012) en su estudio longitudinal con 658 sujetos entre 8 y 18 años, examinaron la percepción de los hijos respecto a la diferencia entre los estilos parentales maternos y paternos, y su relación con problemas conductuales en los hijos. Los resultados de este estudio longitudinal indicaron que mayor nivel de diferencias percibidas por los hijos entre estilos parentales maternos y paternos afecta negativamente el desarrollo emocional y conductual del hijo.

Rinaldi & Howe (2012) indagaron en los estilos parentales de madres y padres respecto a ellos mismos y a sus parejas. Estas autoras hacen hincapié en la importancia de incluir la información de ambos padres como fuentes igualmente necesarias para evaluar el desarrollo de la criatura, no meramente en el sentido comparativo de género, sino como un todo que clarifica el contexto en el que se lleva a cabo el proceso educativo familiar.

La muestra del estudio de estos autores estuvo compuesta por 59 madres y 59 padres con hijos en un promedio de edad de 32,75 meses. Los resultados indicaron que para la muestra estudiada existía, en general, concordancia entre los estilos parentales de madres y padres. Los padres que se autoevaluaron como autorizativos formaban pareja con alguien que también poseía este estilo educativo. Estos padres y madres que utilizan más afecto, razonamiento y soporte a la autonomía facilitan conductas adaptativas y por ende, las criaturas presentan menos conductas externalizantes. En los estilos autoritario

y permisivo –ambos menos favorables- las correlaciones fueron significativas aunque bajas. En particular, las madres con un estilo permisivo y los padres con un estilo autoritario predijeron significativamente las conductas externalizantes de las criaturas, en tanto el estilo autorizativo del padre fue predictivo de las conductas adaptativas de la criatura.

Por su parte, Gamble, Ramakumar & Díaz (2007) estudiaron la congruencia de estilos parentales en 57 madres y 57 padres de origen mexicano-americano. Los resultados mostraron una similitud significativa al comparar las conductas entre padres y madres. Este acuerdo también se visualiza en cuanto a la utilización del estilo autorizativo para afrontar las dificultades de conducta de la criatura. Para los estilos permisivo y autoritario no se encontraron correlaciones significativas.

Una situación similar en cuanto a la consistencia de los resultados se evidencia en la investigación de Winsler, Madigan & Aquilino (2005). En su estudio con 56 padres y 56 madres con criaturas de 48 meses se compararon los estilos parentales de madres y padres. Los resultados mostraron una relación débil entre los estilos parentales de madres y padres para el estilo permisivo y en menor medida para el autoritario. No se encontró ningún tipo de relación para el estilo autorizativo. Los padres percibían a sus esposas más autoritativas, más permisivas y menos autoritarias que ellos mismos, en tanto las madres sólo se percibían más autoritativas que los padres.

3.3.2 Efectos de los estilos parentales en las criaturas.

Los estilos parentales han sido relacionados con múltiples resultados en la criatura en la edad temprana y la adolescencia. Por ejemplo, un estilo autorizativo caracterizados por el soporte emocional, establecimiento de límites y estrategias disciplinarias firmes pero receptivas se asocia de forma consistente con resultados positivos en cuanto a aspectos educativos, sociales y del desarrollo cognitivo en la criatura oyente (Park & Bauer, 2002; Baumrind, 1989; Baumrind, Larzelere & Owens, 2010). Otros estudios asocian los estilos permisivos y autoritarios con resultados menos positivos en cuanto a

problemas externalizantes -como agresión, hiperactividad o déficit de atención- e internalizantes –como depresión, rechazo, ansiedad o somatización- (Baillargeon, et.al., 2007), aunque actualmente en España esta situación estaría siendo puesta a prueba en algunas investigaciones.

Al respecto, Pérez (2012) analiza los estilos de socialización parental en España en una muestra de 1.103 padres y madres con hijos de 6 a 14 años. Las familias fueron clasificadas de acuerdo a la tipología clásica (autoritativa, autoritaria, indulgente o negligente). Los resultados indicaron que los estilos autoritativo e indulgente correspondían generalmente a mejores puntuaciones de ajuste en los hijos. Según la autora, el estilo parental idóneo en España es el tipo indulgente, debido a que las puntuaciones de los hijos siempre fueron mejores o equivalentes que los de familias autoritativas.

Morrell & Murray (2003) plantearon en su investigación longitudinal la relación entre los estilos parentales y el desarrollo de desórdenes y síntomas hiperactivos en criaturas de los 2 meses a los 8 años. La muestra compuesta por 702 madres, reflejó que en el caso de los niños los estilos parentales rechazadores y coercitivos fueron predictivos de problemas disruptivos a temprana edad.

Dentro de los estudios más recientes realizados en España se encuentra el de Sánchez-Sandoval, León & Román (2012) en el que se valora la adaptación a las familias de criaturas adoptadas internacionalmente. Entre algunos de los resultados encontraron relaciones negativas entre la manifestación de problemas en la criatura y la dimensión de afecto y comunicación y en la dimensión de control (inducción) de la escala de evaluación de estilos educativos de Palacios & Sánchez (1996).

Anteriormente, Palacios & Sánchez (ibíd.) habían estudiado la dinámica de las relaciones padres-criaturas en familias adoptivas, utilizando el mismo instrumento de evaluación de los estilos educativos. Los resultados mostraron que la mayoría de las familias poseían niveles muy altos de afecto y comunicación, así como también en el

estudio se hallaron altos niveles de concordancia entre padres y madres respecto al establecimiento de normas y control disciplinario, así como también en el afecto que demuestran a las criaturas.

3.3.3 Edad de las criaturas.

No se aprecian resultados concluyentes sobre la mediación de la edad de las criaturas en el proceso educativo que llevan a cabo padres y madres. Algunos estudios sostienen que a medida que los hijos crecen perciben interacciones menos afectuosas y menor grado de control en ambos padres (Paikoff & Brooks-Gunn, 1991; Rodríguez, Del Barrio, & Carrasco, 2009). En tanto, otras investigaciones plantean que los padres utilizan mayormente estrategias disciplinarias basadas en el razonamiento a medida que las criaturas son mayores (Rodríguez et al., *ibíd.*).

Esta situación pone de manifiesto que se requieren de nuevos estudios que incorporen esta dimensión para intentar definir su relevancia en cuanto a los estilos educativos que padres y madres poseen.

3.3.4 Género de las criaturas.

El género de la criatura ha sido foco de atención importante en el estudio de los estilos parentales. Siguiendo las ideas de Leaper (2002) en la literatura se aprecian rasgos que indican diferencias la crianza que los progenitores le otorgan a niñas y niños.

Algunos autores sostienen que los niños reciben más castigos físicos que las niñas y son las madres las que utilizan esta estrategia como método de control, aunque los resultados no siempre son coincidentes. Por ejemplo, Chang, Schwartz, Dodge, & McBride-Chang (2003) encontraron en su estudio con población china que los padres eran más proclives a utilizar castigos físicos con los niños.

En el estudio de McKee, Olson, & Jones (2007) se examinaron aspectos de la disciplina física de los padres y los problemas conductuales en criaturas de cuarto y quinto de primaria. Los resultados indicaron que los niños recibían más castigos verbales y físicos que las niñas, y eran los padres quienes solían utilizar estas estrategias más comúnmente. No se encontraron diferencias relacionadas entre el género y el uso de castigo verbal. Este tipo de disciplina se relacionó con problemas conductuales en las criaturas, aunque el género como tal no fue una variable moderadora. Sólo una dimensión de los estilos parentales, el afecto, fue una variable reconocida como minimizadora de los efectos negativos de los castigos físicos. En cambio, los resultados del estudio de Mahoney, Donnelly & Lewis (2000) indicaron que eran las madres quienes utilizaban más castigos físicos que los padres.

Estos hallazgos sugieren que el género debería ser considerado como una variable cuando se examina la sociación entre disciplina y desarrollo de la criatura. Una posible explicación para estos hallazgos se basa en el uso de estereotipos de género en los que los padres pueden seguir la creencia que el niño requiere más disciplina física que las niñas para cambiar las conductas que son catalogadas como indebidas.

3.3.5 Presencia de hermanos/as en la familia.

La forma en que los padres educan a una criatura puede cambiar con la llegada de sucesivos hijos/as. No parece sorprender que el trato pueda diferir de una criatura a otra, ya que existen factores que pueden influir en la forma de educar, como las propias características de las criaturas o la interacción entre hermanos/as.

Han sido examinados algunos efectos que podrían tener variables como el orden de nacimiento de los hermanos/as, o el espacio de tiempo entre nacimientos en los estilos parentales de los padres y madres, pero aún quedan pendientes cuestiones que permiten aclarar estas y otras asociaciones.

A modo de ejemplo, en su estudio Furman & Lanthier (2002) realizan una revisión exhaustiva de estas variables y concluyen que las criaturas nacidas en primer lugar en general reciben mayor atención y cuidados que los que nacen después, siendo esta diferencia más acentuada cuando la criatura nacida en segundo lugar era niña o del mismo género que la criatura nacida en primer lugar. Además, cuando la diferencia de edad entre hermanos/as se ubicaba entre 19 y 30 meses, la diferencia de atención y cuidado era más probable que ocurriera. Al comparar los progenitores de primogénitos y nacidos en segundo lugar, se evidenció que los progenitores podían ser más afectuosos, estimulantes y en general respondían mejor ante los hijos primogénitos.

Estos autores señalaron además que las diferencias detectadas en cuanto al trato entre hermanos/as podía ser más evidente en los padres que en las madres, y sugieren que dichas diferencias podían deberse a la necesidad de las madres de focalizar la atención en los cuidados básicos a los más pequeños, mientras el padre asumía el cuidado de los mayores.

La presencia de hermanos/as cuando existe alguna discapacidad en una criatura ha sido abordada generalmente desde una perspectiva que asume que la sola presencia de la discapacidad podría tener un impacto negativo en los hermanos/as (Stoneman, 2005). En la actualidad esta tendencia se mantiene pero se ha ampliado el campo, admitiendo que la discapacidad puede comportar aspectos tanto positivos como negativos en la relación entre hermanos/as.

3.3.6 Nivel socioeconómico.

En la revisión de la literatura es posible evidenciar que se han identificado diferencias importantes en relación a los estilos parentales, expectativas y actitudes de los progenitores cuando provienen de medios socioeconómicos distintos. Bradley & Corwyn (2002) en una revisión del estado de la cuestión plantean que cuando los progenitores pertenecen a niveles socioeconómicos altos se identifica mayor énfasis en aspectos del desarrollo de la criatura como la independencia y la creatividad. Las

diferencias a favor del nivel socioeconómico alto se mantienen cuando se trata del estímulo a la conversación y a la lectura y mayor provisión de experiencias educativas en general. En cambio, los progenitores de niveles socioeconómicos bajos tienden a leer menos y compartir experiencias educativas menos enriquecedoras para el desarrollo de la criatura.

Algunos estudios de corte longitudinal han otorgado soporte a la idea que los progenitores de medios socioeconómicos desfavorecidos pueden presentar formas de disciplina más física o estilos negligentes de crianza que finalmente se asocian a problemas de conductas desadaptativas en una etapa evolutiva posterior (Bradley & Corwyn, 2003). Estos autores además plantean que es la ausencia de un estilo parental positivo -y no sólo la presencia de un estilo parental negativo- el factor que determina la relación entre el nivel socioeconómico bajo con el bienestar de la criatura.

Estos datos se complementan con el estudio de Klebanov, Brooks-Gunn, & Duncan (1994) quienes en su estudio asociaron medios sociales deprivados con menos expresiones de afecto maternal y en general con un contexto educativo más deficitario.

En cuanto a las diferencias culturales asociadas al estrato socioeconómico, Grusec (2002) plantea que en los niveles socioeconómicos bajos es más probable que se presenten prácticas educativas más controladoras ya que representa una respuesta adaptativa frente a culturas en donde pueda haber más exposición al peligro y a involucrarse en actividades antisociales de manera más frecuente.

A pesar de este panorama menos positivo para los medios más desfavorecidos socioeconómicamente cabe señalar que también es posible identificar factores que cumplen una función moderadora entre el nivel socioeconómico y el bienestar de la criatura. Así, por ejemplo, Bradley & Corwyn (op. cit.) en su revisión de estos factores reconocen tres categorías que funcionan como moderadores: (a) personalidad/buena disposición (por ejemplo autoestima, locus de control, auto-eficacia, optimismo, humor, estrategias para afrontar dificultades, optimismo, habilidades comunicativas); (b)

características familiares como la cohesión, valores, paciencia, consistencia en las reglas, presencia de adultos que apoyan; (c) disponibilidad de redes externas de apoyo.

3.3.7 Tamaño de las familias.

El énfasis en el tamaño de la familia y su relación en los estilos parentales ha sido profundizado por Furman & Lanthier (op. cit.) quienes exponen que el tamaño de la familia se asocia de forma negativa con la cantidad de atención que los progenitores prestan a las criaturas, y estos efectos se mantienen aun cuando se controlan otras variables como el nivel educativo, el nivel socioeconómico y la participación de la madre como trabajadora en labores remuneradas.

Estos autores indican que a medida que el tamaño de la familia se incrementa es posible que los progenitores tiendan a utilizar estilos más autoritarios, disciplinarios y concentrando la toma de decisiones. En contraposición, en las familias de tamaños más reducidos los progenitores podrían tender a utilizar estilos parentales menos restrictivos que estimulan la independencia y auto-regulación de la criatura, así como también harían uso de estrategias disciplinarias menos castigadoras.

Bradley & Corwyn (op. cit.) van más allá y argumentan que en la relación entre el desarrollo cognitivo y la competencia lingüística de la criatura y el nivel socioeconómico de la familia se debe considerar el tamaño de la familia como un factor mediador de dicha relación. Este análisis lo fundamentan en que las preocupaciones y distracciones que se presentan en una familia de gran tamaño pueden condicionar la relación entre los progenitores y la criatura, intercambiando experiencias menos enriquecedoras para su desarrollo.

COMENTARIOS FINALES

En este capítulo se han revisado los conceptos básicos en torno al ejercicio de la parentalidad y la importancia de los estilos parentales en el desarrollo de las criaturas. Asimismo, han sido expuestas algunas variables que han sido señaladas por diversos estudios por su posible efecto en la forma en que se presentan los estilos parentales en padres y madres. En el presente estudio se abordarán los estilos parentales que poseen las familias con criaturas sordas y oyentes, enfocando el análisis en tres dimensiones específicas: el afecto/comunicación, las exigencias y la inducción. A través de estas dimensiones se pretende profundizar en el proceso socioeducativo que se da lugar en el ámbito familiar, centrandó la atención en aquellas variables que han sido identificadas previamente en la literatura.

4. TEORIA DE LA MENTE

Ya revisados los aspectos relativos a la forma en que las familias educan a sus hijos/as, en el presente capítulo se analiza un aspecto concreto del desarrollo de las criaturas, el de la teoría de la mente. Dado que se trata de una competencia específica de la mente humana y que su estudio abarca diversas dimensiones, aquí sólo se tratarán aquellos elementos ligados al presente estudio, es decir, el desarrollo de la teoría de la mente en criaturas con desarrollo típico y criaturas sordas.

4.1 Definición de la teoría de la mente

En los últimos años se denota un importante avance en las investigaciones que abordan la idea que los individuos han evolucionado para interpretar y predecir la conducta en base a los estados mentales. Según Martí (1997) es a través de las investigaciones que se ha logrado avanzar en la psicología intuitiva a través de la cual las criaturas atribuyen una cierta lógica al mundo de los deseos, los sentimientos, las intenciones y las creencias.

Precisamente este mismo autor plantea que la aparente tendencia natural que el ser humano tiene para emplear descripciones mentalistas contrasta con la dificultad de identificar y definir exactamente qué se entiende por fenómenos mentales. Existen por tanto, algunos elementos destacados por Martí (ibíd.) que se deben tener presentes cuando se habla de fenómenos mentales (p.17):

- 1) Intencionalidad: Es el rasgo más característico de los estados mentales y se refiere al *ser sobre algo*. Se trata de una propiedad, como el pensar, creer, desear, pretender, imaginar, conocer o saber, que son acciones que versan sobre otra cosa, pero esta otra cosa no necesita ser real.

- a) No existencia: Se refiere a la diferencia que hay entre los fenómenos que son físicos de los mentales. Por ejemplo, en este sentido, no es lo mismo *ver algo* que *imaginar algo*.

 - b) Opacidad referencial: Se trata de aquella característica de los estados mentales en los que su significado no se reduce a un referente perceptivamente identificado. Por ejemplo, cuando se emplea el verbo mental *saber*, lo que expresa se refiere sólo a *determinados* aspectos de la realidad, pero no a *otros*.

 - c) Representación errónea: Es la característica más distintiva entre representar las cosas o expresar ciertas actitudes hacia esas representaciones, o, lo que es lo mismo, la diferencia entre los fenómenos mentales y físicos. Es por esto que la comprensión de los fenómenos mentales exige que se diferencien y relacionen las creencias, los pensamientos y los deseos de las personas, puesto que este ejercicio supone adoptar un punto de vista relativo a la realidad, pero separando la apariencia de la realidad.
-
- 2) Experiencia interior: Los fenómenos mentales tienen una naturaleza interna, inobservables directamente, y que se encuentran bajo el control de las intenciones y responsabilidad.

 - 3) Constructos teóricos: A través de éstos es posible atribuir a los otros los estados mentales, por lo que ayudan a predecir y explicar la conducta. De ahí surge el término acuñado por Premack & Woodruff (1978, citado por Martí, ibíd.) ***teoría de la mente*** mediante el cual se designa esta construcción necesaria para atribuir estados mentales a otros.

En efecto, la expresión ***teoría de la mente*** -TM en adelante- tiene su origen en los estudios de Premack & Woodruff quienes estudiaron la capacidad de los chimpancés para predecir la conducta humana, preguntándose si era posible que tuviesen TM.

Su investigación se centraba en Sarah, una chimpancé entrenada a la que se le mostraba un video con una persona dentro de una jaula tratando de alcanzar un racimo de plátanos ubicado fuera de la jaula. Posteriormente le daban a elegir entre fotografías las alternativas de solución (siendo sólo una de ellas la correcta). La chimpancé resolvió con éxito el experimento 21 sobre 24 veces, por lo que sus autores asumieron que este hecho demostraba que el animal reconocía que existía un problema y comprendía que la persona quería solucionarlo.

Posteriormente, el trabajo de Wimmer & Perner (1983, citado por Astington, 1998) se convertirá en el precursor del estudio de la TM en criaturas. Estos autores se consideran los diseñadores del paradigma experimental por excelencia para valorar la presencia o no de la TM en criaturas: la *falsa creencia* (Bermúdez, 2009). A partir de entonces, la TM se ha convertido en un área de investigación activa en la psicología del desarrollo.

Se entiende que el término TM hace referencia a la capacidad para entender y predecir la conducta de otras personas en base a sus conocimientos, emociones y creencias. Como dirían Sodian & Kristen (op. cit) la TM es una herramienta para explicar conductas a través de la atribución de estados mentales a uno mismo y a los otros.

Siguiendo las ideas de Flavell (1999), a lo largo de la historia ha habido tres grandes oleadas de investigaciones acerca del desarrollo del conocimiento de la mente en las criaturas. La *primera oleada* proviene de forma directa o indirecta de la teoría de Piaget en los años 50' que planteaba que las criaturas comenzaban su desarrollo siendo cognitivamente egocéntricas. Desde esta perspectiva, por tanto, en estas etapas las criaturas desconocen que existen las perspectivas afectivas, conceptuales o perceptuales –tanto en ellos mismos como en los demás- por lo que no saben por ejemplo, que su propia perspectiva puede ser distinta a la de los otros, o que inconscientemente puedan reportar su propia perspectiva cuando se les pide que informen acerca de otra persona.

La *segunda oleada* que corresponde a principios de los años '70, comprende la teoría e investigación del desarrollo metacognitivo en las criaturas, mediante el cual se reconoce

la capacidad para autoregular el aprendizaje. Durante este periodo los estudios abordan aspectos de la metamemoria y la metacognición, considerando aspectos como la percepción y atención, lenguaje y comunicación, y comprensión y solución de problemas. Por último, la *tercera oleada* de estudios comienza en los años '80 y continúa en la actualidad, abarcando prácticamente todo el campo del desarrollo cognitivo.

En esta última oleada de estudios se han investigado aspectos del conocimiento que tienen las criaturas acerca de la mayoría de los estados mentales básicos, es decir, deseos, creencias, percepciones, conocimiento, pensamientos, intenciones o sentimientos (Flavell, *ibíd.*).

Ahora bien, la expresión en sí sobre la TM también ha atravesado cambios a lo largo del tiempo. Astington (*op. cit.*), plantea que a principios de las décadas del 60' y 70' se utilizaba el concepto *adopción de roles* y a partir de los años 80 se utiliza de manera más generalizada el término TM. Pero utilizar el término TM no implica necesariamente que quienes la utilizan creen que la criatura desarrolla una TM, sino que la expresión puede ser utilizada al menos de tres formas: 1) al igual que se utilizó el término *adopción de roles*, y por tanto, sólo designa un área de investigación; 2) en un sentido laxo del término teoría que se podría sustituir por la expresión *sistema conceptual* y que no implica que las criaturas construyan teorías, y; 3) mediante la cual se concibe el desarrollo cognitivo en función de la formación y el campo de teorías, y que se conoce como *teoría-teoría*.

De acuerdo a la *teoría-teoría* los conceptos de los estados mentales (deseo, intención, percepción, creencia, entre otras) son entidades teóricas, abstractas e inobservables que se utilizan para explicar y predecir la conducta observable de las personas (Astington, *op. cit.*).

Según los teóricos de esta corriente, nuestro conocimiento sobre la mente no proviene de una auténtica teoría científica, sino que se basa en un marco cotidiano o teoría

fundacional, según la cual han de cumplirse tres requisitos según Flavell (op. cit.): a) debe especificar un conjunto de procesos que se encuentren en su dominio de aplicación y no en otros. Por ejemplo, los procesos como las creencias, deseos y pensamientos se encuentran sólo en el dominio mental y por tanto se cumple el criterio ontológico; b) debe utilizar principios causales igualmente únicos para el dominio de la teoría. Por ejemplo, en la frase “*ella trató de cogerlo porque lo quería y pensó que podría alcanzarlo...*” se encuentra en el dominio de lo psicológico; c) el cuerpo del conocimiento debe incluir un sistema de conceptos y creencias interrelacionados. Por ejemplo, lo que percibimos influye en lo que pensamos y creemos y lo que creemos puede sesgar lo que percibimos.

En la teoría-teoría, la formación y desarrollo de la TM en las criaturas depende de las experiencias, ya que de esta manera las criaturas adquieren información que no pueden explicar con la TM actual, lo que les llevará a revisar y mejorar su propia TM (Flavell, *ibíd.*).

Ahora bien, para la evaluación de la TM la mayoría de las investigaciones utilizan tareas estructuradas en base a historias con imágenes o muñecos por ejemplo, en las que se les pregunta a las criaturas acerca del protagonista que se encuentra habitualmente en un escenario social. Por ejemplo, en la prueba de falsa creencia de Wimmer & Perner (1983, citado por Slaughter & Peterson, 2012) en el escenario se encuentra un chico llamado Maxi quien pone su barra de chocolate en un lugar seguro para luego volver a recogerlo. Sin saberlo Maxi, su madre mueve el chocolate a otro sitio. Se le pregunta entonces a la criatura lo que Maxi ha visto, lo que piensa y lo que haría. Las respuestas correctas a estas cuestiones -que implican que Maxi no sabe que el chocolate ha sido cambiado de lugar y por lo tanto, continua pensando que lo encontrará donde lo dejó- indican que las criaturas han inferido correctamente los estados mentales de Maxi, y que entienden como estos estados pueden provocar su comportamiento, por lo que presentan TM.

Finalmente, cabe hacer mención que la gran mayoría de estudios en torno al desarrollo de la TM se ha focalizado en población con desarrollo típico, aunque una parte

importante de investigaciones también se ha centrado en el ámbito del trastorno autista, la sordera y en menor medida en población con otras necesidades educativas especiales como la ceguera y el retraso mental. En los siguientes apartados se revisan los aspectos más relevantes del desarrollo de la TM en relación a los resultados obtenidos principalmente en población con desarrollo típico y criaturas con sordera, por ser este el interés del presente estudio.

4.2 Proceso evolutivo de adquisición de la TM

En general existen ciertas dudas en cuanto a las limitaciones que pueden presentar las criaturas más pequeñas para comprender los estados internos de otras personas, y en cuanto a la cronología del desarrollo de dichas capacidades aunque suele existir consenso que la mayoría de los principales cambios se presentan entre los 4 y 5 años (Wellman, 1995).

La adquisición de la TM en las criaturas es un proceso de lenta construcción que tiene sus precursores en los primeros años de vida. Ya desde las primeras semanas, el recién nacido es especialmente sensible a la voz humana y paulatinamente sobre los dos meses se evidencian intercambios comunicativos de vocalizaciones, gestos, sonrisas con las personas más cercanas (Astington, op. cit.)

Alrededor de los cuatro meses aproximadamente, los bebés son capaces de mostrar preferencia por ciertas voces, y en especial por el habla materna o paterna. A través de los primeros intercambios comunicativos se comienzan a establecer paulatinamente patrones de conducta que se vuelven más complejos y que le permiten a la criatura diferenciar entre personas y a los objetos de las personas (Martí, op. cit.).

Posteriormente sobre los seis meses, las criaturas ya reconocen las expresiones emocionales y reaccionan ante ellas. En este periodo aparece la capacidad de atender conjuntamente un evento a través de la dirección de la mirada. De esta forma, las criaturas siguen la mirada de una persona y coordinan la propia mirada con la de la otra persona. Esta capacidad para utilizar la mirada y detectar lo que otra persona está

mirando permite que las criaturas inicien los actos de atención visual conjunta con un adulto, los cuales le ayudarán a mejorar la comunicación y otras habilidades cognitivo-sociales (Flavell, op. cit.).

De forma posterior a la coordinación entre las miradas propias y las de otras personas, se añadirá el gesto de *señalar*. Al respecto, Martí (op. cit.) señala que es mediante este gesto que las criaturas expresan un deseo (por ejemplo “lo quiero” o “dámelo”), y se les denomina *proto-imperativos*. Sobre el primer año de vida, el gesto de señalar comienza a cumplir otra función mediante la cual no busca conseguir el objeto en sí, sino, conseguir la atención del adulto con la intención de mostrar o comentar algo. A estos gestos se les denomina *proto-declarativos* y su importancia radica en que permiten a las criaturas distinguir los estados mentales que tienen los otros.

Hacia el año y medio, las criaturas son capaces de reconocerse frente a un espejo. Con esto se hace evidente la aparición del sentimiento de sí mismo y el comienza a darse cuenta de las diferencias con las demás criaturas. También, y como se ha comentado, sobre el año las criaturas comenzarán a distinguir a las personas de los objetos, y por ende, a conocer cómo las personas se “relaciona” con los objetos de forma psicológica. Flavell (op. cit.) indica que esta relación se conoce desde la filosofía como *la intencionalidad* (aboutness), y explica cómo una persona “*es sobre algo*”, en el sentido que piensa sobre ese algo, lo etiqueta, le teme, o lo quiere obtener o se relaciona en cualquier otro sentido psicológico con este algo

A partir de los dos años, y ya con la aparición del lenguaje, las criaturas aprenden a expresar algunos estados mentales sencillos, son capaces de describirse a sí mismos y a los demás como seres que sienten, desean y atraviesan estados cognitivos. (Martí, op. cit.). En esta edad aún persisten las confusiones entre distintos puntos de vista y las dificultades para diferenciar la propia mente de los otros.

Todas las confusiones que se puedan suceder producto de las distinciones entre realidad y ficción comienzan a ser menos frecuentes a partir de los tres- cuatro años, edad en la

que las criaturas ya podrían diferenciar apariencia y realidad. Ya hacia los cuatro años son capaces de distinguir claramente entre apariencia y realidad, ya que no confunden pensamientos y cosas (Astington, op. cit.).

Tanto la atención compartida, las intenciones proto-declarativas, el juego simbólico, y la comprensión de la percepción visual son para Liverta-Sempio & Marchetti (1997) los precursores de la TM, los cuales se desarrollan de forma subsecuente. Así también, estas autoras identifican tres grandes etapas en el desarrollo de TM: A los **dos años**, cuando de acuerdo a la psicología más popular señala que los deseos motivan la acción, a los **tres años** cuando el poder regulador de los deseos se complementa con el poder regulador de las creencias verdaderas; a los **cuatro años**, edad trascendental según la mayoría de autores, ya que aparece la comprensión de las falsas creencias.

En efecto, la influencia de la edad en la TM ha quedado establecida en diversos estudios. Un estudio importante corresponde a Wellman, Cross, & Watson (2001) quienes efectúan un meta análisis del desarrollo de la TM en 178 estudios internacionales y hallaron que una variable que repetidamente aparecía en las investigaciones era la edad de las criaturas, la cual correlacionaba fuertemente con la prueba de falsa creencia.

También existen estudios que han abordado el desarrollo de la TM en criaturas mayores de 5 años. Al respecto, Hughes & Leekam (2004) sostienen que el desarrollo de la TM continúa aumentando después de los 4 años. Estos mismos autores plantean que el desarrollo posterior de la TM incluye los siguientes aspectos: a) creencias erróneas acerca de las creencias; b) el papel de los prejuicios y expectativas pre-existentes que influyen en los gustos personales; c) como las personas interpretan hechos ambiguos; d) dilemas morales acerca de la verdad y la justicia; e) formas de engaño social como las “mentiras blancas” y; f) sentimientos encontrados y ambivalentes.

A modo de ejemplo de un estudio con criaturas mayores se encuentra la investigación de Carpendale & Chandler (1996), quienes evaluaron la prueba de falsa creencia en dos grupos con criaturas entre 5 y 8 años mediante.

Entre sus principales conclusiones destaca el hecho que las criaturas de 8 años dominaban en gran medida los problemas sencillos de interpretación a pesar de que aún no eran lo suficientemente competentes como para comprender la elaboración de predecir cómo otra persona va a interpretar un estímulo ambiguo.

En otro estudio, Happé, Winner, & Brownell (1998) indagaron en el desarrollo de la TM en personas adultas. En la investigación compararon a personas con una media de edad de 73 años con adolescentes entre 14 y 22 años. Los resultados apuntaban a que las personas mayores presentaban mejor rendimiento en la TM en comparación con los adolescentes. Para estos autores, el desarrollo de la TM se mantiene intacto e incluso mejora a través de la edad adulta.

4.3. La relación entre el desarrollo del lenguaje y la TM

La participación de las criaturas en el mundo depende de la comunicación. Tal y como señalan Astington & Baird (2005) es a través del lenguaje que las criaturas tienen acceso al mundo mental, descubren como la mente interactúa, que las creencias pueden ser cambiadas, que los deseos pueden crearse y las emociones pueden invocarse a través de las interacciones lingüísticas.

En su obra, Martí (op. cit) lo refleja indicando que “*las pruebas decisivas de la capacidad de la criatura para distinguir las personas de las cosas surgen con la aparición del lenguaje, momento en el que la criatura puede explicar y justificar tal distinción*” (p.28).

Mendoza & López (2004) plantean que dado que las competencias semánticas, sintácticas y pragmáticas del lenguaje se relacionan con el desarrollo normal es también posible que se relacionen con el desarrollo de la TM. En este sentido, la *semántica* se refiere a los aspectos del lenguaje que se relacionan con la comprensión de palabras, frases y sentencias. En tanto, para Grazzani & Ornaghi (2012) a medida que la

competencia semántica se desarrolla, la criatura será capaz de describir estados internos de percepción, volición, emoción, cognición y juicio moral.

Otra cuestión importante en cuanto al lenguaje y su influencia en la TM es la *comprensión de la sintaxis* es decir, la capacidad de las criaturas para comprender de forma adecuada la estructura de una oración y su gramática. Finalmente, y no por ello menos importante se menciona la *pragmática*, la cual se refiere a la habilidad para usar e interpretar de forma adecuada el lenguaje en situaciones sociales (Mendoza & López, op. cit.), lo cual implica en la mayoría de ellas la comprensión de lo que sabe o siente el interlocutor acerca del tema del que se habla.

En los estudios en los que han sido reportadas relaciones entre el lenguaje y la falsa creencia se hallan dos líneas claramente diferenciadas. Según Millingan, Astington, & Dack (2007) por una parte, están aquellos estudios en los que valoran otros aspectos cognitivos o sociales en relación a la falsa creencia y en los que se ha utilizado la habilidad lingüística como medida de control de los posibles efectos del lenguaje en dichas relaciones. Por otra parte, se encuentran los estudios que han utilizado medidas semánticas y sintácticas del lenguaje para abordar la naturaleza de la relación entre el lenguaje y la falsa creencia.

De estos últimos estudios, destacan algunos trabajos de corte longitudinal, como el de Astington & Jenkins (1999) quienes evaluaron durante 7 meses en tres ocasiones la relación cruzada entre la TM (falsa creencia) y el desarrollo del lenguaje, incluyendo aspectos de la sintaxis y la semántica. Los resultados indicaron que las habilidades lingüísticas tempranas predecían el rendimiento en la TM, pero la TM a temprana edad no predecía el desarrollo del lenguaje. Sus autores plantearon que las habilidades sintácticas eran esenciales para ayudar a la representación de la disposición espacial de los escondites y el paradero de los objetos. En concreto, la hipótesis fue que el lenguaje le permitía a las criaturas hacer un seguimiento de la representación del personaje (metarepresentación) cuando el objeto se movía de un lugar a otro.

Otros aspectos de la sintaxis fueron abordados por de Villiers & Pyers (2002) quienes en su estudio longitudinal siguen el desarrollo de la comprensión la falsa creencia y la producción de lenguaje espontáneo en 28 criaturas con desarrollo típico con una media de edad entre los 3 y 5 años. Los resultados de este estudio indicaron que un aspecto concreto de la sintaxis –el complemento de la oración- es un precursor y posible prerrequisito para el éxito en el rendimiento de la falsa creencia.

Un estudio que continúa en esta línea de la importancia del complemento oracional es el de Hale & Tager-Flusberg (2003) quienes asignan aleatoriamente a 60 criaturas que anteriormente habían fallado los pre-test en uno de los tres programas de entrenamiento sobre la falsa creencia, los complementos oracionales y las cláusulas relativas. Las principales conclusiones fueron que el grupo entrenado en el complemento de la oración aumentaron de forma significativa sus resultados en las tareas de la TM. El grupo entrenado en falsa creencia mejoró las puntuaciones en TM pero no hubo influencia en el lenguaje. El grupo control, entrenado en las cláusulas relativas no mostró mejoras en la TM. Con estos resultados, los autores sostienen que la adquisición de complementos oracionales contribuye al desarrollo de la TM.

En otra investigación, Ruffman, Slade, Rowlandson, Rumsey, & Garnham (2003) evidenciaron que el lenguaje general (sintaxis y semántica en conjunto) a los 3 años predecía la falsa creencia a los 3½, 4 y 5½ años de edad. Sin embargo, los resultados por separado indicaron que no quedaba claridad respecto a la relación entre sintaxis y TM. Al respecto los autores plantearon que el lenguaje asiste a la TM y provee las bases para redefinir las intuiciones implícitas en teorías explícitas y que sería un error esperar que los aspectos semánticos o sintácticos expliquen por sí mismos y de forma aislada la TM.

El meta-análisis efectuado por Milligan et al. (op. cit.) se recopila información de 104 estudios que demuestran que existe una relación significativa entre la habilidad lingüística de las criaturas y la comprensión de la falsa creencia, independientemente de su edad. Además, en la valoración global del lenguaje, sin controlar la edad, la correlación entre el lenguaje y la TM es moderada-alta en fuerza ($r=.43$), también

cuando se controla el efecto de la edad, el tamaño de la correlación continúa siendo moderada ($r=.31$).

4.4 La influencia de la educación familiar en el desarrollo de la TM

Desde el punto de vista de la importancia del entorno educativo familiar para el desarrollo de la TM se evidencia que los estudios se han focalizado en algunos aspectos importantes como la presencia de hermanos y el tamaño de la familia, así como aspectos más directamente educativos como los estilos parentales y la verbalización de los estados mentales. A continuación se revisan las aportaciones más destacadas en estas dos dimensiones.

4.4.1 Constelación familiar

La presencia de hermanos en la familia ha sido extensamente valorada como un posible predictor del desarrollo de la TM (Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki, & Berridge, 1996; McAlister & Peterson, 2006; Ruffman, Perner, Naito, Parkin, & Clements, 1998). Los resultados son variados, y aquí se presentan algunos de ellos para obtener una visión global.

En la investigación de Perner, Ruffman, & Leekam (1994) se evaluaron a 76 niños entre 3 y 5 años, y se encontró una relación positiva lineal entre la falsa creencia y el tamaño de la familia de manera que mientras mayor es el tamaño de la familia, mayor es la comprensión de la TM. Respecto a los hermanos, estos autores hallaron que las criaturas con dos o tres hermanos puntuaban mejor que las criaturas con un hermano, quienes a su vez puntuaban mejor que las criaturas sin hermanos.

Posteriormente, Lewis et al. (op. cit.) indagaron sobre la importancia del orden de los hermanos en relación con la falsa creencia. Los hallazgos coinciden en cuanto a encontrar una relación entre ambas variables, aunque diferencian que la presencia de

hermanos mayores y no de la de hermanos menores mostró ser un predictor más fuerte de esta asociación.

Otros estudios concuerdan en que es la presencia de los hermanos mayores, pero no los hermanos/as menores los que inciden en la TM de las criaturas. En esta línea se encuentra el trabajo de Ruffman et al. (op. cit.), quienes exploraron el efecto de los hermanos/as en la TM de las criaturas. La muestra estuvo compuesta por 444 criaturas inglesas y japonesas entre 3 años, 1 mes y 4 años, 9 meses. Los resultados indicaron que sólo la presencia de un hermano mayor –pero no hermano menor- facilitaba la TM de la criatura. En cambio, Meins, Fernyhough, Wainwright, Das Gupta, Fradley, & Tuckey (2002) no encontraron en su estudio esta asociación entre la presencia de hermanos mayores y el desempeño de la TM.

También se han llevado a cabo investigaciones de corte longitudinal en torno a la posible influencia de los hermanos en el desarrollo de la TM de las criaturas, como el de McAlister & Peterson (op. cit.) quienes examinan la asociación entre TM y las funciones ejecutivas en 124 criaturas de 3 a 5 años en relación a la presencia de hermanos de edades similares. Sus resultados mostraron que las familias en las que las criaturas tenían hermanos de edades similares predecían de forma positiva los resultados en el desarrollo de la TM y de las funciones ejecutivas. Una vez controladas la edad y el lenguaje de las criaturas, concluyeron que el número de hermanos no contribuye a las funciones ejecutivas de forma independiente de la TM.

Estas mismas autoras replican en un estudio reciente investigando la posible asociación entre la TM y las funciones ejecutivas en criaturas con hermanos. McAlister & Peterson (2012) evaluaron de forma longitudinal a 157 criaturas cuando tenían entre 3 y 5 años (momento 1) y posteriormente 12 meses después (momento 2). Los resultados mostraron que las criaturas con hermanos que en el momento 1 puntuaban más alto en TM y las funciones ejecutivas, puntuaban también más alto en el momento 2. El número de hermanos en el momento 1 también se mantuvo como una variable predictiva significativa de la TM en el momento 2.

También ha sido indagado el papel que juegan los conflictos en las relaciones entre hermanos y el desarrollo de la TM. En efecto, Randell & Peterson (2009) examinaron la TM en relación a las características emocionales de los conflictos entre hermanos. Los resultados revelaron que la puntuación de la TM se correlacionaba significativamente con elementos afectivos de los conflictos entre hermanos, entre ellas la expresión más frecuente de emociones positivas y menos angustia después del conflicto. Una vez controlados los efectos de la edad y de las habilidades de lenguaje, se mantuvo la relación entre la TM y la expresión de afectos positivos luego de ocurrido un conflicto.

En una línea contraria a la mayoría de los hallazgos aquí presentados, se encuentra el trabajo de Cutting & Dunn (1999) en el que se examinaron 128 criaturas en la comprensión de la falsa creencia, la comprensión de la emoción, habilidades lingüísticas y el contexto familiar. Los resultados indicaron que el número de hermanos no se relacionaba con los resultados de la TM, ante lo cual los autores sugieren que es posible que sea la calidad o el tipo de interacciones que se da entre hermanos lo que influye en la adquisición de la TM, y no simplemente el número de hermanos.

Otra área del contexto educativo que ha sido explorada por la posible relación con el desarrollo de la TM en las criaturas, son los aspectos socioeconómicos y socioculturales de las familias.

Se evidencia que algunos estudios muestran que existe asociación significativa entre un estatus socioeconómico familiar bajo y el retraso en el desarrollo de la TM. Cole & Mitchell (1998) examinaron tanto la influencia del nivel socioeconómico como el nivel educativo de las familias y encontraron asociaciones en las que las criaturas provenientes de familias de estratos socioeconómicos más altos y con padres con niveles educativos altos mostraron niveles significativamente altos en la prueba de falsa creencia, en comparación a los que pertenecían a niveles socioeconómicos más bajos y con padres con niveles educativos más bajos.

En la investigación de Hughes, Deater-Deckard, & Cutting (1999) con 125 gemelos del mismo género, exploran entre otras dimensiones, las relaciones entre la TM y el nivel socioeconómico familiar, encontrándose una asociación fuerte entre ambas variables.

Cutting & Dunn (op. cit.) encontraron que en el caso de las madres del estudio, tanto el nivel educativo como la ocupación laboral correlacionaban significativamente con las puntuaciones de la TM (falsa creencia, comprensión de la emoción) y las habilidades del lenguaje en las criaturas. En el caso de los padres se encuentra la misma relación para la ocupación laboral, pero no para el nivel educativo, lo que a juicio de las autoras podría deberse al alto número de casos perdidos en la valoración. Además, al separar por grupos socioeconómicos a las familias, las criaturas que pertenecían a un estrato social medio puntuaron mejor en la TM que las criaturas pertenecientes a un estrato social bajo. Estas relaciones permanecieron significativas una vez controlado el efecto del lenguaje en los cálculos.

Con el fin de clarificar y extender el conocimiento en cuanto a la relación entre algunas dimensiones sociodemográficas y el desarrollo de la TM en las criaturas, Pears & Moses (2003) llevan a cabo un estudio con 142 criaturas prescolares y encontraron que la educación de las madres era un predictor del desarrollo de la TM, correlacionando de forma moderada con la percepción, el deseo y la comprensión de la emoción. Los ingresos económicos correlacionaron con la percepción y la comprensión de la emoción, sin embargo, al controlar el efecto del nivel educativo y otras variables la relación desapareció.

Finalmente, pero no menos importante es el papel del género en las capacidades de la TM. Poco se conoce acerca de esta posible relación, ya que generalmente los estudios que han abordado las diferencias individuales en torno a la comprensión de la TM no se han detenido en el género de las criaturas. Por ejemplo, Walker (2005) examinó la relación entre la TM y la competencia social de las relaciones entre pares. Los resultados encontrados, después de controlar la edad, indicaban que la TM predecía significativamente comportamientos disruptivos y agresivos en los niños y un comportamiento prosocial en las niñas. Para los niños, se halló una relación positiva

entre TM y un comportamiento disruptivo, y una relación negativa entre TM y un comportamiento tímido o retraimiento, lo que coincidió con los reportes de las maestras. Para las niñas, se encontró una relación positiva entre la TM y el comportamiento prosocial. Los hallazgos también confirmaron que las niñas eran más competentes que los niños de la misma edad en tareas de la TM que implican falsa creencia.

4.4.2 *Los estilos parentales.*

Los estudios que abordan la relación entre los estilos parentales y el desarrollo de la TM se han realizado desde distintas perspectivas. De manera global se tiende a plantear que algunos tipos de estilos o estrategias parentales se asocian a mejores desempeños en la TM de las criaturas, aun cuando los resultados no son siempre coincidentes y requieren de mayor profundización.

En el estudio de Hughes et al. (op. cit.) se abordaron las relaciones entre la comprensión de la mente, la expresión de emociones y los estilos parentales (afecto, control y disciplina) de los padres de 125 gemelos del mismo género. Estos autores encontraron correlaciones fuertes entre el estilo parental y la TM de la criatura. Aún cuando se controlaron otras las variables –como el nivel socioeconómico, el género de las criaturas y la inteligencia verbal- las regresiones estadísticas mostraron que las conductas parentales predecían significativamente la TM de la criatura. También encontraron que el afecto parental era más importante en el caso de las niñas y la disciplina en el caso de los niños.

En la investigación longitudinal de Ruffman, Slade, Devitt, & Crowe (2006) se indaga entre otros aspectos, la relación entre el estilo parental y las competencias que posteriormente desarrolla la criatura (TM, conflicto/cooperación). Los resultados muestran que el estilo parental afectivo se relaciona sólo en la medición del conflicto/cooperación, pero no con la TM de las criaturas

Es posible por tanto que un estilo parental afectuoso/sensitivo indirectamente le enseñe a la criatura acerca de los sentimientos y perspectivas de los otros, independientemente de lo que la madre comunique. En esta misma línea otro estudio que aporta datos importantes sobre la posible relación entre el estilo parental afectivo y la TM es el trabajo de Meins et al. (op. cit.). En su investigación valoraron la sensibilidad de la madre frente a la criatura cuando éste tenía 6 meses y descubrieron que la sensibilidad correlacionaba con la TM cuando la criatura tenía entre 45 y 48 meses.

Por su parte, Vinden (2001) realizó un estudio comparativo de las actitudes parentales respecto a la comprensión de la TM en criaturas de 3 a 6 años. La muestra estuvo compuesta por 45 madres coreano-americanas y 52 madres anglo-americanas, todas residentes al norte de California en Estados Unidos. La investigación parte de la hipótesis que las criaturas de madres autoritativas podrían mostrar mejor desempeño en las tareas de la TM en comparación a las criaturas de madres autoritarias. Los resultados indicaron relación negativa entre la TM de la criatura y un estilo parental autoritario para la muestra anglo-americana del estudio, pero en general no se pudieron demostrar los efectos positivos del estilo autorizativo para el total de la muestra.

También se encuentran estudios acerca de la relación entre las *estrategias parentales* y el desarrollo de la TM. En este sentido, Pears & Moses (op. cit.) en su estudio que examina las asociaciones entre variables demográficas, estrategias parentales y TM (percepción, deseo, creencias, y comprensión de la emoción) encontraron que el uso por parte de las madres de instrucciones como respuesta a errores de la criatura se asoció positivamente con la percepción y la comprensión del deseo. El uso de una disciplina basada en gritos y golpes fue asociado negativamente con aspectos de la TM (comprensión de la creencia).

4.4.3 La verbalización de los estados mentales en las relaciones familiares.

Un tema ampliamente estudiado ha sido la influencia que tiene el input materno en el desarrollo de la TM en las criaturas. Algunos estudios plantean que las expresiones

maternas acerca de los otros se relaciona positivamente con la comprensión y uso del lenguaje mental (Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007; Adrián, Clemente, & Villanueva, 2007). En otras investigaciones en cambio, se sostiene que los términos mentalistas y el hecho de hablar acerca de las emociones y sentimientos correlaciona de forma positiva con algunas de las pruebas que evalúan la TM en las criaturas (Meins et al., op. cit.).

El discurso mentalista puede ser evaluado mediante distintos instrumentos. En algunos estudios se valora a través de un discurso libre, pidiendo a las madres que evoquen un recuerdo agradable con su hijo y lo comenten con la criatura (Ontai & Thompson, 2008). En otros, en cambio, el discurso se evalúa a través de la lectura de libros o cuentos basados en imágenes (Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005), o incluso a través de videos (Gola, 2012).

Un estudio pionero en cuanto a establecer relaciones entre el desarrollo de la TM y los discursos corresponde al de Dunn, Brown & Beardsall (1991) quienes evaluaron la relación entre las diferencias individuales en las conversaciones sobre estados emocionales entre criaturas de 36 meses y sus madres y hermanos, y su posterior habilidad para reconocer emociones en una tarea de toma de perspectiva emocional a los 6 años. Los hallazgos indicaron que los discursos que involucraban emociones correlacionaban con las habilidades posteriores para reconocer las emociones. Se comprobó además que estas relaciones eran independientes de las habilidades lingüísticas y de la frecuencia de las conversaciones en las familias.

Meins & Fernyhough (1999) parten del supuesto que hasta entonces se había hecho escaso énfasis en la forma en que las interpretaciones que los adultos hacían de los actos de las criaturas podrían influir en el desarrollo de la comprensión de otras mentes. En su estudio longitudinal encontraron que el estímulo a la mente que mostraban las madres – en particular el describir a las criaturas por sus características mentalistas- se relacionaba con el desarrollo de la TM 16 meses después.

Posteriormente, Ruffman et al. (op. cit.) dieron un importante paso en cuanto a criticar que los estudios hasta entonces conocidos no eran capaces de sostener el carácter predictivo de las intervenciones lingüísticas mentales de las madres en el desarrollo de la TM de las criaturas. En su trabajo de corte longitudinal evaluaron la capacidad de las madres para describir imágenes a sus hijos, cuando éstos tenían 3, 3.4 y 4 años de edad. Para ello establecieron tres momentos evaluativos de acuerdo a la edad: momento 1 a 2; momento 1 a 3; y momento 2 a 3. Los resultados mostraron que las madres que utilizaban más términos mentalistas en un momento inicial, tenían criaturas con una TM avanzada en el momento evaluativo posterior. El principal hallazgo de estos autores es que descubrieron que el uso de términos mentalistas en las madres tenía un rol causal sobre el desarrollo de la TM, ya que predecía las diferencias individuales en la TM de forma independiente de: a) el desempeño en la TM en el momento evaluativo inicial; b) de las habilidades lingüísticas de las criaturas; c) de los términos mentalistas de las propias criaturas; d) de otras formas de conversar de las madres y; e) de las características socioeconómicas y educativas de las madres.

En otros estudios, como el de Symons et al. (op. cit.) se ha demostrado que las madres que explicaban las causas y las consecuencias de las emociones tenían niños que obtenían mejor puntuación en tareas de comprensión de emociones que aquellos niños de madres que no hacían ninguna referencia a emociones o no se las explicaban. También mostraron que un discurso basado en lenguaje mentalista hacía que el niño lo internalizara en su ambiente social que le servía como base a la TM, a la comprensión de sí mismo y de los demás.

Los citados autores realizaron tres estudios. En el primero examinaron las relaciones entre el lenguaje mentalista durante la lectura de un cuento entre padres e hijos y la TM (en la tarea de falsa creencia) del niño cuando empezaba la escuela. Encontraron que el discurso mentalista sobre los personajes de la historia durante la interacción de lectura estaba relacionada con la TM, independientemente de la edad, el nivel socioeconómico y la habilidad de lenguaje. En el segundo estudio, examinaron el discurso mentalista del niño en la tarea de lectura y encontraron una relación parcial pero muy fuerte entre el lenguaje de estados mentalistas de deseo y pensamiento y la TM. En el tercer estudio

quisieron replicar las relaciones entre el discurso mental de la criatura y la TM, encontrando que los niños que hacían comentarios espontáneos de pensamiento, deseos y sentimientos en los personajes de la historia cuando la explicaban era más probable que superasen la tarea de falsa creencia que sus compañeros con edad y habilidad verbal similar.

Otras investigaciones de corte longitudinal como la de Ruffman et al. (op. cit.) indagan también en la relación entre el estímulo a la mente y las competencias que posteriormente desarrolla la criatura (TM, conflicto/cooperación). La muestra estaba constituida por 55 criaturas y sus madres de clase social media y media alta. Los resultados indican que el estímulo temprano a la TM por parte de las madres cuando las criaturas tienen 3 años se relaciona con la TM de las criaturas y 2 de las 4 medidas de conflicto/cooperación. El desarrollo de la TM no se relaciona con la medición del conflicto/cooperación. Resumiendo, lo que las madres verbalizan como términos mentalistas se relaciona con la TM de la criatura.

Labounty, Wellman, Olson, Lagattuta, & Liu (2008) demostraron una relación entre el discurso maternal y la comprensión social del niño. Consideraron como comprensión social los aspectos de comprensión emotiva y la TM. Midieron las conversaciones entre padres e hijos durante la tarea de leer un libro de imágenes. Encontraron que las madres usaban más lenguaje referido al pensamiento y al deseo con las niñas que con los niños. En cambio, los padres no hablaban distinto con sus hijos o con sus hijas sobre pensamiento, deseo o estados emocionales. Analizando la tarea del cuento en imágenes, mostraron que las madres hablaban significativamente más sobre estados mentales que los padres, usaban palabras referidas al pensamiento y a los estados emocionales (tanto negativos como positivos) más a menudo que los padres, aunque éstos usaban más los términos de pensamiento en lenguaje explicativo, si bien se daba en pocas ocasiones.

En cuanto a la TM de las criaturas, las palabras de emociones negativas de los padres correlacionan significativamente. En cambio, únicamente el lenguaje de explicativo de las madres haciendo referencia a emociones correlaciona con la comprensión de las emociones en los niños. Los autores concluyen que las madres parecen tener influencias particulares sobre los agentes socializadores que dominan la comprensión de las

emociones mientras que los padres quizá tienen más importancia para el desarrollo de la TM.

Un estudio interesante corresponde a Ontai & Thompson (op. cit.) quienes exploraron tanto la posible influencia del discurso mental materno, como el discurso elaborativo en otras formas de comprensión psicológica - como las emociones y el desarrollo de la conciencia- en el desarrollo de la TM en las criaturas. Para valorar tanto el discurso elaborativo como el discurso mental se les pidió a las madres que conversaran con sus hijos sobre un hecho pasado en común con la criatura que tuviera la característica de ser un recuerdo especial. Sus resultados sugieren que el discurso elaborativo es un fuerte predictor de la TM, pero no así el discurso con referencias mentalistas.

Asimismo, Howe, Rinaldi, & Recchia (2010) investigaron cómo el discurso mentalista de las madres afectaba la comprensión de estados mentales en las criaturas. Los autores examinaron el lenguaje mentalista de las madres en cuatro contextos diferentes. En tres de ellos se evaluaba las interacciones en el hogar, diferenciando las interacciones positivas, negativas o neutrales. El cuarto contexto de evaluación se refería a una tarea estructurada a través de la atención conjunta de madre y criatura observando imágenes que mostraban distintos estados emocionales, cuya finalidad era promover la reflexión y discusión. Algunos de los resultados indicaban que las madres hablaban más sobre cognición, objetivos y preferencias en contextos positivos que en contextos negativos.

En el citado estudio se confirmó que los niños hablaban menos de cogniciones en hogares con interacciones negativas en comparación a los otros contextos. El estudio demuestra que otorgando un tono amigable de intercambios positivos facilita a las familias elaborar discursos más cargados de objetivos, preferencias y cogniciones comparado con familias que están envueltas en conflictos o interacciones negativas. El estudio concluye que las conversaciones familiares a través de diferentes contextos son oportunidades importantes tanto para los niños como para los padres para compartir el desarrollo de las comprensiones del mundo psicológico, que más tarde pueden aplicar a contextos sociales.

4.5 El desarrollo de la TM en criaturas sordas

En las criaturas sordas confluyen dos conjuntos de factores que pueden afectar el desarrollo de la TM, el posible retraso comunicativo y/o en el lenguaje oral y los aspectos diferenciales de la educación familiar. En este apartado se revisarán algunas de las principales investigaciones que indagan en cuanto al retraso en el desarrollo de la TM en las criaturas sordas. Los aspectos relativos a la influencia del contexto educativo de las familias oyentes en la TM de las criaturas sordas serán analizados posteriormente en el capítulo 5.

Tal y como se ha comentado anteriormente, en las criaturas con desarrollo típico se espera que a los 4 o 5 años aparezcan cambios importantes en cuanto a la comprensión de la mente, sin embargo, en estas mismas edades las criaturas sordas continúan fallando las pruebas de TM (Peterson, Wellman, & Liu, 2005).

Esta situación es evidente en el caso de las criaturas sordas de familias oyentes, ya que en el caso de las criaturas sordas con padres sordos no se aprecia un retraso en el desarrollo de la TM (Schick, de Villiers, de Villiers, & Hoffmeister, 2007). En concreto, los resultados indican que las criaturas sordas de familias oyentes presentan un retraso en varios años respecto al desarrollo de la comprensión de las falsas creencias en criaturas oyentes (Peterson & Siegal, 2000).

Es más, según el estudio de Russell, Hosie, Gray, Scott, & Hunter (1998) no es hasta los 16 años aproximadamente que la mayoría de los estudiantes sordos con una inteligencia normal provenientes de familias de oyentes alcanza una comprensión adecuada de la falsa creencia, por lo que estos autores sugieren que las competencias en la adquisición de la TM en criaturas sordas mejora con el paso del tiempo.

En el estudio de González, Barajas, Linero, & Quintana (2008) evalúan entre otras variables la relación entre la edad y la comprensión de la falsa creencia de primer y segundo orden (requieren aplicar doble recursividad al atribuir al personaje una creencia

falsa sobre la creencia de otro) en criaturas sordas signantes tardías, es decir, que adquieren la lengua de signos al comenzar el ciclo escolar. En sus resultados esta relación fue positiva y significativa entre ambas variables. Los resultados muestran un retraso importante en relación a la capacidad de las criaturas para atribuir falsas creencias de primer y segundo orden. Antes de los 14 años, el porcentaje de criaturas que resuelve correctamente las tareas de primer orden no alcanza al 50%, y sólo a partir de los 14 años se observa un porcentaje de éxito similar al observado en otras investigaciones con criaturas oyentes de 4 años y medio. En cuanto a las tareas de segundo orden, ninguna criatura entre 6 y 10 años la realiza con éxito. Si se compara con los datos que se disponen, esta capacidad en criaturas oyentes se alcanzaría sobre los 7 y 9 años, llegando al techo de la prueba a los 10 años.

Las causas del retraso que presentan las criaturas sordas en la comprensión social no se comprenden del todo, pero a menudo se explican en relación al retraso en el lenguaje y/o el acceso restringido a conversaciones sobre las creencias u otros estados mentales (Peterson & Siegal, op. cit.). En el caso de las posibles diferencias entre las criaturas que utilizan la modalidad oral total o la lengua de signos, Peterson et al. (op. cit.) advierten que las dificultades en el desarrollo de la TM no pueden ser atribuidas al uso de la modalidad de comunicación.

A modo de ejemplo, en la investigación de Schick et al. (op. cit.) se abordan las competencias en TM en 176 criaturas sordas de familias oyentes y familias sordas entre 3 y 8 años que utilizaban modalidad oral y lengua de signos. Los resultados indicaron que las criaturas provenientes de familias oyentes mostraban un retraso considerable en el desarrollo de la TM, independientemente del tipo de modalidad de comunicación que utilizaban.

Otros estudios van más allá y se plantean si las criaturas sordas de familias oyentes padecen un genuino retraso en el desarrollo de la TM, o si sólo se trata de un retraso aparente debido a los problemas de comprensión que podrían enmascarar su competencia subyacente (Figueras-Costa & Harris, 2001). En efecto, estos autores llevan a cabo su estudio utilizando dos pruebas de falsa creencia, una verbal y la otra no

verbal. Evaluaron a 24 criaturas sordas, las que se dividieron en dos grupos de acuerdo a su edad (de 4 a 6 años; de 6 a 11 años). Los resultados indicaron que las pruebas no verbales eran más fáciles que las pruebas verbales, por lo que es posible que las pruebas verbales de TM subestimen la comprensión real de las criaturas sordas. Sin perjuicio de esto, el grupo de las criaturas más pequeñas de este estudio muestran un retraso respecto a su edad cronológica, siendo la media de 8 años y 10 meses, con lo cual se aprecia un retraso respecto a las criaturas oyentes de 4 años aproximadamente.

Así también, el estudio con población española de González et al. (op. cit.) evalúa la relación entre el lenguaje y la TM en criaturas sordas. Los resultados indicaron que la competencia léxica oral de las criaturas del estudio se relacionaba positivamente con el rendimiento en la TM.

Los implantes cocleares benefician el desarrollo del lenguaje y se supone que también al desarrollo de la TM, sin embargo, la relación con la TM no siempre se cumple. Por ejemplo, Macaulyn & Ford (2006) examinaron en su estudio las relaciones entre el lenguaje, la edad cronológica y la teoría de la mente en las criaturas sordas de padres oyentes, centrándose en el rendimiento de los las criaturas sordas prelocutivas con implantes cocleares con edades comprendidas entre los 4 a 11 años de edad. Los principales resultados apuntaron a que a pesar que la edad media de las criaturas era de 5 años, su media de éxito en los test de TM fue del 53%, y la media de edad de las criaturas que pasaron los tres test fue de 9 años, con lo cual representa un retraso en la aparición de la atribución de falsa creencia cercano a los 4 años. Por tanto, en este estudio no puede argumentarse que el uso de implantes cocleares beneficiara a las criaturas en su desempeño en la TM.

En cambio, Remmel & Peters (2008) presentan su estudio en el que evalúan el desempeño en TM y el desarrollo del lenguaje en 30 criaturas sordas con implante coclear y 30 criaturas oyentes entre 4 y 6 años. Sostienen firmemente frente al ya reconocido retraso de la TM en las criaturas sordas de padres oyentes, que *“dado que el implante coclear puede promover la adquisición del lenguaje, si la capacidad para comprender las referencias a estados mentales y/o adquirir complementos de sintaxis subyace al desarrollo de la TM, entonces el implante coclear podría también promover*

el desarrollo de la TM” (p.219). En sus resultados encontraron que las criaturas sordas con implantes cocleares no presentaban un retraso importante respecto a las criaturas oyentes. Una explicación probable que aluden sus autores es que las criaturas con implantes del estudio poseían mejores habilidades lingüísticas a su edad que las criaturas sordas de padres oyentes de anteriores estudios.

COMENTARIOS FINALES

Han sido presentados algunos factores que pueden incidir en el desarrollo de la TM. En el caso de las criaturas, la competencia lingüística en las criaturas con desarrollo típico y el déficit lingüístico en las criaturas sordas son factores que han sido ampliamente abordados en estudios anteriores y mediante los cuales se ha logrado establecer la importancia del lenguaje para reconocer los estados mentales propios y en los otros.

Asimismo, las experiencias lingüísticas a las cuales las criaturas se ven expuestas representan un elemento de creciente interés. En este sentido, se han aportado datos de algunas investigaciones en las que han sido abordados aspectos en torno a la utilización de términos mentalistas por parte de las madres y su posible relación con la comprensión del lenguaje mental en las criaturas oyentes.

Algunas características del contexto familiar también son reconocidas por tener algún tipo de influencia sobre la TM, como por ejemplo, la presencia de hermanos o el tamaño de las familias. Las condiciones socioeconómicas de las familias, así como el nivel educativo que presentan los padres son dimensiones que bien merecen continuar siendo exploradas dado que los resultados son todavía inconclusos. Algunos aspectos concretos del contexto educativo familiar, como son los estilos parentales, dan cuenta que es necesario continuar indagando en las posibles relaciones que pueden presentarse con la TM.

Analizados algunos aspectos que afectan el desarrollo de la mente en las criaturas sordas y ciertas condiciones del contexto educativo familiar, a través del siguiente capítulo se ahondará en las características de las familias oyentes de criaturas sordas a fin de complementar los datos que han sido expuestos hasta ahora.

5. IMPLICACIONES DE LA SORDERA DE LOS HIJOS/AS EN LAS FAMILIAS OYENTES

El nacimiento de una criatura con necesidades especiales muy posiblemente ponga a prueba el sistema familiar, de tal modo que se requerirán esfuerzos adicionales de adaptación para asumir las nuevas tareas y muy especialmente, el impacto del recibimiento de una criatura para la cual en la mayoría de los casos se habían forjado unas expectativas de futuro que no contemplaban dichas dificultades en el desarrollo.

A través de este capítulo se reflexiona en torno a las principales características de las vivencias de las familias oyentes con criaturas sordas, la incidencia del diagnóstico precoz, los avances tecnológicos y la intervención temprana en el funcionamiento de las familias, así como el efecto que puede tener la pérdida auditiva en las interacciones familiares.

5.1 Impacto emocional

Las familias oyentes que tienen una criatura sorda pueden experimentar un impacto importante en sus vidas. Comprender la magnitud de este impacto ayuda a identificar las fortalezas y debilidades que afectan el proceso educativo de las criaturas, por lo que aquí se presentan dos dimensiones: las vivencias en torno a la sordera de la criatura y el estrés al que puede verse enfrentado el sistema familiar.

5.1.1 Proceso vivencial de la asunción de la sordera.

La pérdida auditiva en las criaturas se presenta generalmente en el 95% de los casos en familias oyentes (Holt, Hotto, & Cole, 1994). Este hecho implica que las familias no tienen referentes ni experiencias cercanas a la sordera, lo cual muchas veces comporta una visión estigmatizada de la criatura sorda, la que incluye barreras individuales y

sociales que les dificultar el integrarse a la sociedad, y por tanto, desarrollarse como cualquier otro individuo.

En efecto, la detección de la pérdida auditiva en la criatura supone un impacto en la vida de las familias y es muy probable que este evento marque un antes y un después para sus miembros. Al considerar a la familia un sistema dinámico en el que las interacciones entre sus miembros ayudan a definir su funcionamiento es de esperar que si bien son las criaturas las que padecen la sordera, el impacto es sentido, absorbido y compartido por toda la familia.

Un claro ejemplo respecto a las reacciones inmediatas al diagnóstico de la sordera se encuentra en el estudio de Yoshinaga-Itano & Abdala de Uzcategui (2001) quienes evalúan las reacciones de los padres poco después de las pruebas de audición, siendo los principales sentimientos los de miedo (52%), shock (42%), confusión (42%), depresión (37%) y frustración (31%).

El proceso de adaptación al diagnóstico y discapacidad de la criatura será difícil para las familias. Se trata de un proceso que adoptará fases y tiempos distintos, dependiendo como siempre de las herramientas que las familias posean y el apoyo que reciban en este periodo.

Kurtzer-White & Luterman (2003) se refieren a que el clima emocional que se pueda dar entre padres e hijos/as favorecerá significativamente el desarrollo de la criatura en ámbitos como la exploración y la competencia en el mundo lingüístico. De esta forma, aquellos padres emocionalmente disponibles frente a las necesidades de la criatura, facilitarán el proceso de desarrollo de ésta.

Las fases o etapas que pueden vivenciar las familias tras el impacto inicial de conocer el diagnóstico de la sordera han sido descritas en la literatura y su utilidad se centra principalmente en ayudar a comprender mejor el alcance del impacto de la sordera en las familias.

Kosmalowa (2003) sugiere cuatro etapas en torno a las vivencias del diagnóstico, las que pueden en algún momento solaparse entre sí y que son meramente orientativas. En la primera denominada **trauma emocional** se caracteriza por ser un momento de experiencias dramáticas e ideaciones trágicas, con sentimientos habituales de desesperación, miedo, impotencia y dolor. Es una etapa breve pero habitualmente de mucha intensidad emocional. La siguiente etapa sería la de **crisis emocional** la cual está cargada de emociones fuertes, pero no tan intensas como en la primera etapa. Puede aparecer la frustración, el pesimismo, el aislamiento y una suerte de hostilidad hacia el mundo y hacia ellos mismos. Le seguiría una etapa de **negación** en las que básicamente no se pueden resignar al diagnóstico. Comienza una búsqueda del diagnóstico milagroso que revierta la aparición de la sordera, la búsqueda de centros especializados o métodos alternativos. Finalmente, la última etapa se denomina **adaptación constructiva** en la que las familias comienzan a afrontar el problema de una manera diferente. En esta etapa se aprende a convivir con la criatura sorda de manera positiva, se acepta la discapacidad y se muestran colaborativos y abiertos al trabajo con los especialistas.

Las primeras etapas están marcadas por un fuerte sentido de *luto*, en el sentido de que los padres se enfrentan a la pérdida del bebé idealizado. Luterman (2004) se refiere al luto después del diagnóstico como una etapa que conlleva un dolor que es experimentado diariamente por la familia.

A pesar del proceso que se describe en estas etapas, se debe hacer énfasis en que las familias podrán diferir en cuanto a la forma de reaccionar y al proceso adaptativo frente a la pérdida auditiva de la criatura. Existen algunos estudios recientes como el de Young & Tattersall (2007) en los que se profundiza en torno a las reacciones de las familias. Estos autores examinaron el impacto del proceso de detección y sus consecuencias para la intervención en 45 padres de 27 criaturas sordas. Los resultados indicaron que la mayoría de los padres poseían una percepción positiva del proceso de detección temprana, aunque se repetían los sentimientos de shock y dolor

Las familias serán capaces de lidiar con la discapacidad de la criatura en la medida que logren aceptar la sordera y la habilidad que puedan desarrollar para adaptarse de forma positiva a las nuevas demandas asociadas a la sordera. Los cambios, ajustes y adaptaciones a la sordera podrán llevar al sistema familiar a modificar sus roles y relaciones. En este sentido, ha sido estudiada la diferencia que emerge en los roles maternos y paternos en familias oyentes cuando existe una criatura sorda, concretamente McNeil & Chabassol (1984) concluyeron en su estudio que los padres se involucraban en asuntos relacionados con aspectos educativos de la criatura (elección de la escuela por ejemplo) y que les preocupaban especialmente los logros académicos y las oportunidades futuras de cara a la vida laboral. En tanto, las madres expresaron estar involucradas en los mismos aspectos que los padres, pero con especial énfasis en la provisión de cariño y afecto a la criatura.

Otro hecho importante y que se desarrolla paralelamente al descubrimiento de la pérdida auditiva, tiene relación con que las familias tendrán que enfrentarse a gran cantidad de información especializada proveniente de distintas fuentes y deberán adaptarse a un nuevo lenguaje técnico utilizado por los distintos especialistas. Aunque, también es cierto, que, en la actualidad, dadas las facilidades de acceso a la información a través de internet, es probable que gran parte de familias se encarguen de complementar por su cuenta la información que reciben desde las fuentes más formales.

También juega un papel relevante en cuanto a la adaptación de las familias el diagnóstico temprano de la sordera, ya que mientras más tardío sea éste supondrá otras implicaciones en la vida de la familia. Brown, Abu Bakar, Richards & Griffin (2006) reportan algunos alcances respecto a las consecuencias de un diagnóstico de la sordera tardío. En primer lugar, la familia ha enfocado sus esfuerzos en ajustarse a las necesidades de la criatura, por cuanto la aparición del diagnóstico les podrá producir la percepción que deberán realizar nuevos y mayores reajustes que absorberán sus fuerzas.

En segundo lugar, frente al desconocimiento de la sordera, los padres pueden tender a cuestionarse sus propias capacidades y habilidades parentales.

De hecho, el diagnóstico temprano de la sordera, junto al uso adecuado de las prótesis auditivas y la intervención temprana son los factores que la literatura identifica como los más relevantes a considerar en cuanto al impacto en los resultados del desarrollo de la criatura (Samson-Fang, Simons-McCandless, & Shelton, 2000; Yoshinaga - Itano, Sedey, Coulter, & Mehl, 1998; Brown et al., op. cit). Parece acertado, por tanto, hacer una breve revisión acerca de estos tres factores que afectan directamente al desarrollo de la criatura y de forma indirecta a sus familias.

5.1.1.1 Detección precoz.

Ha quedado establecido desde el punto de vista clínico y psicológico que la detección a tiempo de la pérdida auditiva es fundamental para favorecer el desarrollo de la criatura sorda.

Estudios como el de Yoshinaga Itano (2003) reportan que aquellas criaturas en las que se ha detectado la sordera antes de los 6 meses de edad presentan al menos un 80% de probabilidades de desarrollar durante los primeros cinco años de vida un cociente lingüístico de 80 o superior en comparación a aquellas criaturas cuya detección se ha llevado a cabo después de los seis meses de vida.

Otros estudios, como los de Mayne, Yoshinaga-Itano, Sedey, & Carey (1998) señalan en relación al desarrollo del vocabulario comprensivo, que aquellas criaturas que son detectadas antes de los 6 meses de vida demuestran un desarrollo léxico dentro de rangos normales.

La detección temprana de la pérdida auditiva no es una acción reciente ya que, de hecho, ya en la década de los 60' comenzaron las primeras pruebas que tenían como

objetivo determinar si una criatura respondía a determinados sonidos producidos mediante una selección de instrumentos (Luterman, 1999). En la actualidad, en nuestro país, el protocolo de cribado neonatal universal generaliza la detección precoz a toda la población de neonatos.

La implementación en España del Programa de Detección Precoz de la Sordera se lleva a cabo en todas las comunidades autónomas, siendo las dos últimas en incorporarse Cataluña y Madrid en febrero del año 2010. De esta forma, se da cumplimiento a la normativa por la que se dictan normas en relación a las pruebas de cribados para detección precoz de enfermedades y prevención de minusvalías en recién nacidos, entre las que se encuentran las pruebas de detección de la sordera.

5.1.1.2 Intervención temprana.

La intervención temprana está íntimamente relacionada con el diagnóstico precoz de la pérdida auditiva, de hecho, la identificación temprana de la sordera no tendrá el mismo impacto en el desarrollo de la criatura si no se combina con una intervención especializada que oriente el trabajo con la criatura y con su familia.

A lo largo de los años los programas de tratamiento han pasado de estar centrados únicamente en las criaturas a expandir su atención a las familias. El uso de las *prácticas centradas en la familia* data de la década de los 50' pero el modelo surge con fuerza renovada después de los años 80' cuando se comienzan a cuestionar los programas de apoyo que se centraban solamente en el "involucramiento parental", es decir, aquellos programas en donde los padres eran relegados a calidad de informantes y se les exigía participar en procesos de intervención creados y propuestos por los equipos de estos programas de apoyo.

En efecto, el *modelo centrado en la familia* apunta en cambio a potenciar las capacidades de sus miembros para tomar decisiones y establecer sus propias metas sobre la base de las necesidades sentidas. Esta potenciación de la familia es más conocida como *empowerment* concepto que hace alusión a la determinación de las personas para conseguir lo que se necesitan y así fortalecer la capacidad de controlar su propia vida (Turnbull & Turnbull, 2002).

Al respecto, Graves & Shelton (2007) señalan que el *empowerment* de la familia suele ser el elemento más comúnmente asociado al éxito de las intervenciones del modelo centrado en la familia, pese a existir otros elementos igualmente destacables de éste, como la expansión de los soportes sociales, la utilización de las fortalezas familiares, provisión de recursos individuales ajustados a las características de sus miembros y la entrega de servicios acordes a los valores culturales y creencias de las personas.

Un hecho interesante a destacar es que este modelo sienta sus bases en el entendimiento del desarrollo humano desde la *perspectiva ecológica* revisada en el capítulo 1 de este estudio. Como modelo involucra a todos los niveles de la estructura ecológica al considerar prioritaria la visualización de la interacción que se produce entre el individuo (criatura sorda), su familia (microsistema) y el resto de los servicios y niveles superiores como la escuela, servicios sanitarios y las políticas sociales a favor de la integración de la criatura sorda (exosistema y macrosistema).

De esta forma, el foco de atención se traslada desde el antiguo paradigma donde se busca "arreglar al individuo", a un nuevo paradigma en donde se pretende "fortalecer los ambientes externos" por lo cual los esfuerzos se abocan a todos los niveles con los cuales el individuo se relaciona directa o indirectamente.

En cuanto a la importancia de la intervención temprana, Adams (1997) la resume en tres puntos: a) amplía el conocimiento de las familias acerca de la sordera y por tanto pueden verse beneficiadas las interacciones con las criaturas; b) puede facilitar la forma de afrontar la sordera y a superar las primeras etapas más duras después del diagnóstico;

c) un adecuada intervención puede proveer de habilidades y estrategias que serán útiles en el acompañamiento del tratamiento con la criatura.

Uno de los programas más conocidos que ponen en práctica el modelo centrado en la familia es el *Colorado Home Intervention Program –CHIP-* ubicado en Colorado, E.E.U.U. Su principal características radica en que es un programa impartido íntegramente en los propios hogares de las criaturas sordas (Colorado School for the Deaf and the Blind).

Algunos de los servicios que el programa CHIP ofrece incluyen: movilizar el programa de lenguaje, comprensión y comunicación en el domicilio de la familia; facilitar la autoevaluación familiar a través de una pauta que persigue que la familia se fije metas, seleccione técnicas que se adecúen al funcionamiento familiar y que permitan a los padres monitorear los progresos de la criatura; facilitar el contacto con otros adultos sordos a modo de facilitar información y apoyo y proporcionar entrenamiento en habilidades parentales mediante personal capacitado.

El programa tiene por objetivo la atención a las criaturas recién nacidas hasta los tres años de edad, además de asegurar el acompañamiento durante la etapa de transición al nivel pre-escolar. Una vez finalizada la participación familiar en este programa, se continúa proporcionando apoyo y asesoría a través de otros programas pertenecientes al Colorado School for the Deaf and the Blind.

Otro programa destacado es el *Kesher* el cual ha sido desarrollado en los Centros Educativos MICHA ubicados en Israel. Desde el año 1990 el programa ha sido implementado en todas los programas escolares para criaturas sordas en Israel, y se especializa en la evaluación del desarrollo del lenguaje, la formación de recursos humanos a través de un programa de entrenamiento y el acompañamiento a las familia (Kesher - Language Assessment and Intervention Programs for Children with Special Educational Needs and Their Families).

La efectividad del programa depende no sólo de las estrategias de intervención, sino además de la propia retroalimentación de los usuarios y del personal del centro. Entre sus objetivos se encuentran incrementar la comunicación entre los miembros de la familia y también la comunicación entre la familia y el centro de rehabilitación de lenguaje. En cuanto a la implementación, pareciera fundamental la importancia atribuida a cada eslabón del programa, en donde la organización y coordinación de todos los niveles revierte especial cuidado.

Por último, uno de los programas quizás más conocido que pone en marcha el modelo centrado en la familia es el implementado en la clínica *John Tracy* ubicada en California, E.E.U.U y se trata de un programa educativo basado en la educación, guía y apoyo a las familias de criaturas sordas recién nacidas hasta los tres años. Para el programa es de suma importancia fortalecer las competencias familiares para asegurar las posibilidades de desarrollo exitoso de una criatura con pérdida auditiva (John Tracy Clinic).

La estructura del programa incluye la participación de las familias en grupos de apoyo para compartir experiencias junto a otras familias y recibir información complementaria respecto a temas como audiología, lenguaje, aprendizaje auditivo, habla, cognición, alfabetismo y planeamiento educacional. La *escuela familiar de los viernes* es otra alternativa para compartir con otras familias. El diseño de esta escuela permite participar a la familia completa, incluyendo a los/as hermanos/as y abuelos/as de la criatura sorda.

Una modalidad interesante de destacar de este programa se relaciona con la educación a distancia que ofrece a aquellas familias que se encuentran viviendo fuera de los Estados Unidos. Se trata de cursos gratuitos en los que se abordan temas como la exploración auditiva, el desarrollo del lenguaje y aspectos relacionados con el aprendizaje.

5.1.1.3 Prótesis auditivas.

Indudablemente los avances en la tecnología han producido un impacto en las vivencias no sólo de las criaturas sordas, sino también en sus familias. Es por ello que a continuación se exponen brevemente las principales características de los audífonos y los implantes cocleares.

Las prótesis auditivas son dispositivos electrónicos cuya función es mejorar la audición de las personas afectadas por una pérdida auditiva, las cuales mediante un adecuado acompañamiento de especialistas, se adaptan a las características y necesidades particulares de cada caso. Las modalidades de prótesis auditivas se diferencian entre los *audífonos* y los *implantes cocleares*.

Respecto a los *audífonos* se reconocen importantes avances en los últimos años que han permitido mejorar sustancialmente la eficacia de estos aparatos, los cuales son aconsejables en casos de pérdidas auditivas de menor grado.

Los audífonos son dispositivos externos que estimulan la audición por vía aérea, ósea o cartilaginosa. Consisten básicamente en un micrófono, amplificador y altavoz; de diversos tipos, actualmente la mayoría son digitales. Según el lugar de adaptación serán retroauriculares o intraauriculares.

Los audífonos son la principal opción en caso de pérdidas auditivas menores (≥ 30 dB), moderadas, severas y profundas de primer grado (Silvestre & Valero, 2006).

En cuanto a los *implantes cocleares*, hace más de 20 años desde que se empezaran a utilizar los primeros aparatos, los avances de la tecnología han permitido mejorar sustancialmente su eficacia. Su aplicación en la etapa evolutiva óptima en España, data de hace 10 años aproximadamente.

La diferencia principal entre un implante coclear y un audífono es que el audífono amplía la señal acústica, mientras que el implante coclear transforma la señal acústica en estímulos eléctricos. Sustituye en este sentido la función de las células ciliadas en el oído interno.

Los implantes cocleares son especialmente recomendados en casos de pérdidas auditivas profundas, requiriendo un amplio estudio y valoración de las condiciones psicológicas, logopédicas y médicas que avalen su utilización; además del momento evolutivo adecuado –a partir de los 12 meses por norma general-.

Sin perjuicio de reconocer que existen posturas a favor y en contra de los implantes cocleares, resulta innegable que existen efectos positivos en cuanto a la percepción, producción y desarrollo del lenguaje sobre todo cuando se trata de sorderas profundas y los audífonos no son suficientes para mejorar la calidad de vida de la criatura (DesJardin, Eisenberg, & Hodapp, 2006).

Los estudios han demostrado importantes diferencias en los resultados, así las criaturas demuestran muchas mejores habilidades comunicacionales en comparación a aquellas que llevan audífonos, y esta variabilidad puede deberse a varios factores. Al respecto, Spencer (2004) identifica que entre los factores diferenciadores se encuentran variables como el tiempo de utilización del implante, la edad a la cual se efectuó el implante y la interacción entre ambas variables.

En este mismo sentido, Bat-Chava, Martin, & Kosciw (2005) señalan la importancia de los implantes cocleares en las habilidades sociales de las criaturas, lo cual repercute en interacciones más satisfactorias con los pares. Estas habilidades se incrementan con el tiempo y los padres evalúan positivamente la influencia de los implantes en relación al desarrollo de la criatura.

Pese a lo anterior, se debe tener presente que en ningún caso los implantes cocleares restituyen la audición a niveles normales, sino que les permite establecer contacto con el medio ambiente acústico y mejorar la calidad de vida. Por otra parte, el implante por sí solo no garantiza los resultados, sino que incluye un largo proceso de rehabilitación que recaerá en la familia, logopedas y en la escuela principalmente. De hecho, será vital que la criatura se vea inmersa en un ambiente lingüísticamente enriquecido que facilite el desarrollo del lenguaje (Harrigan & Nikolopoulos, 2002).

5.1.2 El estrés en las familias oyentes con criaturas sordas.

Las implicaciones de la sordera en las familias oyentes ha sido un foco de interés permanente a lo largo del tiempo, y quizás una de las implicaciones más extensamente abordadas sea el estrés parental.

El estudio del estrés ha pasado de centrarse en el paradigma estrés -patología de los años '80 en los que la sordera se consideraba la principal fuente estresor de las familias, a reconocer que la pérdida auditiva no es "*per se*" la causante del estrés familiar. Este paso es producto de las numerosas investigaciones que se han realizado, las que en los últimos diez años aproximadamente han comenzado a mostrar que las madres oyentes de sordos –principalmente se ha focalizado en este grupo- no demuestran mayores niveles de estrés que las madres oyentes de criaturas oyentes.

El año 1990, Quittner, Glueckauf, & Jackson (1990) evaluaron el stress en 96 madres de niños sordos y 118 madres de un grupo control de niños oyentes mediante la utilización de instrumentos que valoraban tanto la medida general como específica del stress. Los resultados indicaron que las madres de criaturas con sordera estaban más estresadas que las madres de criaturas oyentes.

En cambio, para otros autores los resultados de la evaluación del stress en madres de niños con sordera han mostrado que los niveles de stress en las madres de niños sordos no diferían de la norma establecida para el test.

Por ejemplo, la muestra del estudio de Meadow-Orleans (1994) se centró en niños de 9 meses de edad y cuya detección de la sordera se había producido a los 7 meses. La muestra estaba compuesta por 20 madres y 16 padres oyentes de criaturas sordas y una muestra comparativa de madres y padres oyentes de criaturas oyentes. Los resultados indicaron que los padres de criaturas con sordera no mostraban niveles mayores de stress en comparación a la muestra de padres de criaturas oyentes, aun cuando las madres oyentes de criaturas sordas reportaron altos niveles de depresión y estrés general en comparación con sus parejas, y con las madres oyentes de criaturas oyentes.

En tanto, Lederberg & Golbach (2002) abordaron el stress en un estudio longitudinal con 23 madres de criaturas sordas y 23 madres de criaturas oyentes a los 22 meses, 3 y 4 años. En esta investigación se utilizaron 2 instrumentos distintos para medir el stress según la edad de las criaturas. Los resultados concluyeron que las madres de criaturas sordas con 22 meses estaban más estresadas que cuando éstos tenían 3 y 4 años respectivamente, aun cuando estos resultados podrían atribuirse a la diferencia de instrumentos y medidas utilizadas.

Pipp-Siegel, Sedey, & Yoshinaga-Itano (2002) examinaron a 184 madres oyentes de criaturas sordas entre 6 meses y 5 años. Para la medición del stress utilizaron la versión breve del PSI y en los resultados principales cabe destacar que las madres oyentes de criaturas sordas de la muestra presentaron niveles significativamente menores de stress respecto a la norma establecida, específicamente en la sub-escala que mide el stress materno en relación al rol parental (angustia parental).

Por su parte, Hintermair (2006) analizó la relación entre el stress y los recursos parentales, problemas socioemocionales del niño sordo y variables sociodemográficas en 213 madres y 213 padres de niños sordos.

Los resultados indicaron que tanto las madres como los padres de la muestra experimentaron niveles altos de stress en relación con los problemas socioemocionales del niño, y que los padres que mostraron seguridad en la competencia para educar a sus hijos mostraron niveles más bajos de stress.

En Catalunya, Silvestre (2009) analizó una muestra de 45 madres oyentes de niños sordos entre 1 y 7 años. Los resultados indicaron que en general las madres del estudio presentaban niveles normales y bajos de stress (75,5%), aun cuando en el extremo alto de stress se encontraron a 11 madres (24,5%). Las madres más jóvenes fueron las que presentaron mayores niveles de stress, lo que las autoras interpretan como parte de la falta de experiencia y recursos personales para afrontar el rol materno. Otra variable que parecía estar relacionada con el stress fue el nivel de estudios de la madre, es decir, el stress materno disminuía a medida que el nivel educativo era mayor.

En tanto, Åsberg, Vogel, & Bowers (2008) estudiaron a 35 madres oyentes de niños sordos. Los resultados indicaron que los padres de criaturas sordas mostraron un nivel de estrés comparable a los padres de criaturas oyentes. Además, los padres que utilizaban el modo comunicativo oral reportaron menores niveles de estrés; y los niveles altos de percepción de soporte social se correspondían con niveles bajos de estrés. Finalmente, Quittner et al. (2010) en su estudio con 181 padres de criaturas sordas no obtuvieron diferencias en el nivel de estrés en comparación con los padres de criaturas oyentes.

También Burger, Spahn, Richter, & Eissele (2005) encontraron en los resultados de su estudio con 116 padres y madres de niños con sordera que el nivel de stress en los padres se elevaba durante el periodo inmediatamente posterior al diagnóstico a la vez que disminuía la percepción de la calidad de vida. También encontraron que los padres mostraban mayores niveles de stress cuando las criaturas tenían mayor comprensión y lenguaje debido, según los propios autores, a que la evaluación se produjo durante el periodo previo a la colocación del implante coclear por lo que los niveles de ansiedad pudieran haber aumentado significativamente debido a la presión y responsabilidad que pudieran haber experimentado.

Como es posible comprobar a partir de los estudios anteriormente mencionados, los resultados en torno al stress parental en el caso de las familias con niños sordos son diversos. Debe considerarse que esta divergencia en los resultados pueda deberse a las diferencias propias de las características de las muestras, de los instrumentos utilizados, de las variables propuestas y del tratamiento de los datos.

Si bien estos resultados han permitido clarificar algunos aspectos en torno al funcionamiento de las familias -y sobretodo- a considerar que existen otras causas distintas a la sordera del niño que pueden influir en los niveles de stress materno aún quedan pendientes mayores profundizaciones en torno al contexto familiar que permitan facilitar el trabajo de los equipos directamente involucrados.

En definitiva, es posible concluir que los avances en la atención temprana y la orientación y consejo familiar reducen el nivel de stress en las familias con criaturas sordas, sin embargo continúan habiendo madres y padres que presentan niveles importantes de stress, las cuales requerirán mayor soporte y atención más personalizada de parte de los servicios comunitarios.

5.2 Impacto de la sordera en las interacciones sociales de las familias oyentes con criaturas sordas

Este apartado tiene como finalidad exponer cómo la pérdida auditiva de la criatura afecta las interacciones que se dan en las familias. Se efectúa una revisión que incluye aquellos aspectos más relevantes en relación a los objetivos del estudio: el funcionamiento familiar, la comunicación, los estilos parentales y el desarrollo de la ToM en las criaturas sordas. En este sentido, si bien la literatura disponible es menos abundante que en el caso de las familias oyentes con criaturas oyentes, sirve como punto referencial de la presente investigación.

5.2.1 Funcionamiento familiar en las familias con criaturas sordas.

Las familias son el principal contexto educativo en el cual se producen los aprendizajes básicos que impulsan el desarrollo de las criaturas. Tal como se plantea en el capítulo 2 de este estudio, el funcionamiento familiar se compone a partir de las características de sus miembros y las diferentes alianzas que puedan surgir de ellos, por lo que la forma de afrontar los cambios dependerá de las relaciones que se formen en su interior.

Desde la perspectiva del modelo circunflejo de familia presentado en el capítulo 2, existen escasos trabajos que aborden el estudio de las familias con criaturas que presentan alguna discapacidad. Uno de estos estudios pertenece a Morrison & Zetlin (1992) quienes evaluaron a una muestra de familias de adolescentes con y sin discapacidades -que no incluían la sordera-. Los resultados indicaron que la cohesión era una variable predictiva de la capacidad de afrontar la discapacidad por parte de los miembros de la familia.

En cuanto a las familias con criaturas sordas, la literatura también es escasa. Uno de ellos corresponde a Henggeler, Watson, Whelan, & Malone (1990) quienes evalúan el ajuste emocional entre familias oyentes con adolescentes con sordera y familias oyentes con adolescentes oyentes. La muestra estuvo compuesta por 73 madres y 34 padres oyentes con adolescentes sordos, y 57 madres y 37 padres con adolescentes oyentes. Los resultados de este estudio indicaron que los niveles de cohesión se asociaban con un mejor funcionamiento familiar, específicamente relacionado con la satisfacción marital y bajos niveles de stress materno.

Posteriormente, Weisel, Most & Michael (2007) abordaron la relación entre el funcionamiento familiar, el stress materno y las actitudes y expectativas en madres de tres grupos de criaturas sordas – candidatos a implante coclear, criaturas implantadas con menos de 3 años, y criaturas con más de 3 años desde la implantación-. Los resultados mostraron que no existían diferencias significativas en los niveles de cohesión y adaptabilidad en las familias de los tres grupos y que aquellas familias que mostraron niveles altos de cohesión mostraron menores niveles de stress.

Los resultados en torno a la adaptabilidad indicaron que para las madres que reportaron niveles bajos de adaptabilidad tampoco demostraron mayores niveles de stress.

Finalmente, en el proyecto de investigación previo a este estudio, Rivadeneira (2009) valoró a 40 madres oyentes de criaturas sordas indagando en la posible relación entre el stress materno y el funcionamiento familiar utilizando el modelo circunflejo de la familia. Los hallazgos mostraron que para la población estudiada existía una asociación negativa entre la cohesión familiar y el nivel de stress que las madres presentaban, por lo que a mayores niveles de cohesión era menor el stress que experimentaban las madres.

En otro orden de estudios pero también relacionados con el contexto familiar de las familias con criaturas sordas, Bat-Chava & Martin (2002) abordaron en su estudio los efectos del orden en el nacimiento entre criaturas sordas y sus hermanos/as oyentes. Se examinaron dos grupos: las criaturas sordas como hermanos/as mayores y las criaturas sordas como hermanos/as menores. Los resultados mostraron que las relaciones entre hermanos/as fueron más positivas cuando la criatura sorda era el hermano mayor. Estos autores infieren que cuando la criatura sorda ejerce de hermano/a mayor el hermano/a oyente menor nace en una familia donde existe una dinámica en la que no se necesitan grandes modificaciones ya que probablemente éstas se han efectuado antes de su nacimiento. Al contrario, cuando la criatura sorda es el hermano/a menor, el hermano/a oyente mayor puede percibir situaciones que le parecen injustas a partir del exceso de atención y los ajustes a las rutinas y la cotidianidad del diario vivir.

5.2.2 La comunicación familiar en las familias con criaturas sordas.

Quizás una de las adaptaciones más importantes a las que se deban enfrentar las familias oyentes que tienen una criatura sorda se refiere al proceso comunicativo. Las criaturas sordas que nacen en una familia oyente presentan especial riesgo de recibir menores inputs lingüísticos dado el lenguaje oral limitado al que pueden tener acceso y las dificultades comunicativas que pueden presentarse entre la madre y la criatura.

Existen algunas investigaciones que ha profundizado en la forma de comunicarse al interior de las familias. En general, se sostiene que los padres se comunican de forma distinta con la criatura sorda cuando hay otras criaturas en la familia. Quizás uno de los estudios más conocidos en este tema es el de Bodner-Johnson (1991), quien analizó las conversaciones que se producían en las familias con criaturas sordas a la hora de las comidas. Los resultados indicaron que las criaturas eran generalmente responsivas en la comunicación con otros miembros, pero menos dadas a mantener conversaciones para desarrollar una idea introducida por otro miembro.

La comunicación en las familias con criaturas sordas se ha centrado principalmente en el estudio de los efectos de la madre en el desarrollo del lenguaje de la criatura. Las conclusiones son variadas y es un tema en constante debate. En el estudio de Lederberg & Mobley (1990) la calidad de las interacciones de las madres oyentes no eran significativamente diferentes a las de las madres oyentes de criaturas oyentes. En efecto, estos autores no encontraron que las madres oyentes de criaturas sordas fueran más rígidas, negativas o menos dispuestas a responder a la criatura sorda, sin embargo, si mostraban una tendencia a presentar interacciones más breves, interrumpidas y con tendencia a controlar la comunicación.

Contrariamente a estos resultados, Meadow-Orlans & Steinberg (1993) hallaron que las madres oyentes de criaturas sordas sí eran menos flexibles, menos afectuosas y demostraban una interacción menos consistente en comparación a las madres oyentes de criaturas oyentes. Posteriormente, Meadow-Orlans (1997) en su estudio con madres sordas de criaturas sordas encontró que la calidad de las interacciones no era diferente a la de las madres oyentes de criaturas oyentes. A partir de estos hallazgos la autora supone que no es la sordera el factor que influye en la conducta materna, sino la discordancia que existe entre el status oyente-sordo de la madre y la criatura.

Otro aspecto de la comunicación que ha sido estudiado en las diadas madres oyentes-criaturas sordas es la del *control conversacional*, caracterizado por el tipo de preguntas muy canalizadas que demandan respuestas muy determinadas (Spencer & Gutfreund, 1990). En este sentido, si bien existen estudios que sugieren que las madres oyentes de sordos preescolares son más dominantes que las madres de oyentes (Lederberg &

Prezbindowski, 2000), también es posible encontrar otros estudios en los que se hallaron diferencias entre las madres oyentes de criaturas sordas y las madres oyentes de criaturas oyentes (Lederberg & Everhart, 1998).

En referencia a los estilos conversacionales, Wood, Wood, Griffiths, & Howarth (1987) plantean que en general las criaturas sordas no suelen ser comunicadores autónomos, pero que esto no se debe únicamente a la presencia de la sordera como obstáculo, sino que principalmente a la manera en que los adultos manejan las conversaciones a través de estilos comunicativos que favorecen o entorpecen el desarrollo de habilidades comunicativas adecuadas en la criatura.

En el estudio realizado por Silvestre (op. cit.) se hallaron resultados más positivos al analizar el contexto conversacional en el que se desarrollan los intercambios madre/criatura a través de la valoración del margen de control que ejerce la madre respecto a un tema. A partir de este margen de control es posible deducir la sensibilidad materna en torno a los intereses de la criatura y la valorización global de los turnos de intervención que se dan en la díada. Los resultados señalan que las madres participantes se mostraban mayoritariamente sensibles a la actividad e intereses de la criatura y se integraban de forma adecuada en el juego. En cuanto a los intercambios en los turnos de intervención, la mayoría eran iniciados por la madre con una respuesta verbal adecuada por parte de la criatura sorda.

En lo que respecta a los avances tecnológicos de los implantes cocleares y su incidencia en la comunicación en la familia, se han encontrado importantes hallazgos asociados a la variación del tipo de comunicación –oral, signos o ambas- que las criaturas utilizan antes y después de la implantación. Watson, Archbold, & Nikolopoulos (2006) analizaron los patrones comunicativos utilizados por 175 criaturas implantadas. En aquellos casos en donde las criaturas eran implantadas antes de los tres años, sólo el 10% utilizaba la comunicación oral antes del implante; al cabo de cinco años de producido el implante la cifra aumenta al 83% de los casos que utilizaban el lenguaje oral como principal medio de comunicación.

Por su parte, Yoshinaga-Itano (2006) reporta resultados similares a propósito del estudio de tres casos de criaturas implantadas antes de los tres años de edad que cambiaron la modalidad comunicativa, de lengua de signos a oral. Esta misma autora confirma que existe una tendencia dentro de las familias con criaturas sordas a cambiar la modalidad de comunicación tras el implante coclear, priorizando el uso del lenguaje oral.

La incidencia de la comunicación familiar en el desarrollo socioafectivo de la criatura sorda ha sido abordada en diversas investigaciones. Calderon & Greenberg (2000) plantean que será responsabilidad de los padres y los especialistas involucrados ayudar a la criatura a desarrollar estas competencias socioemocionales, considerando para ello la comunicación efectiva y positiva.

En este sentido, una comunicación significativa, elaborada, comprometida y afable será primordial para favorecer la transmisión y educación de las competencias socioemocionales en la criatura. Al contrario, una comunicación deficitaria –pobre- al interior de la familia contribuirá a un menor y menos flexible desarrollo de las capacidades de afrontamiento en la criatura.

Greenberg, Kushe, & Speltz (1991) indican que cuando existen canales comunicacionales pobres dentro de la familia, las criaturas con pérdida auditiva presentan patrones conductuales más impulsivos, retraídos o incluso agresivos. En este mismo estudio se señala además respecto a las madres que mientras más adquieran estrategias útiles para afrontar la sordera de la criatura, éstas presentarán un mejor desarrollo emocional y facilidad a la hora de resolver tareas.

5.2.3 Los estilos parentales en las familias con criaturas sordas.

El estudio de los estilos parentales en las familias con criaturas sordas es exiguo. Una de estas investigaciones corresponde a Antonopoulou, Hadjikakou & Stampoltzis (2012) quienes exploran en las madres la relación entre los estilos parentales y las preferencias

disciplinarias entre hermanos cuando uno de ellos es sordo y el otro oyente. La muestra estuvo compuesta por 30 madres oyentes de criaturas sordas entre 11 y 18 años y los resultados indicaron que el estilo parental dominante fue el autorizativo y el menos frecuente el estilo permisivo y el estricto.

También descubrieron que aquellas madres que se describen a sí mismas como autoritarias o estrictas tienden a ser más bien autoritativas o estrictas respecto al hermano oyente pero no con la criatura sorda. Otros resultados indicaron que las madres autoritarias o estrictas eran más hostiles con los hermanos oyentes que con la criatura sorda. En cuanto a las madres autoritativas, si bien eran más sensibles a los sentimientos y necesidades de las criaturas sordas, mostraron tendencia a estimular más al hermano oyente que a la criatura sorda en la comprensión de las consecuencias de las propias acciones y conductas.

En población de criaturas con sordera también se ha indagado en las preferencias disciplinarias de las madres. Dadas las dificultades comunicativas que se asocian a las interacciones entre madres, padres y criaturas sordas, Schlesinger & Meadow (1972) sugieren que en estas familias es posible que se utilice de manera más frecuente estrategias disciplinarias caracterizadas por estilos menos razonadores y más proclives al castigo físico.

En el estudio de Knutson, Johnson & Sullivan (2004) exponen la posibilidad que este tipo de estrategias menos inductivas en las familias con criaturas sordas se deba en parte a los esfuerzos de los padres por conocer las necesidades de sus hijos. La forma en que los padres responden a estas necesidades educativas especiales pueden reflejar sus intentos por influenciar el desarrollo de la criatura.

Estos mismos autores, en su estudio comparativo con madres oyentes de criaturas sordas y normooyentes buscaron la relación entre la discapacidad de la criatura y el uso de un estilo parental punitivo. Los resultados indicaron que las madres de criaturas con sordera eran más proclives al castigo físico (estilo menos inductivo).

Por último, según Hadjidakou & Nikolarazi (2008) los padres oyentes de criaturas sordas suelen proveer de explicaciones insuficientes a los miembros de la familia respecto a las decisiones que puedan tomar y a no expresar sus sentimientos de forma abierta debido a las barreras comunicativas.

5.2.4 El estímulo familiar al desarrollo de la TM en las criaturas sordas.

En cuanto al estudio del input verbal en las familias oyentes con criaturas sordas, Meadow-Orlans (1975 citado por Peterson & Slaughter, 2006) señala que los padres oyentes con criaturas sordas tienen dificultades para establecer conversaciones sobre temas sin un referente visual.

Además, Marschark (1993) sostiene que las criaturas sordas recibirían menos explicaciones por parte de sus padres en comparación a las criaturas con desarrollo típico, en concreto, recibían menos argumentos en torno a las emociones, razones para actuar, roles esperados y las consecuencias de algunas conductas.

Algunos estudios han abordado en concreto la posible relación entre el input verbal de las madres y el desarrollo de la TM en criaturas sordas. Por ejemplo, Moeller & Schick (2006) en su estudio con madres de criaturas sordas y madres de criaturas oyentes encontraron que la frecuencia de los términos mentalistas que las madres de sordos producían se relacionaba con la TM de las criaturas, pero no así en el caso de las madres de oyentes. También encontraron que las madres de criaturas sordas producían un nivel similar de léxico mentalista que las madres de criaturas oyentes, por lo que los autores asumían que las madres de sordos eran capaces de llevar adelante conversaciones con las criaturas que incluyeran la descripción de estados mentales.

Más recientemente, en el trabajo de Silvestre (2011) se investiga la relación entre el uso de términos mentalistas y de relaciones mentalistas en madres oyentes y el nivel de desarrollo de la TM en criaturas sordas de 2 a 9 años de edad. El estudio del discurso materno se explora en un contexto comunicativo determinado, el de la explicación de un

cuento por parte de las madres hacia los hijos. Los principales resultados mostraron una relación significativa entre la coherencia mentalista del input materno y el nivel de desarrollo de la TM en las criaturas.

Sin duda alguna el estudio sobre los términos mentalistas y su relación con la comprensión de la TM en las criaturas sordas es una dimensión que requiere de mayor profundización y estudio a fin de clarificar aspectos importantes que aporten al área de conocimiento de la TM.

COMENTARIOS FINALES

En este capítulo han sido revisados los principales aspectos que caracterizan el impacto que puede tener la pérdida auditiva de un hijo/a en las familias oyentes.

En principio las vivencias de las familias oyentes con criaturas sordas pueden ser muy diferentes a las de las familias de criaturas con desarrollo típico. En efecto, la literatura se ha centrado en mostrar las etapas que teóricamente podrían experimentar las familias oyentes desde que conocen el diagnóstico hasta que finalmente aceptan e integran la idea de convivir con la pérdida auditiva del hijo/a.

En la actualidad es muy posible que elementos como el diagnóstico temprano, el uso de prótesis adecuadas a la pérdida auditiva y la intervención especializada, desempeñen un papel fundamental en la forma en que las familias oyentes vivencien la sordera, ya que los resultados en las investigaciones apuntan progresivamente a cierta “normalización” de dichas experiencias.

Estudios anteriores se han centrado en aspectos importantes de las familias oyentes con criaturas sordas como la comunicación entre madres y criaturas. Sin embargo, se aprecia que quedan otras áreas que han sido escasamente abordadas como son el funcionamiento familiar, los estilos parentales y el estímulo a la mente que las familias oyentes utilizan con las criaturas sordas.

Con este capítulo se da por finalizada la revisión del estado de la cuestión respecto a las dimensiones abordadas en el presente estudio, por lo que en el siguiente capítulo serán expuestos los objetivos concretos que contempla la investigación.

6. FINALIDAD DEL ESTUDIO, OBJETIVOS E HIPOTESIS

La finalidad de este estudio es la de conocer los efectos de los estilos educativos familiares, el funcionamiento familiar y el estímulo al desarrollo de la mente sobre el desarrollo de la TM de las criaturas. Se tienen en cuenta diferentes variables de las criaturas, prestando especial atención a la presencia de la sordera por ser la población afectada uno de los colectivos infantiles en los que se ha destacado un retraso en la adquisición de la misma.

La presente investigación parte del reconocimiento de los avances que se han efectuado en el ámbito del estudio de las familias oyentes de criaturas con sordera. Sin duda alguna, a lo largo de las últimas décadas han sido abordados aspectos importantes del contexto familiar que incluyen un vasto abanico de temáticas que han aportado luces respecto a las vivencias de las familias oyentes cuando se educa a la criatura sorda.

Sin perjuicio de esto, en muchas ocasiones la visión de los estudios sólo se ha centrado en visiones parciales de la familia –al considerar por ejemplo sólo a las madres o el proceso comunicativo únicamente centrado en la diada madre/hijo- que no permiten contar con una perspectiva más integradora de los aspectos que componen la familia.

Por otro lado, si bien en los últimos 10 años la investigación en torno a aspectos del desarrollo psíquico de la criatura sorda ha aumentado, lo cierto es que aún no han sido abordados con contundencia los aspectos de la educación familiar que podrían tener incidencia en esta área del desarrollo.

A partir, por tanto de esta perspectiva, el presente estudio pretende saber cómo influyen aspectos de la educación familiar en el desarrollo de los hijos/as, concretando en un aspecto del desarrollo, el de la teoría de la mente, que se considera como partícipe de dos dominios psíquicos: el socioafectivo y el cognoscitivo.

En efecto, se busca saber cómo se construye la TM y qué variables referentes a las características de las criaturas y de su entorno familiar influyen en ella. Asimismo, y, dado que se ha hallado en anteriores estudios retraso en la TM de las criaturas sordas, resulta importante conocer si los avances técnicos de las últimas décadas tienen un efecto positivo en dicho desarrollo.

Este estudio enfoca el estudio del desarrollo de la TM teniendo en cuenta las diferencias que pueden presentar las criaturas sordas respecto a las oyentes así como la diversidad de los estilos educativos que pueden presentar las familias.

La finalidad última de este estudio se centra en comprender el proceso de desarrollo de la TM, y explorar si la presencia de la sordera constituye un factor influyente en ésta.

Las aportaciones e implicaciones educativas que puedan derivar de este estudio, servirán para la orientación y consejo familiar, con énfasis en el estímulo afectivo y cognitivo de las criaturas.

OBJETIVOS

1. Conocer las características de las familias con criaturas sordas y oyentes.

1.1 Examinar el funcionamiento de las familias en cuanto a la comunicación familiar.

1.2 Examinar el funcionamiento de las familias en cuanto a los recursos familiares.

1.3 Conocer los estilos parentales que poseen padres y madres.

1.4 Valorar el estímulo a la TM en las familias de criaturas sordas y oyentes.

1.5 Valorar la relación entre las variables mencionadas en los puntos 1.1; 1.2; 1.3; 1.4 y las variables sociodemográficas de las familias y de las criaturas.

1.6 Identificar a partir de algunas variables seleccionadas la presencia de perfiles educativos en las familias de la muestra.

1.7 Conocer las vivencias de las familias respecto a la educación de las criaturas.

2. Conocer el desarrollo de la TM y algunos de los factores propios de las criaturas que puedan influir en él.

2.1 Conocer el desarrollo de la TM en criaturas de 3 a 9 años 11 meses.

2.2 Conocer el desarrollo del lenguaje en las criaturas sordas.

2.3 Identificar algunas de las características intrínsecas a las criaturas, tales como edad, género y presencia de sordera que pueden influir en el desarrollo de la TM. Profundizar, especialmente, en la variable presencia de la sordera, comparando su desarrollo en los participantes con sordera con el de los que presentan una evolución típica.

2.4 En el caso de la población con sordera, verificar la relación entre el nivel de adquisición del lenguaje y el desarrollo de la TM.

3. Valorar la influencia de las características educativas de las familias en el desarrollo de la TM de la criatura.

3.1 Identificar el efecto del nivel sociocultural, socioeconómico y de la estructura familiar en el desarrollo de la TM de las criaturas.

- 3.2 Conocer el efecto que los estilos parentales pueden tener en el desarrollo de la TM de las criaturas.
- 3.3 Conocer cómo la comunicación familiar afecta el desarrollo de la TM de las criaturas.
- 3.4 Conocer el efecto que los recursos familiares pueden tener de la TM de las criaturas.
- 3.5 Indagar en el efecto del uso de términos mentalistas en el desarrollo de la TM de las criaturas.

Los objetivos señalados se sustentan en las siguientes hipótesis:

HIPÓTESIS 1: Sobre las semejanzas y diferencias entre las familias con criaturas sordas y las familias con criaturas con desarrollo típico.

- 1.1 Es posible que las familias de criaturas sordas y oyentes presenten semejanzas en cuanto a ciertas variables socioeducativas (estilos parentales) y del funcionamiento familiar (recursos familiares y comunicación familiar) debido a la progresiva “normalización” del desarrollo de la criatura sorda producida a raíz de los avances tecnológicos y la atención temprana.
- 1.2 Sin embargo, las familias de criaturas sordas y oyentes pueden presentar diferencias en cuanto a algunos aspectos de las variables socioeducativas, tales como el uso de términos mentalistas, en cuyo caso las familias con criaturas sordas limitarían más el uso del lenguaje mentalista en aras de simplificar el lenguaje dirigido a la criatura sorda.

HIPÓTESIS 2: Sobre la influencia en el desarrollo de la TM de las características relativas a las criaturas.

- 2.1 **Edad de la criatura:** Tal como se ha mostrado ya en anteriores estudios, se puede presuponer que la capacidad de la TM, progresará con la edad de la misma forma que lo hacen las competencias pertenecientes a los dominios psíquicos con los que se le vincula.
- 2.2 **Género de la criatura:** La creencia de que el género femenino presenta una mayor sensibilidad social en las relaciones interpersonales no ha tenido sus correlatos en la evidencia científica de una diferencia en el desarrollo de la TM entre niños y niñas a favor de estas últimas. Es, sin embargo, una cuestión a seguir explorando.
- 2.3 **Presencia de sordera prelocutiva:** En el caso de los participantes con sordera prelocutiva el desarrollo lingüístico puede ser una variable influyente. Por esta razón se puede plantear que habrá diferencia entre la población infantil estudiada según la presencia de sordera, tal como se ha mostrado en estudios anteriores.
- 2.4 **Desarrollo del lenguaje y TM en criaturas sordas:** De acuerdo con estudios anteriores que señalan una relación entre el desarrollo del lenguaje y la TM en las criaturas con desarrollo típico y criaturas con sordera, se postula que las criaturas sordas con mejor nivel de lenguaje tendrán mejor desarrollo de la TM.

HIPÓTESIS 3: Sobre el efecto de las características familiares en el desarrollo de la TM.

- 3.1 El desarrollo de la TM se realiza en interacción con el medio educativo y social. Así por ejemplo, en la transmisión de normas y valores intervienen a menudo argumentos referentes a los estados mentales de los demás. Se puede presuponer, pues, que algunos aspectos de las condiciones y de los

estilos parentales educativos que caracterizan los medios familiares influyen en el desarrollo de la TM.

- 3.2 Basado en la premisa que el contexto familiar en el que se desarrolla la criatura está influenciado por una serie de factores demográficos, y que en anteriores estudios se han hallado evidencias que apuntan a la relación entre algunos de estos factores y la TM en las criaturas, se asume que es posible que cuando las familias pertenecen a estratos socioeconómicos más favorecedores, y a la vez, cuentan con niveles socioculturales menos deprivados, las criaturas tendrán un mejor desarrollo de la TM.
- 3.3 Debido a que las criaturas sordas pueden ser más dependientes de la información que reciben de forma intencional –dado que la información no intencional puede ser limitada- se puede presuponer que los efectos del estímulo a la teoría de la mente que representa el uso de términos mentalistas tenga más impacto en las criaturas sordas que en las oyentes.
- 3.4 De acuerdo a los resultados obtenidos en investigaciones anteriores en las que se comprueba que un mayor número de criaturas en la familia provee de mayores posibilidades de interacción, se puede esperar que las criaturas presentarán mejor nivel de TM cuando exista la presencia de hermanos/as en la familia.
- 3.5 Las propias fortalezas de las familias pueden afectar de manera positiva a cada uno de sus miembros, de manera que factores como el afecto y la expresión abierta de emociones podría influir en algunas características del dominio psíquico de las criaturas.

7. METODOLOGIA

A través de este capítulo se informa acerca de los aspectos relativos a la metodología utilizada en el estudio. Se revisan los contenidos en cuanto al diseño de la investigación, participantes, técnicas de recolección de datos, procedimiento de recogida de datos y análisis de los mismos, y metodología para el análisis de los resultados.

7.1 Diseño de la investigación

Se ha llevado a cabo un estudio no experimental transversal analítico. Los datos han sido obtenidos mediante situaciones de test, escalas y una entrevista semi-estructurada. La metodología de análisis utilizada ha sido del tipo cuantitativa basada en el análisis estadístico, tal como se expone en el apartado 7.5.

En cuanto a las implicaciones éticas del estudio que aseguran la validez y fiabilidad de los datos, se prestó especial cuidado en las estrategias para la obtención de datos, el contacto con los participantes, el resguardo de la privacidad y la confidencialidad de los datos. La participación siempre tuvo un carácter voluntario y no se estipuló retribución económica alguna por ella.

7.2 Participantes

La muestra objeto de estudio está formada por criaturas de edades comprendidas entre 3 años y 9 años y 11 meses y sus familias.

Dado que el estudio parte de evidencias científicas en las que se halla un retraso en la construcción de la TM en la gran mayoría de las criaturas sordas respecto a las que presentan un desarrollo típico, tal como se plantea en el objetivo 2.3, el estudio indaga sobre los efectos de la sordera en la construcción de la TM. Por esta razón, la muestra

de las criaturas del estudio se formó teniendo dos poblaciones de referencia la de criaturas con sordera y la de criaturas con desarrollo típico.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión para las criaturas con sordera:

- a) Edad: criaturas entre 3 y 9 años y 11 meses
- b) Grado de sordera: Se incluyeron todos los grados de sordera
- c) Tipo de sordera: criaturas con sordera pre-locutiva.
- d) Modo comunicativo: criaturas cuyo modo comunicativo fuera el oral, tanto en el colegio como en casa.
- e) Sin patologías asociadas: criaturas con ausencia de problemas asociados a la sordera.
- f) Consentimiento informado: criaturas cuyos padres hubieran leído la carta de presentación del estudio, y hubieran dado su consentimiento firmado para participar en él.

En cuanto a la muestra de criaturas oyentes se procedió a seleccionar a las criaturas que tuvieran un perfil similar al sordo, siguiendo los criterios de inclusión que a continuación se detallan:

- a) Edad: criaturas entre 3 y 9 años y 11 meses
- b) Grupo clase: la criatura debía pertenecer a la misma clase que la criatura sorda.
- c) Género: la criatura debía tener el mismo género que la criatura sorda.
- d) Perfil escolar: La criatura oyente debía encontrarse en un nivel de rendimiento escolar similar al de la criatura sorda, para ello se le pidió a los tutores que realizaran la selección del perfil más adecuado.
- e) Consentimiento informado: criaturas cuyos padres hubieran leído la carta de presentación del estudio, y hubieran dado su consentimiento firmado para participar en él.

En principio el estudio alentó la participación de padres y madres, sin embargo, no fue un criterio de exclusión de las familias que sólo uno de los padres participara.

Inicialmente la muestra del estudio estuvo compuesta de 66 criaturas sordas y sus respectivas familias, y 66 criaturas oyentes y sus familias, pero luego se excluyeron 10 de las criaturas sordas y sus parejas oyentes debido a que las familias consideraron apartarse del estudio por razones personales. De esta forma, la muestra final se compone de 56 criaturas con sordera, y 56 criaturas oyentes, todas con sus respectivas familias.

Las características de la muestra que se exponen a continuación constituyen la información proporcionada por los Centres de Recursos Educatius per a Deficients Auditius –CREDA-. La distribución según la población de residencia fue la siguiente:

Tabla 4. Distribución de la población de estudio.

Población \ Muestra	Barcelona		Vallés Occidental		Baix Llobregat	
	%	N	%	N	%	N
Sordos	35,7	20	48,2	27	16,1	9
Oyentes	35,7	20	48,2	27	16,1	9

7.2.1 Características de las familias.

En este apartado se exponen los resultados descriptivos que corresponden a los padres y madres del estudio. Se presentan las variables edad de padres y madres, nivel de estudios, nivel ocupacional y presencia de hermanos en la familia.

7.2.1.1 Edad de los padres.

La edad de los padres y madres del estudio en general son bastante similares (ver tabla 5). En el caso de las familias de **criaturas sordas**, la media de la edad de las madres es de 38,16 años con un rango que abarca desde los 27 a los 49 años. En los padres de este grupo, la media corresponde a 40,90 años en un rango de 30 a 61 años.

En las familias de **criaturas oyentes**, la media de edad de las madres es de 38,79 con un rango que va desde 30 a 50 años; y en los padres la media es de 40,23 años en un rango de 31 a 50 años.

Tabla 5. Estadísticos edad de padres y madres de criaturas sordas y oyentes.

Edad	Estadístico			
	Madres Sordos	Padres Sordos	Madres oyentes	Padres oyentes
Media	38,16	40,90	38,79	40,23
Mediana	38,00	40,00	39,00	40,00
Desv. Típ.	4,646	5,616	3,997	4,427
Mínimo	27	30	30	31
Máximo	49	61	50	50
Asimetría	,207	,870	,114	,147
Curtosis	,071	2,103	,771	-0,263

7.2.1.2 Nivel estudios.

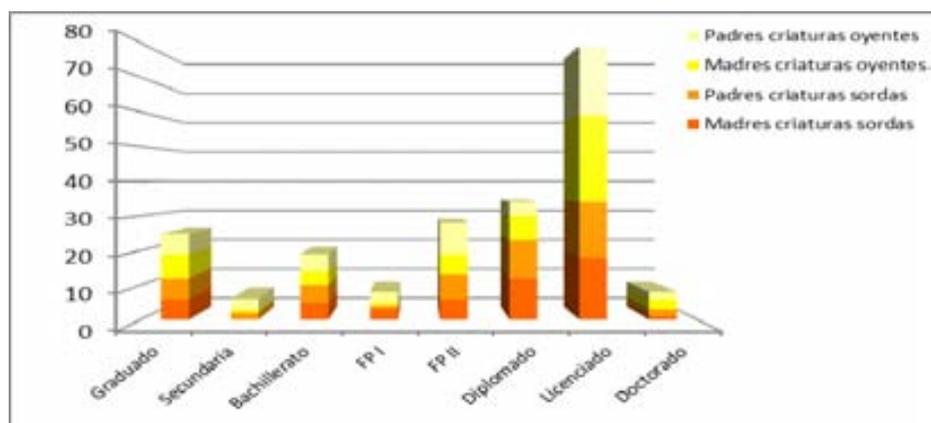
En las familias de **criaturas con sordera** las madres mayoritariamente presentan estudios superiores tal como se refleja en el 32,1% de licenciadas y 21,4% de diplomadas. Le siguen aquellas que poseen un título de FPII y graduado escolar con 10,7% en ambos casos. Posteriormente se ubican con el 8,9% las madres con bachillerato, 5,4% con FPI y sólo un 1,8% posee estudios de doctorado. No existen

datos para la categoría de estudios secundarios en el caso de las madres. En los padres de criaturas sordas el 28,6% poseen licenciatura, 19,6% diplomatura y 12,5% título de FPII. En menor medida se encuentran los padres con graduado escolar que alcanzan el 10,7% y aquellos con bachillerato representan el 8,9% del total. En menor medida con un 3,6% se encuentran los padres con doctorado y un 1,8% con título de FPI.

En las familias de **criaturas oyentes** se da una situación similar. Los estudios de las madres indican que el 44,6% posee licenciatura y el 12,5% una diplomatura o graduado escolar. Después se encuentra el 10,7% de madres con un título FPII, el 7,1% con un bachillerato, el 5,4% que posee título de doctorado y el 1,8% obtuvieron un título de FPI o secundaria.

En los padres de criaturas oyentes mayoritariamente lo ocupan aquellos que han obtenido una licenciatura con el 35,7%. Le sigue el 16,1% con aquellos que cuentan con FPII y graduado escolar con el 10,7%. Con nivel educativo de bachillerato se ubica el 8,9%, el 7,1% con una diplomatura, el 5,4% posee estudios de FPI o secundaria y el 3,6% un doctorado.

Gráfico 1. Nivel educacional familias de criaturas sordas y oyentes.



A partir de los estudios de padres y madres se elaboró una variable denominada *nivel sociocultural*, considerando para ello la media de los años de escolarización que los padres y madres refirieron. La nueva variable sociocultural, quedó compuesta por dos grupos: estudios primarios y superiores, que son los que se utilizan posteriormente para los cálculos estadísticos.

A continuación se muestran las tablas 6 y 7 con las nuevas distribuciones para padres y madres de sordos y oyentes:

Tabla 6. *Frecuencia nivel sociocultural madres y padres de criaturas sordas.*

Nivel sociocultural	Madres criaturas sordas				Padres criaturas sordas			
	Frec.	%	% válido	% acumulado	Frec.	%	% válido	% acumulad o
Primarios	14	25,0	27,5	27,5	14	25,0	28,0	28,0
Superiores	37	66,1	72,5	100,0	36	64,3	72,0	100,0
Total	51	91,1	100,0		50	89,3	100,0	
Perdidos sistema	5	8,9			6	10,7		
Total	56				56	100	100,0	

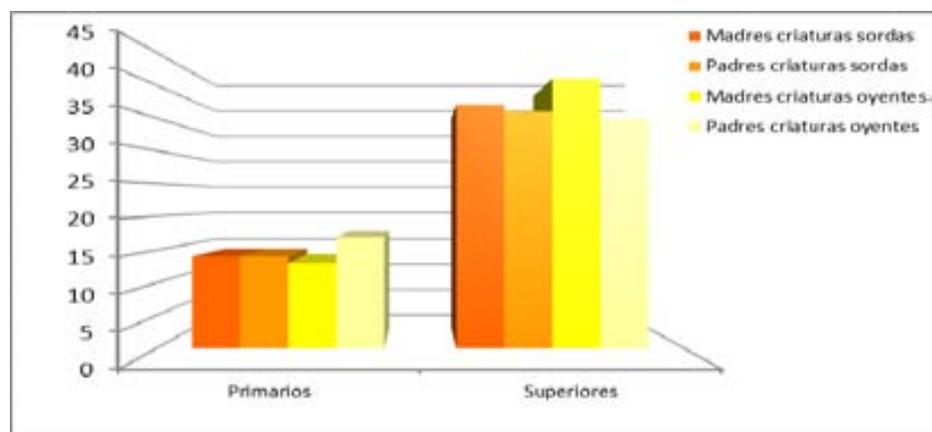
En las familias de **criaturas sordas** la mayoría de madres y padres poseen un nivel sociocultural alto (66,1% y 64,3% respectivamente). En tanto en las familias de criaturas oyentes se presenta la misma situación en madres (73,2%) y padres (62,5%).

Tabla 7. Frecuencia nivel sociocultural madres y padres de criaturas oyentes.

Nivel sociocultural	Madres criaturas oyentes				Padres criaturas oyentes			
	Frec.	%	% válido	% acumulado	Frec.	%	% válido	% acumulado
Primarios	13	23,2	24,1	24,1	17	30,4	32,7	32,7
Superiores	41	73,2	75,9	100,0	35	62,5	67,3	100,0
Total	54	96,4	100,0		52	92,9	100,0	
Perdidos sistema	2	3,6			4	7,1		
Total	56	100,0			56	100,0		

En el siguiente gráfico se pueden visualizar los datos para las familias de sordos y oyentes. En general se aprecia que la población es bastante uniforme y que los niveles educativos son similares.

Gráfico 2. Nivel sociocultural familias de criaturas sordas y oyentes.



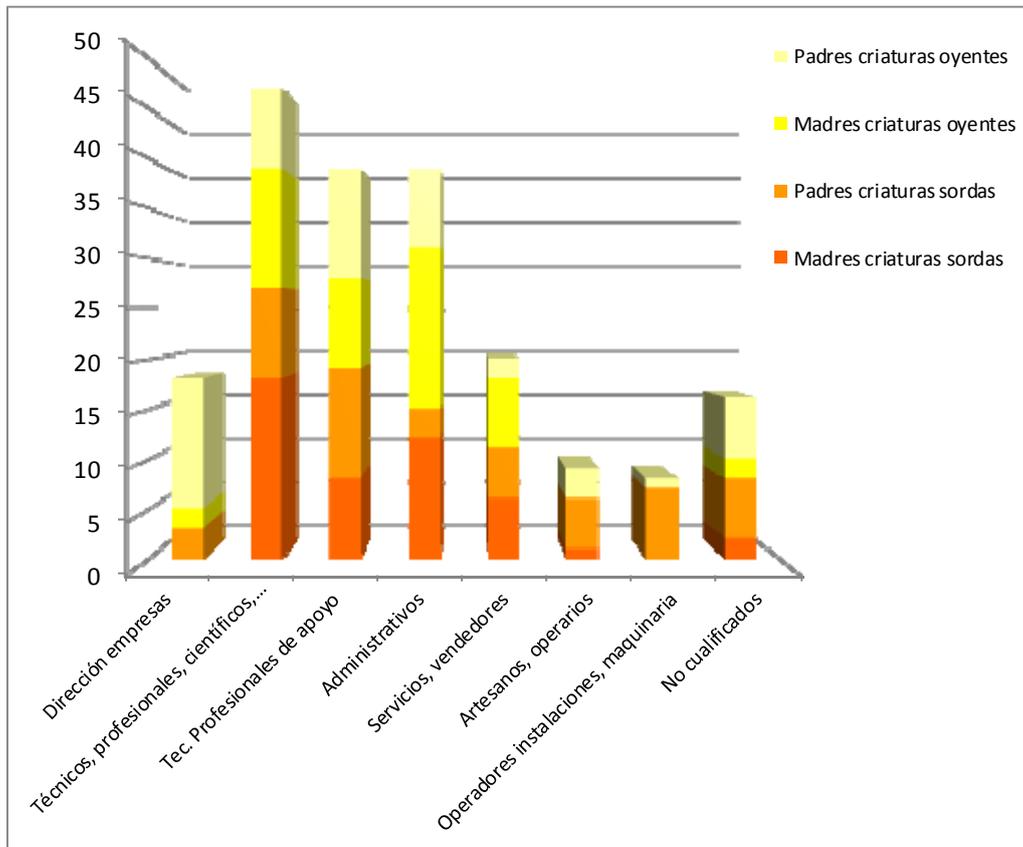
+

7.2.1.3 Nivel ocupacional.

En las familias de **criaturas sordas** las madres poseen mayoritariamente una ocupación que se enmarca dentro de la categoría de técnicos profesionales, científicos e intelectuales con un 32,1%, seguidas por aquellas madres que se desempeñan como empleadas administrativas con el 21,4%. En los padres en cambio, la ocupación mayoritaria se ubica en la categoría de técnicos y profesionales de apoyo con un 19,6%, seguida del 16,1% que se desempeña como técnicos profesionales, científicos e intelectuales. Se observa que en el grupo de madres, ninguna ocupa un cargo en la dirección de empresas y/o administraciones públicas, pero si en los padres que alcanzan el 5,1%. Un 3% de las madres se desempeña en un trabajo no cualificado, versus el 10,7% en el caso de los padres.

En las familias de **criaturas oyentes** las principales actividades de las madres son como empleadas administrativas con el 28,6% y después la de técnicos profesionales, científicos e intelectuales con un 21,4%. En los padres la actividad principal es la de dirección de empresas y/o administraciones públicas con un 23,2% contra un 3,6% de madres en esta misma categoría. Los porcentajes en la categoría de trabajos no cualificados son iguales que en el caso de las familias de criaturas sordas, es decir, 3,6% en las madres y 10,7% en los padres.

Gráfico 3. Ocupación familias de criaturas sordas y oyentes.



A partir del nivel ocupacional se elaboró el *nivel socioeconómico* de los padres, para lo cual se tomaron los valores de padres y madres por separado y se generó una variable nueva a partir del valor más alto de padre o madre.

El nivel socioeconómico se dividió en tres rangos según el prestigio de los oficios que desempeñan padres y madres: *bajo*, *medio* y *alto*. El nivel socioeconómico *bajo* incluyó a las categorías de los trabajadores cualificados en la agricultura y pesca, artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras la construcción y la minería, excepto operadores de instalaciones y maquinaria, operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores, y trabajadores no cualificados. El nivel socioeconómico *medio* incluyó a las categorías con los técnicos y profesionales de apoyo, los empleados de tipo administrativo y los trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio. Y el nivel socioeconómico *alto* son directores de

las empresas y de las administraciones públicas y técnicos y profesionales científicos e intelectuales.

La distribución de las madres y padres quedó establecida de la siguiente manera (ver tabla 8): En las familias de **criaturas sordas** predomina el nivel socioeconómico medio en madres (46,4%) y padres (33,9%), aunque en el caso de los padres seguido muy de cerca del nivel socioeconómico bajo (32,1%). El nivel socioeconómico alto se encuentra más representado en el grupo de las madres (32,1%).

Tabla 8. *Frecuencia nivel socioeconómico de las familias de criaturas sordas.*

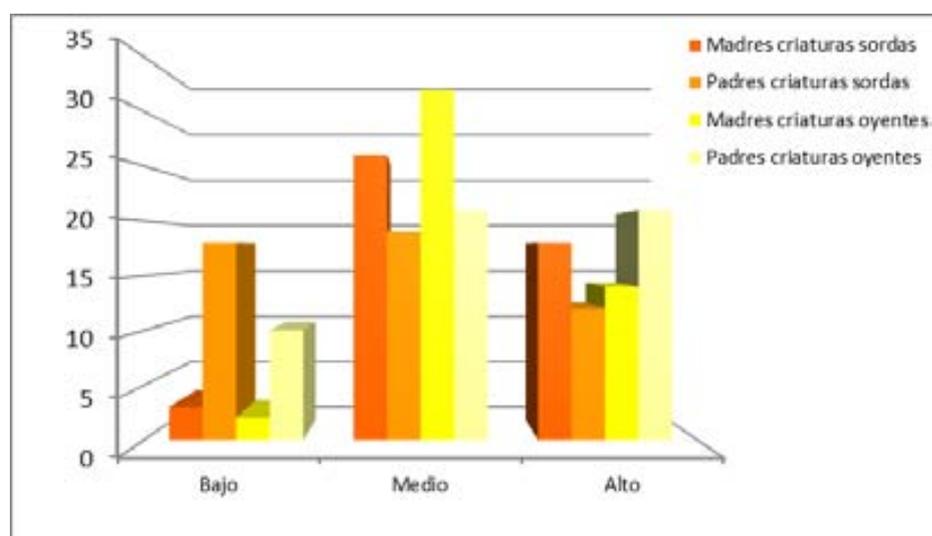
Nivel socioeconómico	Madres criaturas sordas				Padres criaturas sordas			
	Frec.	%	% válido	% acumulad o	Frec.	%	% válido	% acumulad o
Bajo	3	5,4	6,4	6,4	18	32,1	36,7	36,7
Medio	26	46,4	55,3	61,7	19	33,9	38,8	75,5
Alto	18	32,1	38,3	100,0	12	21,4	24,5	100,0
Total	47	83,9	100,0		49	87,5	100,0	
Perdidos sistema	9	16,1			7	12,5		
Total	56	100,0			56	100,0		

En cuanto a las familias de **criaturas oyentes** (tabla 9) se observa que en el caso de las madres predomina fuertemente el nivel socioeconómico medio (57,1), seguido del nivel socioeconómico alto (25%) y teniendo poca representación en nivel socioeconómico bajo (3,6). En los padres de oyentes se encuentran igualados los niveles socioeconómicos medios y altos con un 37,5% del total de la muestra, en tanto el nivel socioeconómico bajo representa el 17,9%.

Tabla 9. Frecuencia nivel socioeconómico de las familias de criaturas oyentes.

Nivel socioeconómico	Madres criaturas oyentes				Padres criaturas oyentes			
	Frec.	%	% válido	% acumulad o	Frec.	%	% válido	% acumulad o
Bajo	2	3,6	4,2	4,2	10	17,9	19,2	19,2
Medio	32	57,1	66,7	70,8	21	37,5	40,4	59,6
Alto	14	25,0	29,2	100,0	21	37,5	40,4	100,0
Total	48	85,7	100,0		52	92,9	100,0	
Perdidos sistema	8	14,3			4	7,1		
Total	56	100,0			56	100,0		

Gráfico 4. Nivel socioeconómico familias de criaturas sordas y oyentes.



7.2.1.4 Situación laboral actual.

En relación a la situación laboral de las familias con **criaturas sordas**, el 83,9% (n=47) de las madres son trabajadoras activas, en tanto un 7,1% (n=4) se dedica a las labores de casa y un 8,9% (n=5) se encuentra en situación de paro. En los padres el 89,3% (n=50) son trabajadores activos, el 5,4% (n=3) en situación de paro y el 1,8% (n=1) es inactivo.

En las familias con **criaturas oyentes** el 87,5% (n=49) de la madres trabajan fuera de casa, el 3,6% (n=2) ejerce labores de hogar y un 3,6% (n=2) en situación de paro. El 92,9% (n=52) de los padres trabaja de forma activa y el 1,8% (n=1) está en paro.

Se puede advertir por tanto que no existen diferencias en las cifras en cuanto a la situación laboral actual entre las familias de criaturas sordas y oyentes.

Tabla 10. *Frecuencia situación laboral de padres y madres de criaturas sordas y oyentes.*

Situación laboral	Madres de criaturas sordas		Padres de criaturas sordas		Madres de criaturas oyentes		Padres de criaturas oyentes	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Ocupado	47	83,9	50	83,9	49	87,5	52	92,9
Paro	5	8,9	3	5,4	2	3,6	1	1,8
Inactivo	4	7,1	1	1,8	2	3,6	-	-
Perdidos	-	-	2	3,5	3	5,3	3	5,3
Total	56	100,0	56	100,0	56	100,0	56	100,0

7.2.1.5 *Presencia de hermanos/as.*

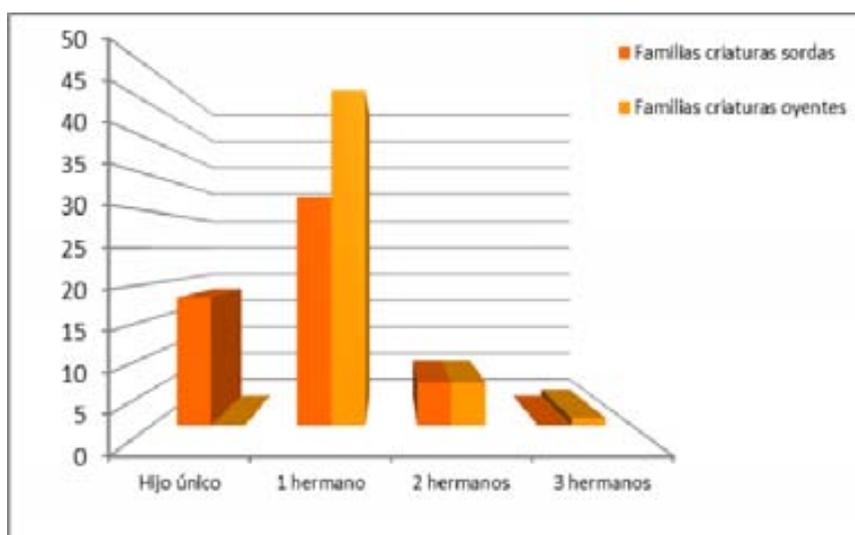
En las familias de **criaturas sordas** mayoritariamente se tienen 2 criaturas (57,1%), seguido de la opción de hijos/as únicos/as (32,1%) y más alejada las familias con 3 criaturas (10,8%).

La situación en las familias de **criaturas oyentes** es similar en cuanto a que en la mayoría de familias hay 2 criaturas (83,9%), seguidas de las familias con 3 (10,8%) y 4 (3,6%) criaturas. Sin embargo la tendencia es a no tener hijos/as únicos.

Tabla 11. Frecuencia presencia de hermanos en familias de criaturas sordas y oyentes.

Número de hermanos/as	Familias de criaturas sordas		Familias de criaturas oyentes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0	18	32,1	-	-
1	32	57,1	47	83,9
2	6	10,8	6	10,8
3	-	-	1	1,8
Perdidos	-	-	2	3,6
Total	56	100,0	56	100,0

Gráfico 5. Número de hermanos/as familias de criaturas sordas y oyentes.



Se aprecia una clara diferencia entre las familias con criaturas sordas y oyentes en cuanto a los hijos únicos. Mientras en las familias con criaturas oyentes no hay hijos/as únicos, en las familias con criaturas sordas el porcentaje es de 32,1%. Es altamente probable por tanto, que la aparición de la sordera tenga un impacto en la decisión parental de tener más hijos/as debido a la posibilidad que éste nazca con sordera.

7.2.2 Características de las criaturas.

Las variables contempladas en el caso de las criaturas sordas y oyentes son la edad y el género. Para las criaturas sordas además se incluyen los datos descriptivos más relevantes respecto a la pérdida auditiva.

7.2.2.1 Edad.

El rango de edad se extiende desde los 22 meses hasta los 111 meses en el caso de las **criaturas con sordera**. La media de edad cronológica es de 71,16 meses, y la mediana de 75,5.

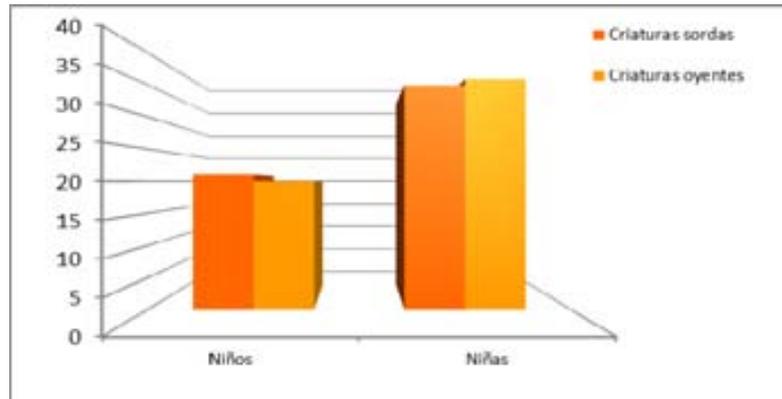
En el caso de las **criaturas oyentes** la media de edad cronológica es de 70,13 meses y la mediana de 76 meses. El rango de edad va desde los 22,5 meses hasta los 110 meses.

7.2.2.2 Género.

La muestra está compuesta mayoritariamente por criaturas del género femenino. Tal y como se visualiza en el gráfico, el 62,5% (n=35) de criaturas sordas y el 64,29% (n=36) de criaturas oyentes corresponde a niñas.

La presencia de varones queda reflejada en el 37,5% (n=21) de criaturas sordas y el 35,71% (n=20) de criaturas oyentes.

Gráfico 6. Distribución del género de las criaturas sordas y oyentes.



7.2.3 Características de las criaturas sordas.

En cuanto a la población con sordera la muestra quedó establecida de la siguiente forma de acuerdo a la pérdida auditiva (tabla 12):

Tabla 12. Estadísticos grado de pérdida auditiva de las criaturas sordas.

Grado de pérdida auditiva	Frecuencia	Porcentaje
Mediana	9	16,1
Profunda	2	3,6
Profunda con implante coclear	12	21,4
Severa	20	35,7
Profunda con implante coclear bilateral	13	23,2
Total	56	100,0

Los datos sobre la **edad del diagnóstico** indican que la sordera es detectada de media a los 17,66 meses, con una mediana de 17 meses. Parece una media excesivamente alta para la detección de la sordera, sin embargo, tal como se expone en el apartado 5.1 la implementación del cribado neonatal universal en Cataluña data de febrero de 2010.

En cuanto a la **causa de la pérdida auditiva**, los datos indican que el 67,9% (n=38) de las criaturas padece una sordera cuya causa es desconocida. En un 14,3% (n=8) la causa es debido al nacimiento prematuro, seguido de un 10,7% (n=6) de origen genético o hereditario, y un 7,1% (n=4) corresponden a causas derivadas de enfermedades, virus o malformaciones.

La distribución de la muestra de acuerdo al **tipo de prótesis** que utilizan indica que el 44,64% de la muestra (n=25) utiliza implante coclear, de los cuales 11 criaturas utilizan un implante en cada oreja, y 5 utiliza una combinación de un implante y un audífono. El 53,6% de la muestra (n=31) utiliza audífonos digitales, de los cuales 30 los utilizan en los dos oídos y 1 en un solo oído.

Según la **edad de inicio de la atención logopédica**, los datos señalan que la media de la muestra es de 23,24 meses y la mediana de 24 meses, siendo el rango mínimo los 3 meses y el rango máximo 72 meses.

7.3 Técnicas para la obtención de datos

A continuación se presentan los instrumentos utilizados para la obtención de datos organizados en función de los objetivos del estudio.

7.3.1 Objetivo 1: Conocer las características de las familias con criaturas sordas y oyentes.

Para responder a los objetivos específicos correspondientes a este primer objetivo se han utilizado las siguientes técnicas:

Para el estudio de las características del **funcionamiento global de las familias** se utilizaron dos cuestionarios desarrollados por el Equipo de Evaluación e Intervención Familiar –EEIF- de la Universidad de Deusto (2008): *Escala de Comunicación Familiar* y *Escala de Recursos Familiares* (objetivos 1.1. y 1.2 respectivamente).

Los **estilos parentales** fueron evaluados con el instrumento desarrollado por Palacios (1994) denominado *Escala de Evaluación de Estilos Educativos* (objetivo 1.3).

Para la valoración del **estímulo al desarrollo de la TM** de las criaturas por parte de padres y madres (objetivo 1.4) se preparó una situación en la que el padre o la madre debían contar un cuento en imágenes a su hijo/a , adaptado para la investigación, para suscitar el uso de lenguaje mentalista.

Finalmente a todos los participantes se les aplicó una entrevista personal elaborada especialmente para los fines de la investigación.

Respecto a la forma de responder a los instrumentos, y para evitar la complicitad de respuestas en la pareja, se les pedía explícitamente a los padres y madres que contestaran todas las escalas y la entrevista de manera individual, sin compartir las respuestas con sus parejas.

Se pasa a detallar cada uno de los instrumentos que aunque están publicados se adjuntan en los anexos para facilitar la comprensión de sus características.

7.3.1.1 *Escala de Comunicación Familiar (Versión Española FCS-VE).*

Este instrumento ha sido desarrollado por Barnes & Olson (1982, citado por el Equipo EEIF), y adaptado por Sanz, Iraurgi & Martínez-Pampliega (2002). La versión original consta de 20 ítems, en tanto que esta versión que se ha utilizado es una adaptación corta del instrumento original, y consta de 10 ítems que valoran las habilidades positivas de comunicación, como mensajes claros y congruentes, empatía, frases de apoyo y habilidades efectivas de resolución de problemas.

El objetivo de la escala es evaluar la comunicación que se produce en la familia, recogiendo aspectos importantes como el nivel de apertura o libertad para intercambiar ideas, la información y preocupaciones entre generaciones, la confianza y honestidad experimentada, y el tono emocional de las interacciones.

El instrumento muestra un buen coeficiente de consistencia interna -alfa de Cronbach 0,88- y una adecuada estabilidad temporal con unos valores de correlación test-retest e intraclase de 0,88.

Algunas de las preguntas que contempla la escala son por ejemplo: *“los miembros de la familia estamos satisfechos con la forma de comunicarnos”* o *“en nuestra familia compartimos los sentimientos abiertamente”* (Ver anexo 1).

El tiempo de aplicación es de aproximadamente diez minutos. Cada ítem se puntúa sobre una escala con cinco alternativas de respuesta: 1) No describe nada a mi familia; 2) Sólo la describe ligeramente; 3) Describe a veces a mi familia; 4) En general, sí describe a mi familia; y 5) Describe muy bien a mi familia.

La puntuación total se obtiene de la suma de las puntuaciones. La puntuación mínima es de 10 puntos y la máxima de 50 puntos. Una puntuación más alta indica un mejor nivel de comunicación familiar.

7.3.1.2 Escala de Recursos Familiares (Versión Española FstS-VE).

Instrumento desarrollado por Olson, Larsen & McCubbin (1982, citado por el Equipo EEIF), adaptada por Sanz et al. (op. cit). La versión original consta de 25 ítems, en tanto que esta versión que se ha utilizado es una adaptación corta del instrumento original, y consta de 12 ítems que evalúa los recursos con los que cuenta una familia.

Este instrumento busca obtener una medida acerca de los recursos y capacidades que los miembros de una familia pueden tener para hacer frente a los potenciales estresores. Esta escala puede tener un valor predictivo al ser asociado con otros constructos afines, como por ejemplo, un mayor grado de apoyo social está asociado a un mayor grado de bienestar psíquico.

La escala presenta un buen criterio de fiabilidad para la escala total con un alpha de Cronbach de 0,85 y valores test-retest de 0,91 para la escala total.

A modo de ejemplo, algunos de los ítems de la escala son: “*Tenemos confianza en que podemos resolver los problemas eficazmente*” o, “*Nos sentimos capaces de afrontar los problemas cuando surgen*” (Ver anexo 2).

El tiempo de aplicación aproximado es de diez minutos. Cada ítem se puntúa sobre una escala con 5 alternativas de respuestas: 1) No describe nada a mi familia; 2) Sólo la describe ligeramente; 3) Describe a veces a mi familia; 4) En general, sí describe a mi familia; y 5) Describe muy bien a mi familia.

La puntuación total se obtiene de la suma de las puntuaciones. La puntuación mínima es de 12 puntos y la máxima de 60 puntos. Una puntuación más alta indica un mayor nivel de recursos familiares.

7.3.1.3 Escala de Evaluación de Estilos Parentales.

Instrumento desarrollado por Palacios (op. cit.) dirigido a identificar las prácticas educativas parentales relacionadas con el desarrollo de la criatura.

La escala consta de 20 ítems valorados mediante escala tipo Likert (1 a 5) que van desde Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo. Está formado por tres sub-escalas o dimensiones: **Afecto/ Comunicación** (ejemplo de ítem “*En ocasiones estoy tan centrado en mis propios asuntos que no le muestro a mi hijo lo mucho que le quiero*”); **Exigencias** (ejemplo de ítem: “*Si pido a mi hijo que haga algo y lo hace mal, no le pido que se esfuerce más, ya que por lo menos lo ha intentado*”); e **Inducción** (ejemplo de ítem: “*En cuestiones de disciplina, prefiero pasarme por exceso antes que por defecto*”) (Ver anexo 3).

Las puntuaciones más altas en **Afecto/Comunicación** corresponden a padres y madres que procuran demostrar afectos y sentimientos de aprobación hacia la criatura, no sólo de forma verbal sino con hechos. Son padres que tienden a cuidar aspectos de la comunicación con sus hijos, fomentan el diálogo y el conocimiento mutuo. Puntuaciones más bajas indican actitudes más frías y distantes en el plano emocional, con dificultades para potenciar habilidades comunicativas en el hijo.

Las respuestas en el polo superior del factor **Exigencias** indican actitudes de rigidez frente al cumplimiento de normas. Se trata de padres y madres que plantean exigencias y que no suelen ceder frente a las demandas que vayan en contra de la norma. Las puntuaciones más bajas, indican una tendencia a exigir en menor medida a los hijos el cumplimiento de tareas, deberes o las normas.

En la dimensión de **Inducción** las respuestas en el polo superior corresponden a los padres que presentan un estilo disciplinario flexible, que se basa en el diálogo y el razonamiento con el hijo. Puntuaciones bajas indican respuestas que se corresponden con una disciplina estricta con presencia de castigos frente a las conductas no deseadas.

7.3.1.4 *Entrevista semi-estructurada.*

Para completar algunos aspectos de los objetivos anteriores se elaboró una entrevista semi-estructurada especialmente para el estudio, que consta de 27 preguntas agrupadas en cinco bloques: *a) vivencias sobre la sordera; b) educación familiar; c) resolución de conflictos; d) redes de apoyo; y e) relación familia-escuela* (Ver anexo 4).

Para facilitar el desarrollo de la entrevista y crear un clima lo más agradable posible, a los entrevistados se le hacía unas preguntas iniciales sobre generalidades y características de las criaturas, como por ejemplo: *¿Cómo es tu hijo/a? ¿Qué crees que le gustaría de ser mayor?* De esta forma se trató de asegurar que el entrevistado se sintiera más a gusto y relajado con el contenido que procedía preguntar.

Dada las diferencias de la muestras, la entrevista varía según si la criatura es sorda u oyente. En el caso de la criatura oyente, ésta no incluye el primer bloque de preguntas sobre vivencias y educación en torno a la pérdida auditiva, así como tampoco tres preguntas específicas en torno a la relación del entrevistado con el CREDA en el bloque cuatro sobre redes de apoyo.

En el bloque sobre las *vivencias sobre la educación y la sordera* se indaga sobre el impacto, expectativas y dificultades que pudiera presentar el padre o madre en torno a la sordera, como por ejemplo: *“¿Cómo cambiaron tus expectativas iniciales respecto a tu hijo/a cuando supiste que era sordo/a?”*

El área de *educación familiar* se valoran los aspectos más relevantes en torno a las prácticas educativas que los padres utilizan en la crianza de los hijos, por ejemplo: *“En relación a la educación de tu hijo. ¿Qué es lo que crees que haces mejor?”*

En cuanto a la **resolución de conflictos** la entrevista indaga en las explicaciones, estrategias y valoraciones de los padres frente a un conflicto, como por ejemplo: “¿Cómo intervienes frente a una situación de conflicto entre tu hijo/a y un amigo/a?”

En el bloque sobre las **redes de apoyo** se abordan aspectos relacionados con el apoyo o soporte que las familias que tienen, así como la valoración de los mismos, del estilo “¿Qué personas representan para ti una ayuda o un soporte para educar a los hijos?”.

El ámbito de la **relación familia-escuela** persigue profundizar en algunos aspectos relativos a la interacción que se produce entre la familia y el centro educativo del hijo/a, específicamente en cuanto a expectativas y valoración del vínculo familia-escuela, como por ejemplo: ¿Cómo valoras la comunicación con la escuela?

Cuando ambos padres participan en el estudio, las entrevistas se realizan de forma separada para favorecer las respuestas individuales. La duración de las entrevistas en las familias de criaturas sordas es de aproximadamente 1 hora por cada padre/madre. En las familias de criaturas oyentes la duración es de 30 minutos aproximadamente por cada padre/madre. Las entrevistas se realizaron en castellano o catalán, de acuerdo a la preferencia de cada familia, y además fueron grabadas en audio para facilitar la transcripción y análisis posterior.

7.3.1.5 Narración oral de un cuento.

Para la valoración del estímulo al desarrollo de la TM de la criatura por parte de padres y madres (objetivo 1.5) se propuso la situación de que éstos contaran un cuento en imágenes, sin leyenda escrita titulado “*En Nil i la seva nova jogina,*” adaptado de un cuento de Vilarrubias (1998). El cuento fue seleccionado principalmente por la variedad de términos mentalistas (pensamientos, emociones, etc.) que sugiere (ver anexo 5).

El objetivo de la prueba consiste en valorar el léxico mentalista de la madre y/o el padre estableciendo un *corpus mentalista* que es el resultado de dividir el número de términos mentalistas (todos aquellos términos que se refieren al estado emocional o mental de una persona) entre el número total de palabras que utiliza, contando sólo los adjetivos calificativos, los sustantivos y los verbos que no sean ‘ser’, ‘estar’, ‘haber’ y ‘parecer’. No se tienen en cuenta tampoco en el cómputo los determinantes y proposiciones.

El procedimiento consiste en facilitar al padre/madre el cuento, solicitándole que se fijen en las viñetas y elaboren a partir de las imágenes una historia con un hilo argumental, insistiendo en que no hay una historia correcta, sino que cualquier narración es buena. Se les da unos minutos para prepararla y cuando se sienten listos se les pide que narren esta historia inventada por ellos/as a la criatura.

La prueba no tiene límite de tiempo, pero en general la duración fue de 10 a 15 minutos. Se grabó en video para facilitar la transcripción y posterior análisis de la misma. Dadas las características de esta prueba su aplicación se llevó a cabo generalmente en el domicilio de las familias, salvo que a petición de la propia familia ésta se efectuara en otro lugar.

A partir de los objetivos planteados para este instrumento, se estableció un sistema de categorías que posteriormente se valoró en base a un puntaje: volitivos; pensamientos; estados emotivos; simulación; preferencias.

- a) **Volitivos**: Se consideran volitivos todos aquellos términos que hagan referencia a deseos o intenciones de provocar una reacción en la otra persona u obtener un resultado para sí mismo. Por ejemplo: querer, tener ganas, desear, intentar.

- b) **Pensamientos:** Se consideran todos aquellos términos que hagan referencia a una acción cognitiva del sujeto, sobre un aspecto propio o ajeno a otra persona. Por ejemplo: Decirse a uno mismo, saber, pensar, recordar, olvidar, darse cuenta, ver que, creer, imaginar, entender, inventar.

- c) **Estados emotivos:** Se consideran términos emotivos aquellos términos que hacen referencia a un sentimiento o estado afectivo de la propia persona o de otra persona. Por ejemplo: Dar cariño, sentirse solo, tener miedo, estar asustado, divertido, contento, celoso, enfadado, triste, extrañado, aburrido, envidia, necesitar, pasárselo bien.

- d) **Simulación:** Son términos simuladores aquellos que hagan referencia concreta a representar un estado mental al otro diferente a la realidad. Por ejemplo: Disimular, engañar, hacer ver, fingir.

- e) **Preferencias:** Estos términos hacen referencia a gustos o a decantarse por una cosa respecto a otra. Por ejemplo: Querer, preferir, escoger, agradar, decidir.

En cuanto al puntaje del cuento se establecieron unos criterios de puntuación. 1) Se contabilizaban todos los ítems con contenido mentalista, aunque estuvieran repetidos, ya que se entiende como un énfasis de la madre o padre; 2) No se contaban si la repetición del término era a petición de la criatura -por ejemplo con un “¿qué?-, ya que podía implicar que no ha escuchado bien o que no ha entendido; y 3) Cada término mentalista recibía un punto.

7.3.2 Objetivo 2. Conocer el desarrollo de la TM y algunos de los factores propios de las criaturas que puedan influir en él.

Para responder a los dos primeros objetivos específicos se han utilizado dos instrumentos. La **Escala del desarrollo de la teoría de la mente** (objetivo 2.1) aplicado a criaturas sordas y oyentes, y la **Escala de desarrollo del lenguaje Reynell** (objetivo 2.2) sólo en el caso de las criaturas sordas.

7.3.2.1 Escala de evaluación de la TM.

Para el estudio del **nivel de mentalismo de la criatura** se utilizó la escala propuesta por Wellman & Liu (op. cit.) quienes determinaron una secuencia de adquisición de las distintas habilidades mentalistas mediante cinco tareas: deseos diversos; creencias diversas; información diversa; falsa creencia; y emoción disimulada.

- 1) **Deseos diversos:** la criatura juzga a dos personas (la criatura misma versus otra persona representada por un muñeco) que tienen diversos deseos hacia los mismos objetos.
- 2) **Creencias diversas:** la criatura juzga a dos personas (la criatura misma versus otra persona representada por un muñeco) que tienen diversas creencias acerca del mismo objeto, cuando la criatura no sabe cuál creencia es verdadera o falsa.
- 3) **Información diversa:** la criatura ve el contenido de una caja y juzga (si - no) el conocimiento de otra persona que no ha visto el contenido de la caja.
- 4) **Falsa creencia:** la criatura juzga la falsa creencia de otra acerca de lo que hay en un lugar concreto cuando la criatura sabe lo que hay en ese lugar.
- 5) **Emoción disimulada:** la criatura juzga que una persona puede sentir de una forma pero demostrar una emoción distinta.

Dado que esta secuencia tiene un orden jerarquizado, se espera que las criaturas que resuelvan la tarea (5) resuelvan también las tareas anteriores. Así también se espera que las criaturas que resuelven la tarea (4) –pero no la (5) resuelvan las anteriores y así

sucesivamente. Cada ítem se puntúa con 0 si la criatura lo resuelve incorrectamente, y con 1 si responde correctamente.

El material que se utiliza para estas pruebas son un muñeco/a (de acuerdo al género de la criatura), un cuaderno de imágenes, una caja de plástico, un osito y un conejo de peluche. La duración aproximada de evaluación de la prueba era entre 15 a 20 minutos. Se efectuó un registro en video de las sesiones para la posterior transcripción y análisis de los datos.

La escala ha sido aplicada a diferentes poblaciones con desarrollo típico (Randell & Peterson, op. cit.) con autismo y con sordera (Peterson & Wellman, 2009; Peterson et al., op. cit.; Remel & Peters, op. cit.), aunque no ha sido todavía estandarizada.

7.3.2.2 *Escala de lenguaje Reynell.*

Instrumento adaptado del original a la población española por Alonso & González (1988) cuya finalidad es evaluar el lenguaje en criaturas de 1 a 7 años de edad en función de los siguientes objetivos: a) detectar aquellos sujetos de la población infantil que presenten o puedan presentar características del lenguaje o funciones relacionadas con el lenguaje que requieran atención especial; b) determinar el nivel evolutivo del sujeto en relación con las funciones evaluadas; c) determinar en caso de tratamiento si se han producido cambios.

El instrumento tiene dos escalas de 67 ítems. La primera escala, la **Escala de Comprensión Verbal**, es un test de habilidades de lenguaje receptivo. La segunda escala, la **Escala de Lenguaje Expresivo** proporciona tres conjuntos de ítems (estructura, vocabulario y contenido) centradas en la habilidad de lenguaje expresivo.

Como material se utilizan objetos o juguetes, láminas y hojas de registro. La duración de la prueba es de aproximadamente entre 35 a 40 minutos.

Debido a que se trata de un instrumento diseñado para responder a las dificultades de administración de otros test dirigidos a criaturas pequeñas o con problemas de lenguaje, esta prueba puede aplicarse en distintas edades sin realizar modificaciones (Cid & Aguilar, 1997). Recogiendo estos lineamientos, en el presente estudio esta escala sólo ha sido aplicada a las criaturas con pérdida auditiva dado que se da el supuesto que las criaturas oyentes de la muestra presentan un desarrollo típico.

Asimismo, se sobrepasa la edad de aplicación que los autores sugieren para el instrumento, debido precisamente al retraso en el lenguaje que las criaturas sordas presentan y que permiten asumir que la edad cronológica no es necesariamente análoga con la edad auditiva.

7.4 Procedimiento

Para la formación de la muestra se realizó, en primer lugar, la selección del grupo de sordos, según los criterios expuestos anteriormente (7.2) y siguiendo el criterio poblacional con la colaboración que se expone seguidamente de los CREDA correspondientes a cada sector geográfico. Una vez constituido el grupo del alumnado sordo se procedió a formar el grupo de oyentes a partir de los compañeros de clase de cada alumno sordo con las mismas características de edad, sexo, y nivel escolar.

Así pues el procedimiento seguido contó con la colaboración de los CREDA ubicados en las ciudades de Barcelona (CREDA Pere Barnils), Sabadell, comarca del Vallès Occidental (CREDA Jordi Perelló) y San Feliu de Llobregat (CREDA Baix Llobregat).

Los CREDA son centros que funcionan en Cataluña, repartidos por sectores geográficos que coordinan la atención a las criaturas sordas de 0 a 3 años, y al alumnado sordo y con dificultades en la adquisición del lenguaje escolarizado en la enseñanza obligatoria y postobligatoria.

En los CREDA se realizaron reuniones informativas y de coordinación en distintos niveles, a fin de que el proceso de selección de la muestra se ajustara a los requerimientos del estudio. En este sentido las reuniones se realizaron con los niveles directivos para solicitar la autorización y selección de la muestra; con los equipos de profesionales y especialistas logopedas para coordinar la información de las criaturas sordas y aplicación de las posteriores pruebas.

También se realizaron reuniones con los directores/as y los tutores/as de los centros educativos con la finalidad de facilitar el acceso a la muestra de criaturas oyentes y el ingreso a los centros escolares para la aplicación de las pruebas a las criaturas oyentes y sordas. Las pruebas se realizaron en el horario que correspondía a la atención logopédica.

En cuanto a las familias, se confirmaba la participación una vez firmaban el consentimiento escrito. Luego se les enviaron los cuestionarios a través de las logopedas en el caso de las criaturas sordas, y a través del tutor/a de la clase en el caso de las criaturas oyentes. La recogida de los cuestionarios se realizaba el día de la entrevista, o en su defecto a través de la logopeda y/o los/as tutores/as.

Posteriormente se acordaba con cada familia la fecha, lugar y hora de la entrevista y la observación de una actividad conjunta con la criatura. De forma general las entrevistas se realizaron en los domicilios particulares de las familias, salvo en algunos casos en los que la familia mostró alguna objeción ante lo cual se contó con la colaboración de los centros educativos para realizarlas en alguna de sus dependencias.

Una vez realizado el estudio se programan reuniones en los CREDA con especialistas y familias a fin de hacer sesiones de devolución de los resultados obtenidos.

7.5 Metodología para el análisis estadístico de los resultados

En lo que respecta al análisis estadístico de las variables, en principio se realizó el contraste de normalidad para comprobar si se verificaba la hipótesis de normalidad de la muestra, condición necesaria para la aplicación de las diferentes pruebas estadísticas, lo cual fue confirmado positivamente.

Para evaluar la normalidad de los datos se utilizaron dos test: El test de Kolmogorov-Smirnov y el test de Shapiro-Wilks, dependiendo del tamaño de la muestra. Cuando la muestra fue de un tamaño inferior a 50 casos se utilizó la prueba de Shapiro-Wilks. La prueba de Kolmogorov-Smirnov se utilizó para muestras mayores de 30 casos y cuando los datos están planteados en escala ordinal.

Asociación entre variables cuantitativas

Para establecer la relación entre dos variables cuantitativas se utilizaron las correlaciones, que permiten conocer la fuerza y dirección de una relación lineal y proporcionalidad entre ellas. Siguiendo las ideas de Amón (1984) el valor absoluto de las correlaciones puede variar entre cero y uno. Como es sabido, los valores cercanos a cero indican que las variables no están asociadas, es decir, que el valor de una variable es independiente del valor de la otra. El signo de la correlación refleja cómo están asociados los valores de ambas variables. Un signo positivo indica que los valores de ambas variables cambian en el mismo sentido, mientras que el signo negativo indica que cambian en sentido contrario. Por último, es importante recalcar que las correlaciones no implican causalidad, sino que miden la relación lineal entre dos variables (p.196).

En el estudio se utilizaron correlaciones bivariadas para medir dos variables cuantitativas, y correlaciones parciales en el caso del control de variables.

Para determinar la asociación lineal entre dos variables cuantitativas continuas se utilizó el análisis de correlación de Pearson. Con este método se obtiene el coeficiente de correlación de Pearson, representado por la letra r . Cuando las variables no siguieron una distribución normal se utilizó la correlación de Spearman que utiliza en vez de los valores de las variables sus rangos, es decir, el número de orden del valor de cada observación de la variable dentro del conjunto de observaciones. Esta correlación se representa por la letra ρ (rho).

Control de variables

A través del control de una variable se busca neutralizar la supuesta interferencia de otra variable en el resultado de las correlaciones. Una variable de control es una variable independiente que se mantiene constante mediante el control. Las variables que son controladas por su posible relación con la variable dependiente reciben el nombre de covariables o variables concomitantes.

Para los cálculos de control de variables se utilizaron correlaciones parciales que expresan el grado de relación lineal entre dos variables tras eliminar de ambas el efecto atribuible a terceras variables. Dependiendo de la distribución de las variables el control se realizó mediante la categorización de las variables control, comparando los resultados entre las diferentes categorías.

Comparación de medias

Para dos muestras independientes

Se utilizó la t de Student para determinar si existía relación entre una variable categórica y una variable tipo escala. A través de la comparación de medias se busca una diferencia estadísticamente significativa en el promedio de una variable tipo escala de acuerdo a

las categorías de una variable categórica. Para medidas repetidas también se aplicó la t de Student.

El test de U de Mann-Whitney es el equivalente no paramétrico a la prueba t de Student para la diferencias de dos medias cuando las muestras son independientes, pero cuando no puede suponerse la normalidad de las poblaciones.

Para más de dos muestras

Análisis de la varianza (ANOVA) es una prueba paramétrica que se utilizó cuando se compararon la media entre 3 o más grupos. Se puede decir que el análisis de la varianza es la generalización de la t de Student, ya que si se realiza el ANOVA en la comparación de dos grupos se obtienen los mismos resultados.

Al comparar una variable cuantitativa en más de tres grupos y cuando no fue posible suponer la normalidad de la muestra se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, representado por una k.

En todos los casos se utilizó como valor crítico de la significación en cada prueba el valor 0.05, por debajo del cual se rechaza la hipótesis nula.

Análisis de conglomerados

Es de tipo exploratorio mediante conglomerados jerárquicos con distancia euclídea entre elementos y método de Ward como método de agrupación aplicado a los valores de las variables estandarizados por variable (Vicente). En tanto la configuración de los conglomerados se realizó mediante conglomerados de k medias con medias móviles obtenidas con el análisis exploratorio.

8. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

En este capítulo se presentan los datos que permiten responder, en parte, al primer objetivo general (Objetivo 1) en cuanto al conocimiento de las características educativas de las familias, en concreto las planteadas en los cuatro primeros objetivos específicos, la comunicación familiar, los recursos familiares, los estilos parentales y las verbalizaciones de estados mentales. Asimismo, se responde, también, sólo en la descripción de los resultados, al objetivo 2 sobre el conocimiento del desarrollo de la TM en las criaturas en cuanto a los objetivos específicos 2.1 y 2.2.

8.1 Estudio de las familias

Se presentan los resultados descriptivos para las familias, cuyas dimensiones incluyen: la comunicación familiar, los recursos familiares, los estilos parentales y la verbalización de los estados mentales en la comunicación con la criatura. Se incluye, además, los resultados cuantitativos de la entrevista.

8.1.1 *Comunicación familiar.*

En base a los datos obtenidos es posible comprobar que para la muestra del estudio la presencia de la pérdida auditiva no parece ser un factor importante en cuanto a cómo la familia se comunica, ya que tanto padres como madres de criaturas sordas poseen puntajes adecuados en esta variable que, como se ha mencionado comportan un adecuado nivel de interacción comunicativa.

En efecto, las medias de las puntuaciones respecto a la comunicación familiar son muy similares entre las familias de oyentes y sordos (ver gráfico 7).

En el gráfico 7 se observa como las madres de oyentes presentan un leve aumento en comparación a los otros grupos, sin perjuicio de lo cual y considerando que las medias se mueven sobre los 40 puntos, se trata, en general, de familias con habilidades positivas de comunicación, que plantean habitualmente mensajes claros y que cuentan con habilidades adecuadas para la resolución de conflictos.

Gráfico 7. *Media puntuación comunicación familiar.*

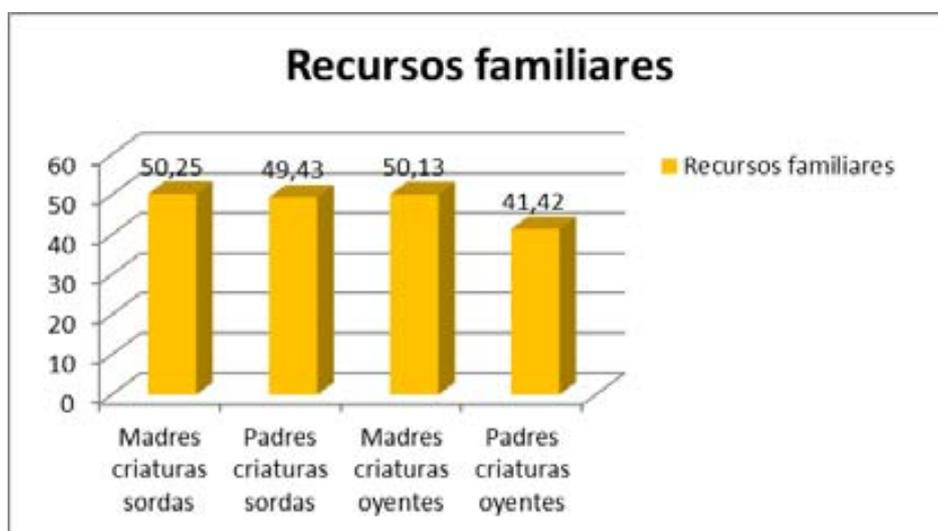


8.1.2 Recursos familiares.

En cuanto a los recursos o fortalezas familiares, se observa que las familias de sordos y oyentes presentan medias de puntajes cercanas. Las madres tanto de sordos como de oyentes puntúan ligeramente mejor que los padres de sordos y oyentes.

Se trata en general de puntajes elevados (tabla 8) lo que pone de manifiesto que las familias de la muestra poseen las capacidades adecuadas para hacer frente a diferentes estresores independientemente si existe en la familia una criatura sorda u oyente.

Gráfico 8. *Media de puntajes recursos familiares.*



Los resultados globales que comparan las medias de puntuación entre familias de sordos y oyentes (tabla 13) indican que no existen diferencias significativas entre ambos grupos tanto para las puntuaciones en *comunicación familiar* como en *recursos familiares*, lo que indica que se trata de dos grupos muy similares en estas dimensiones evaluadas.

Tabla 13. *Comunicación familiar y recursos familiares en familias de sordos y oyentes.*

	Media	Desv. típ.	Error típ.	95% Intervalo de confianza		t	gl	Sig. (bilateral)
				Superior	Inferior			
Com. padres sordos								
Com. padres oyentes	,912	7,292	1,251	-1,633	3,456	,729	33	,471
Com. madres sordos								
Com. madres oyentes	-,213	6,025	,879	-1,982	1,556	-,242	46	,810
Rec. padres sordos								
Rec. padres oyentes	,471	8,687	1,490	-2,561	3,502	,316	33	,754
Rec. madres sordos								
Rec. madres oyentes	,383	7,654	1,117	-1,864	2,630	,343	46	,733

Asimismo, al comparar madres y padres de criaturas sordas y madres y padres de criaturas oyentes, se visualiza que no existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones (tabla 14), por lo que se trata de padres y madres que responden de manera muy similar a estas cuestiones.

Tabla 14. *Comunicación familiar y recursos familiares en madres y padres de sordos y oyentes.*

	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Superior	Inferior			
Com. padres – madres (sordos)	-,778	5,314	,886	-2,576	1,020	-,878	35	,386
Rec. padres – madres (sordos)	-1,444	6,295	1,049	-3,574	,685	-1,377	35	,177
Com. padres – madres (oyentes)	-,904	4,429	,614	-2,137	,329	-1,472	51	,147
Rec. padres – madres (oyentes)	-,577	5,574	,773	-2,129	,975	-,746	51	,459

8.1.3 *Estilos parentales.*

A continuación se presentan los resultados descriptivos en cuanto a los estilos parentales que madres y padres presentan de acuerdo a las dimensiones contempladas por el instrumento: afecto/comunicación, exigencias e inducción.

8.1.3.1 *Afecto/comunicación.*

Los valores más destacados, sin duda, se encuentran en las familias de criaturas oyentes, en las que madres y padres se contraponen, siendo la media de puntajes de las madres oyentes el más alto y el de los padres la media de puntaje más bajo de toda la muestra. Esta diferencia no es tan acentuada en las familias de criaturas sordas.

En general en la dimensión del afecto y comunicación los puntajes de las familias de criaturas sordas y las oyentes muestran una tendencia a ser muy similares (ver gráfico 9). Se trata de puntajes altos en general y cuyas medias bordean los 4 puntos sobre un máximo total de 5 según lo establecen los parámetros de la escala.

Dados estos resultados parece importante remarcar el hecho que la pérdida auditiva no comporta ninguna diferencia en cuanto al afecto y la necesidad de establecer adecuados canales comunicativos de parte de los padres y madres hacia la criatura.

Este puntaje indica que los padres y madres de sordos y oyentes demuestran de manera abierta su cariño y se preocupan de cuidar la comunicación con la criatura.

Gráfico 9. *Media de puntajes nivel de afecto y comunicación.*



8.1.3.2 Exigencias.

Si se observan las medias las familias de sordos, especialmente los padres, son quienes plantean más exigencias a las criaturas. Es probable, por tanto, que la presencia de la pérdida auditiva lleve a los padres y madres de sordos a potenciar el mayor esfuerzo de las criaturas como forma de compensación ante la disminución auditiva. Es posible que el valor del esfuerzo se relacione con los logros que la criatura puede alcanzar y por tanto sea un elemento importante en el proceso educativo de las familias con criaturas sordas.

Se evidencia una leve diferencia entre las de criaturas sordas y oyentes (ver gráfico 10). En efecto, los padres de criaturas sordas son los que presentan la media de puntaje más elevada de la muestra (4,1027) seguidos por las madres de criaturas sordas (4,0740). La media de puntaje más bajo se encuentra en los padres de oyentes (3,8224) y las madres de oyentes también puntúan más bajo en comparación a las familias de sordos (4,0204).

Gráfico 10. Media de puntajes nivel de exigencias.



El nivel más alto de exigencia que aparece en las familias con criaturas sordas se contradice con las creencias sobre la tendencia de las familias con hijos/as con sordera a la sobreprotección.

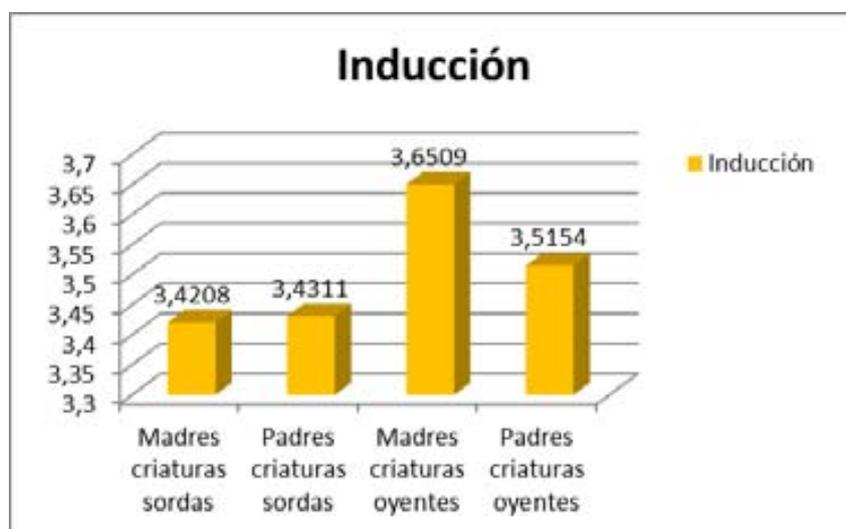
8.1.3.3 Inducción.

De acuerdo a las medias de los puntajes es posible observar que existen diferencias entre las familias de criaturas sordas y oyentes (ver gráfico 11). En las familias de criaturas **oyentes** se encuentran las medias de puntajes más altos, con lo cual se entiende que en especial las madres de oyentes de la muestra utilizan en mayor medida el razonamiento como estrategia de control con las criaturas.

En el polo opuesto, las madres de criaturas **sordas** son las que aparecen con una media de puntaje más bajo, con lo cual son quienes utilizan una disciplina más estricta con un estilo disciplinario que privilegia el castigo físico sobre el uso del razonamiento. Knutson et al. (op. cit.) lo han descrito anteriormente y plantean que las criaturas sordas son más susceptibles a vivenciar una disciplina más física en comparación a las criaturas oyentes.

Es posible, por tanto, que la presencia de la sordera implique que tanto padres como madres utilicen menos estrategias de argumentación para resolver dificultades con las criaturas principalmente en las primeras edades por las dificultades comunicativas debido al retraso del lenguaje oral.

Gráfico 11. *Media de puntajes nivel de inducción.*



También parece importante recalcar que los puntajes se mueven sobre una media de los 3 puntos, sobre 5, por lo que se trata de niveles medios de inducción, siendo en esta dimensión de los estilos parentales en las que se evidencian puntajes más bajos en comparación al afecto/comunicación y exigencias de los padres y madres de la muestra.

Cuando se efectúa la comparación entre las medias de puntuación obtenidas por las familias de criaturas sordas y oyentes en las tres dimensiones de estilos parentales (ver tablas 15 y 16), los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre la media de dichas puntuaciones, excepto para las exigencias entre padres de sordos y oyentes en los que se encuentra una relación marginalmente significativa.

Tabla 15. Comparación estilos parentales madres sordos y oyentes.

Madres	Diferencias relacionadas							Sig. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	
				Superior	Inferior			
Afecto/ Com.	-,05489	,66697	,09729	-,25072	,14093	-,564	46	,575
Exigencias	,04362	,62699	,09146	-,14047	,22771	,477	46	,636
Inducción	-,13511	1,07511	,15682	-,45077	,18056	-,862	46	,393

Tabla 16. Comparación estilos parentales padres sordos y oyentes.

Padres	Diferencias relacionadas							Sig. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	
				Sup.	Inferior			
Afecto/ Com.	,09118	,62261	,10678	-,12606	,30842	,854	33	,399
Exigencias	,18824	,54370	,09324	-,00147	,37794	2,019	33	,052
Inducción	-,05147	1,03268	,17710	-,41179	,30885	-,291	33	,773

Al efectuar la comparación entre las respuestas de padres y madres de criaturas sordas (ver tabla 17) no se aprecian diferencias significativas en las medias de puntuación de las dimensiones de los estilos parentales evaluadas.

Tabla 17. Comparación estilos parentales padres y madres de criaturas sordas.

Sordos	Diferencias relacionadas							Sig. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	
				Sup.	Inferior			
Afecto/Com. Madres - Padres	,14722	,59581	,09930	-,05437	,34882	1,483	35	,147
Exigencias Madres - Padres	,01111	,41389	,06898	-,12893	,15115	,161	35	,873
Inducción Madres - Padres	-,05833	,83934	,13989	-,34233	,22566	-,417	35	,679

Situación similar ocurre cuando se comparan padres y madres de criaturas oyentes (ver tabla 18), ya que no se encuentran diferencias significativas excepto para el afecto/comunicación en cuya dimensión madres y padres muestran desigualdad en las medias de la puntuación para la prueba.

Tabla 18. *Comparación estilos parentales padres y madres de criaturas oyentes.*

Oyentes	Diferencias relacionadas							Sig. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	
				Sup.	Inferior			
Afecto/Com. Madres - Padres	,24423	,46121	,06396	,11583	,37263	3,819	51	,000
Exigencias Madres – Padres	,06346	,51641	,07161	-,08031	,20723	,886	51	,380
Inducción Madres - Padres	,17019	,71402	,09902	-,02859	,36898	1,719	51	,092

Con estos resultados se comprueba que las familias de sordos y oyentes presentan estilos parentales similares y que de forma global no existen diferencias significativas entre ellos.

8.1.4 Términos mentalistas.

Se presentan los resultados descriptivos para la valoración del léxico mentalista que expresan padres y madres. Dadas las características de la prueba señaladas anteriormente en el capítulo 7, la participación de los padres se vio reducida de forma importante generalmente debido a dificultades de compatibilización de los horarios.

Tal como se expone más adelante desde un punto de vista del tratamiento estadístico de esta variable se siguió el siguiente procedimiento: Al no encontrar diferencias entre las medias de padres y madres, y que los valores para madres y padres correlacionaron de

manera significativa, se calculó una media por pareja ya que la interpretación de datos sería la misma para ambos casos.

Se recuerda que para la variable de uso de términos mentalistas se calculó el porcentaje de términos mentalistas sobre el corpus del cuento, y la utilización de términos por tipología, es decir, volitivos, cognitivos, estados emotivos, simulación, y preferencias.

8.1.4.1 Porcentaje de términos mentalistas.

La media del porcentaje de términos mentalistas sobre el corpus del cuento fue mayor en las familias de oyentes en comparación a las familias de sordos, aunque esta diferencia es inferior a 1 punto.

En las familias sordas este porcentaje fue 8,762; mientras en las familias de oyentes fue de 9,580. Por tanto, parece que no puede afirmarse que existan diferencias entre la cantidad de términos mentalistas que utilizan las familias de oyentes y sordos.

8.1.4.2 Utilización de términos mentales según categorías.

Al revisar la utilización más detallada del léxico mentalista de las familias del estudio (ver tabla 19), es posible comprobar que ambos grupos utilizan de manera muy similar las categorías establecidas en la prueba (volitivos, cognitivos, estados emotivos, simulación, y preferencias).

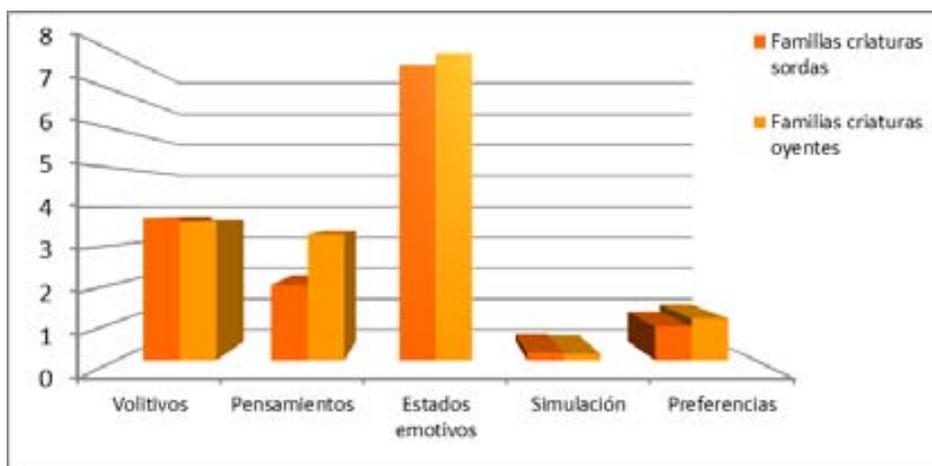
La única diferencia quizás ligeramente evidenciable se presenta en la categoría de *estados cognitivos*, en la cual sobresalen las familias oyentes con 1,32 puntos por sobre las familias de sordos.

Se podría interpretar que las familias de criaturas sordas evitan utilizar términos que representan referentes que no pueden visualizarse por considerarlo de más difícil comprensión para su hijo/a. Sin embargo, se trata de una suposición que merece un estudio en profundidad.

Tabla 19. *Media utilización términos mentalistas en el corpus del cuento.*

Media	Familias de criaturas sordas	Familias de criaturas oyentes
T. Mentalistas		
Volitivos	3,70	3,61
Pensamientos	1,96	3,28
Estados emotivos	7,68	7,98
Simulación	0,21	0,17
Preferencias	0,88	1,09

Gráfico 12. *Términos mentalistas según categoría.*



Como se aprecia en la gráfica 12, la categoría menos utilizada es la de simulación, en cambio la categoría más utilizada aquella mediante la cual se dan a conocer estados emotivos.

Cuando han sido comparadas las diferencias en el uso de estados cognitivos entre las familias de sordos y oyentes los resultados indican que estas diferencias son significativas. Los oyentes tienen 1,313 puntos más en cognición que los sordos, siendo una diferencia estadísticamente significativa ($t_{108}=2,062$; $p=0,042$). En la población, y con un 95% de confianza, esta diferencia se encuentra entre 2,576 y 0,051.

8.1.5 Resultados descriptivos de la entrevista.

Se revisan los principales resultados obtenidos en la entrevista aplicada a las familias, los cuales permiten matizar algunos de los resultados obtenidos sobre temas similares mediante los cuestionarios. Tal como se señaló anteriormente en el capítulo 7, la entrevista se dividió en cinco bloques, cuatro de los cuales son comunes a las familias con criaturas sordas y oyentes. Los bloques valorados son los siguientes: Vivencias sobre la educación de la criatura con sordera, educación familiar, resolución de conflictos, redes de apoyo y relación familia-escuela.

8.1.5.1 Vivencias sobre la educación de la criatura con sordera.

Respecto a la pregunta **¿crees que la sordera ha influido en la forma de educar a tu hijo?** las familias han contestado mayoritariamente de forma afirmativa (66,1% de las madres y 35,7% de los padres).

Tanto los padres como las madres por tanto reconocen que la sordera de la criatura es un factor que afecta la forma en que se plantean la educación (ver tabla 20). Por el contrario, aquellos que afirman que la sordera no constituye un elemento diferenciador alcanzan el 25% en el caso de las madres y el 16,1% en el caso de los padres.

Tabla 20. *Influencia de la sordera en la educación de la criatura.*

	Madres				Padres			
	Frec.	%	% válido	% acum.	Frec.	%	% válido	% acum.
Si	37	66,1	72,5	72,5	20	35,7	69,0	69,0
No	14	25,0	27,5	100,0	9	16,1	31,0	100,0
Total	51	91,9	100,0		29	48,2	100,0	
Perdidos	5	8,9			27			
Total	56	100,0			56	100,0		

Se complementa la pregunta anterior con la siguiente: **¿de qué forma influye la sordera en la educación?**

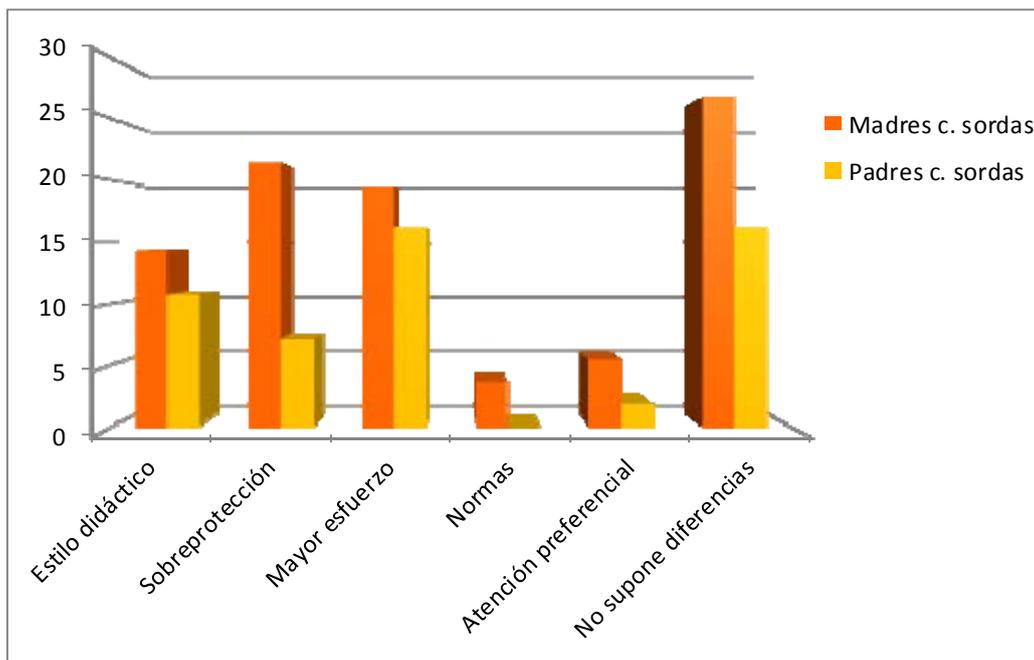
Padres y madres de sordos comparten una visión similar, aunque no idéntica, en torno a las diferencias que puede suponer la educación de la criatura sorda (ver gráfico 13). El mayor porcentaje tanto de padres como de madres refieren que la sordera no ha supuesto ningún cambio en la forma en que se habían planteado la educación para la criatura y a la vez coinciden en que la implantación de normas ha sido la dificultad menos preocupante.

En el caso de las **madres** el mayor porcentaje es para la opción de *no supone una dificultad* con 26,8%. Le sigue la opción de *sobreprotección* con 21,4% de las respuestas, y la demanda de *mayor esfuerzo* que comporta el educar a la criatura sorda con 19,6%. También parece importante el porcentaje de madres que reconoce ejercer un *estilo didáctico*, que lo definimos como un especial énfasis en enseñar lenguaje (14,3%). La *atención preferencial* que les demanda la criatura [para](#) otras actividades alcanza el 5,4%, y la alternativa con menos porcentaje es la relativa al problema de imponer *normas* a la criatura 3,6%.

Para los **padres** de la muestra la influencia de la sordera de la criatura se refleja en el *mayor esfuerzo* (16,1%). El mismo porcentaje de 16,1% se repite para la opción de *no ha supuesto diferencias*. Le sigue el tener un *estilo didáctico* con 10,7%, la *sobreprotección* con 7,1% y finalmente la *atención preferencial* que representa el 1,8%.

No se presentan datos para la variable relacionada con la dificultad para imponer *normas*.

Gráfico 13. *¿De qué forma influye la sordera en la educación?*



Frente a la pregunta **¿cambiaron tus expectativas respecto a la criatura al conocer el diagnóstico de la sordera?**

El 50% de las madres indica que sí cambiaron sus expectativas (n=28), mientras sólo el 25% de los padres escogió la misma opción (n=14). Son las madres por tanto, las que parecen tener más claro el hecho que las expectativas iniciales en cuanto a la criatura se modificaron una vez conocida la aparición de la sordera (ver tabla 21).

Tabla 21. ¿Cambiaron tus expectativas respecto a la criatura al conocer el diagnóstico de la sordera?

	Madres				Padres			
	Frec.	%	% válido	% acum.	Frec.	%	% válido	% acum.
Si	28	50,0	57,1	57,1	14	25,0	46,7	46,7
No	21	37,5	42,9	100,0	16	28,6	53,3	100,0
Total	49	87,5	100,0		30	53,6	100,0	
Perdidos	7	12,5			26	46,4		
Total	56	100,0			56	100,0		

No se cumple con lo esperado, es decir, que tanto madres como padres indicaran en mayor medida que la aparición de la sordera sí implica un cambio en las expectativas, al menos de manera inicial durante el primer periodo de adaptación al diagnóstico. Se trata quizás de una pregunta que implica una respuesta con cierta deseabilidad social, y las familias prefirieran no exponerse, aunque se trata solamente de una suposición y quizás se deba indagar más profundamente en este aspecto.

A la pregunta ¿sentiste dudas al momento de ejercer el rol de madre/padre de una criatura sorda?

La mayoría de los padres y madres señalan que no sintieron dudas respecto a las capacidades propias para cumplir el rol parental. En efecto, el 53,6% de las madres y el 37,5% de los padres opinan de esta forma (ver tabla 22).

Aquellos que opinan de forma contraria, es decir, los que opinan que sí tuvieron dudas - al menos de forma inicial- en cuanto a cómo ejercer el rol parental alcanza, en el caso de las madres al 35,7% y al 14,3% en los padres. Por tanto, son las madres de la muestra quienes reconocen tener más dudas respecto a cómo llevar a cabo la labor parental.

Tabla 22. *¿Sentiste dudas al momento de ejercer el rol de madre/padre de una criatura sorda?*

	Madres				Padres			
	Frec.	%	% válido	% acum.	Frec.	%	% válido	% acum.
Si	20	35,7	40,0	40,0	8	14,3	27,6	27,6
No	30	53,6	60,0	100,0	21	37,5	72,4	100,0
Total	50	89,3	100,0		29	51,8	100,0	
Perdidos	6	10,7			27	48,2		
Total	56	100,0			56	100,0		

Al igual que en la pregunta anterior, es posible que las respuestas se ajusten a criterios de discapacidad social, aunque por supuesto se trata de una posible explicación.

Al indagar respecto a las expectativas se les pregunta **¿han cambiado las expectativas respecto al desarrollo de la criatura desde el inicio del diagnóstico a la actualidad?**

Al respecto, un importante porcentaje de padres y madres responde afirmativamente frente al cambio de expectativas (50% de los padres y 80,4% de las madres).

Tabla 23. *¿Han cambiado las expectativas iniciales respecto al desarrollo de la criatura?*

	Madres				Padres			
	Frec.	%	% válido	% acum.	Frec.	%	% válido	% acum.
Si	45	80,4	91,8	91,8	28	50,0	90,3	90,3
No	4	7,1	8,2	100,0	3	5,4	9,7	100,0
Total	49	87,5	100,0		31	55,4	100,0	
Perdidos	7	12,5			25	44,6		
Total	56	100,0			56	100,0		

Cuando se les pide complementar la pregunta anterior, el 60,7% de las madres responde que percibe una mejoría, el 8,9% refiere que si bien mejoran sus expectativas, perciben que los avances son lentos. En los padres, el 41,1% declara que las expectativas han mejorado, mientras el 1,8% refieren que si bien éstas mejoran, desearían que el avance en su desarrollo fuera más rápido (ver tabla 24).

Tabla 24. ¿Cómo se modificaron estas expectativas?

	Madres				Padres			
	Frec.	%	% válido	% acum.	Frec.	%	% válido	% acum.
Mejoran	34	60,7	85,0	85,0	23	41,1	95,8	95,8
Mejoran, muy lentamente	5	8,9	12,5	97,5	1	1,8	4,2	100,0
Otras	1	1,8	2,5	100,0	-	-	-	-
Total	40	71,4	100,0		24	42,9	100,0	
Perdidos	16	28,6			32	57,1		
Total	56	100,0			56	100,0		

Finalmente, a las familias de criaturas sordas se les consulta **¿A qué atribuye el cambio en las expectativas actuales?**

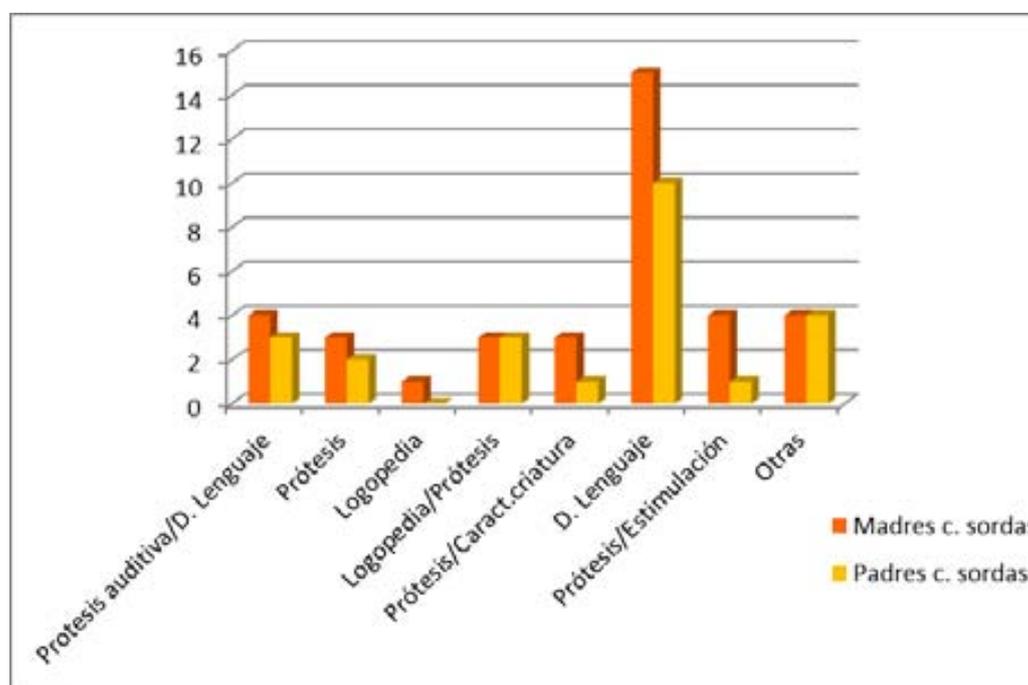
El *desarrollo del lenguaje* en la criatura parece ser el indicador más claro del cambio positivo de las familias en las expectativas futuras. Asimismo, la *prótesis auditiva* – combinada con el desarrollo del lenguaje, con la logopedia y el proceso de estimulación temprana- es también claramente un factor que las familias valoran al momento de expresar las expectativas respecto al desarrollo de la criatura (ver gráfico 14).

Madres y padres coinciden en que ha sido el *desarrollo del lenguaje* de la criatura lo que más ha hecho modificar las expectativas iniciales, con 17,9% en las madres y un 26,8% en los padres.

Le siguen, en el caso de los **padres** el uso de las *prótesis auditivas* (implante o audífono) más el *desarrollo del lenguaje* en conjunto los dos siguientes factores principales en el cambio de expectativas (5,4%). Idéntico porcentaje se lleva la opción de *logopedia y prótesis auditiva*. Más atrás está con un 3,6% sólo el uso de la *prótesis auditiva*, y con un 1,8% el uso de la *prótesis auditiva* en conjunto con las *características individuales de la criatura* (como el carácter o la personalidad por ejemplo) y el uso combinado de *prótesis auditivas* y la *estimulación temprana*. La alternativa *otras* agrupa el 7,1%.

En las **madres**, después de la primera opción le siguen *prótesis auditivas* más el *desarrollo del lenguaje* en conjunto (7,1%) y con el mismo porcentaje el uso combinado de *prótesis auditivas* y la *estimulación temprana*. Le siguen –con idéntico porcentaje de 5,4%- el uso de la *prótesis auditiva*, la *logopedia* y *prótesis auditiva* en conjunto, y la *prótesis auditiva* en conjunto con las *características individuales de la criatura*. Por último se encuentra con el 1,8% la *logopedia* como el factor que ha influido en el cambio de las expectativas. La alternativa *otras* agrupa el 7,1%.

Gráfico 14. ¿A qué atribuye el cambio en las expectativas actuales?



En el conjunto de las respuestas y especialmente en el valor que se concede a los progresos en el lenguaje oral se pone de manifiesto que las familias conceden importancia a la única consecuencia clara de la sordera, el retraso en el lenguaje, y no a otras características que como estereotipos a veces se atribuyen a la sordera (rasgos de carácter o impulsividad, por ejemplo).

Finalmente, las vivencias de las familias que tienen una criatura sorda respecto a cómo ello afecta a su educación sugieren unos primeros comentarios. Sin duda, hay un reconocimiento mayoritario de que la sordera del hijo/a influye en la forma de educarlos y que ello requiere un mayor esfuerzo, atención preferencial, etc. En contraste con los resultados al cuestionario sobre el nivel de exigencia que las familias con criaturas sordas expresaban que ejercían, en la entrevista aparece, en cambio, la necesidad de sobreproteger a la criatura sorda. Aunque son cuestiones que se deben matizar ello confirma el interés de indagar algunos de los aspectos educativos mediante dos tipos de instrumentos.

Las respuestas ante el cambio de expectativas con los avances con la edad y los progresos lingüísticos suscitan implicaciones para la orientación y consejo familiar, desde la primera información a las familias sobre la sordera del hijo/a. En efecto, el ofrecer elementos contundentes (videos de criaturas sordas de mayor edad, testimonios de otras familias etc.) a las familias para que puedan anticipar el desarrollo futuro de la criatura puede ser una línea a seguir.

Tal como se ha señalado más arriba sólo el primer bloque de preguntas que acabamos de revisar es específico para el grupo de familias con criaturas sordas.

Los siguientes bloques agrupan las respuestas a preguntas idénticas a las familias con hijos/as con sordera y a las que tienen criaturas oyentes.

8.1.5.2 *Educación familiar.*

Ante la pregunta **¿qué crees que haces mejor en relación a la educación de tu hijo/a?**

En el caso de las familias de oyentes la capacidad para *transmitir normas y valores* se destaca por sobre las otras categorías. En las familias de sordos la principal cualidad

educativa es la *capacidad lúdica*, la cual ciertamente se relaciona con las necesidades educativas especiales de la criatura sorda (ver gráfico 15).

En los **padres** de criaturas sordas destaca mayoritariamente la *capacidad lúdica* con un 12,5%, seguida de la *capacidad para explicar* y la facilidad para *transmitir normas y valores* ambas con 10,7%. *Comunicar* de manera adecuada es la opción con 5,4%; *estimular el desarrollo de la criatura* alcanza el 1,8%, al igual que la alternativa más global en la cual los padres piensan que *todo lo hacen bien* representa el 1,8%. En la categoría *otros* quedó reflejado el 3,6% de los padres. El 7,1% de los padres refiere *no saber* lo que hace mejor en relación a la educación de la criatura. Los valores perdidos alcanzan el 46,4%.

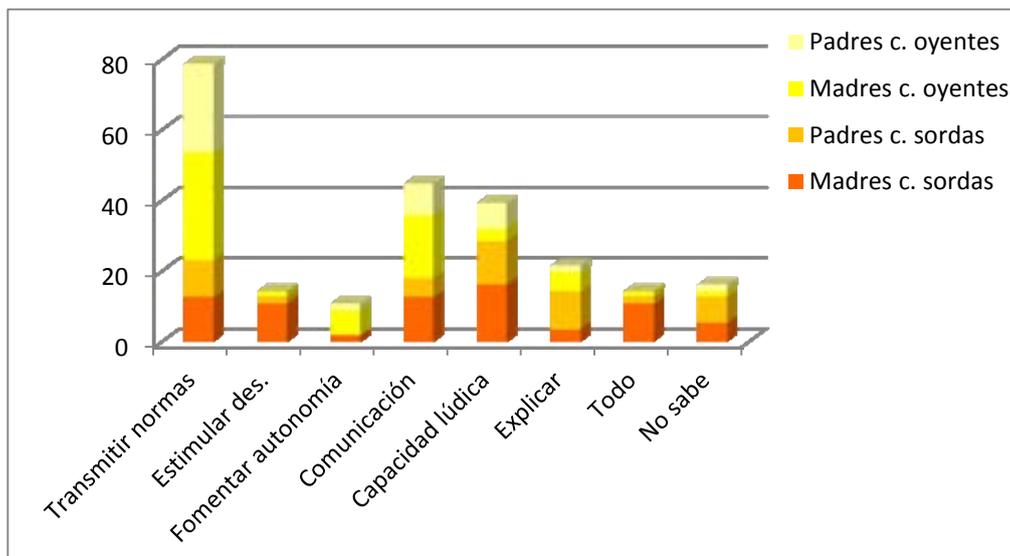
Las **madres** de criaturas sordas también presentan mayoritariamente una inclinación por tener una *capacidad lúdica* la cual se refleja en el 16,5%. A continuación, el 12,5% se decanta por la facilidad para *transmitir normas y valores*, así como también para *comunicar* de manera adecuada. El 10,7% de las madres de sordos piensa que *estimular el desarrollo de la criatura* es la tarea que mejor hace; así como también el 10,7% piensa que *todo lo hace bien* en cuanto a la educación de la criatura. Un 3,6% cree que *explica* de manera adecuada a su hijo/a y el 1,8% que *fomenta la autonomía* de ésta. El 5,4% de las madres de sordos no sabe lo que hace mejor. Los valores perdidos alcanzan al 26,8%.

En las **familias de oyentes**, las **madres** se decantan mayoritariamente por la facilidad para *transmitir normas y valores* con el 30,4%. El 17,9% refiere que *comunicar* es su mejor virtud parental. Le siguen las madres que mencionan el *fomento de la autonomía* en la criatura con el 7,1%. Un 5,4% piensa que *explica* de manera adecuada; el 3,6% que tiene una *capacidad lúdica* de enseñar y el 1,8% que *estimular el desarrollo de la criatura*. Los valores perdidos alcanzan el 30,4%.

Los **padres** de oyentes en un 25% creen que *transmitir normas y valores* es lo que mejor sabe hacer. El 8,9% se decanta por la *comunicación*, mientras 7,1% por la *capacidad lúdica* de enseñar. Un 1,8% de los padres piensa que *explica* adecuadamente;

otro 1,8% que *fomenta la autonomía* de la criatura y otro 1,8% *no sabe* lo que hace mejor. Los valores perdidos son el 53,5%.

Gráfico 15. *¿Qué crees que haces mejor en relación a la educación de tu hijo/a?*



Destaca aquí, que tanto las familias de sordos y oyentes conceden un valor importante al transmitir normas a las criaturas, posiblemente debido a que estas edades los padres y madres reconocen que el establecimiento de normas y reglas de convivencia resultan fundamentales para la adecuada socialización temprana de los hijos/as. Una diferencia notable entre familias sordas y oyentes se visualiza en la capacidad lúdica que las familias sordas refieren tener. Una causa muy probable es la influencia del acompañamiento que hacen las logopedas del proceso educativo de las criaturas sordas, quienes transmiten a su vez a las familias la importancia del refuerzo didáctico en los hogares.

En la pregunta **¿con qué tienes más dificultades en la educación de la criatura?**

En las familias de criaturas sordas la opción que refleja las mayores dificultades en cuanto a la educación son aquellas relacionadas con los *problemas conductuales de la*

criatura. En tanto, para las familias de criaturas oyentes las dificultades educativas se centran en la transmisión de *normas educativas*. Un factor común para las familias de sordos y oyentes puede estar representado por la *falta de paciencia* en ambos grupos, por lo que se puede interpretar que se trata de una dificultad de orden común (ver gráfico 16).

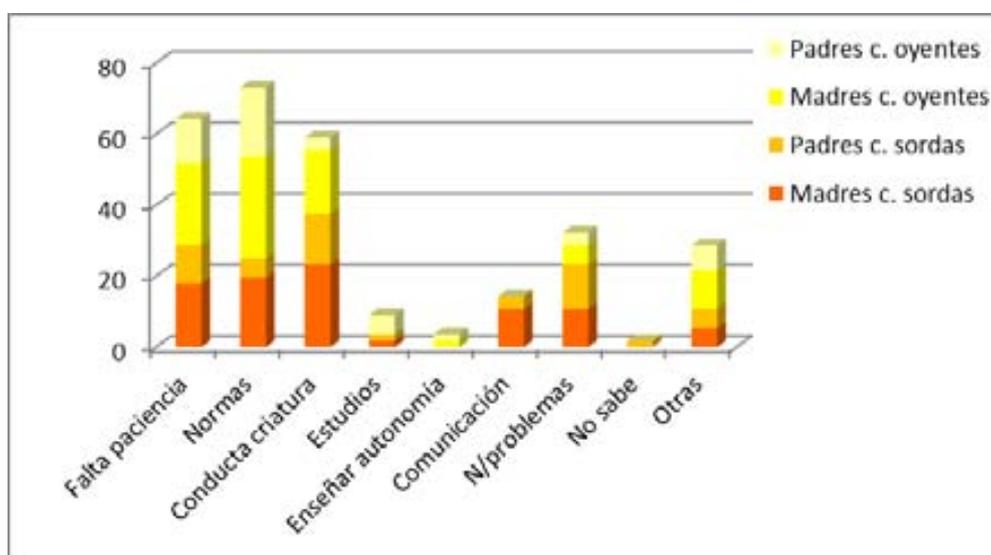
Las respuestas indican que en las **madres** de criaturas **sordas** se prioriza las dificultades relacionadas con los *problemas conductuales de la criatura* (23,2%); seguido de los problemas para establecer *normas educativas* (19,6%) y la *falta de paciencia* (17,9%). Con menor porcentaje se ubica conjuntamente la *comunicación* y aquellas madres que refieren no tener *ningún problema* con la educación de la criatura (10,7% respectivamente). Finalmente los problemas con los *estudios* sólo representan el 1,8% del total. . La opción *otros* alcanza al 5,3%; y los valores perdidos 10,7%.

En los **padres** de **sordos** nuevamente se repite la mayoría con los *problemas conductuales de la criatura* (14,3%); aunque muy seguido de aquellos que indican no tener *ningún problema* con la criatura (12,5%). La falta de *paciencia* acumula el 10,7%. El 5,4% se centra en las dificultades para establecer *normas*; el 3,6% relata problemas relacionados con la *comunicación*. Un 1,8% se decanta por las dificultades con los *estudios* y el mismo porcentaje refiere que *no sabe* qué dificultades presenta la labor educativa. La opción *otros* alcanza el 5,3%. Los valores perdidos llegan al 44,6%.

En las **madres** de **oyentes** lideran las dificultades para establecer *normas* con el 28,6% y la falta de *paciencia* con el 23,2%. Los *problemas conductuales de la criatura* alcanzan el 17,9%. Con un porcentaje menor se ubican aquellas madres que relatan no tener *ningún problema* con la criatura (5,4%) y los problemas derivados de no poder *enseñar autonomía* a la criatura con el 1,8%. El 5,4% del total se refleja en la opción *otros*. Los valores perdidos son del 14,3%.

Para los **padres de oyentes** la mayor dificultad recae en los problemas para establecer *normas* (19,6%), y la falta de *paciencia* (12,5). Con porcentajes menores se encuentran los *problemas conductuales de la criatura* (3,6%) y la dificultad para *enseñar autonomía* a la criatura (1,8%). Los padres que refieren no tener *ningún problema* con la criatura son el 3,6% del total. Los valores perdidos representan el 7,1%.

Gráfico 16. ¿Con qué tienes más dificultades en la educación de la criatura?



Llama la atención las escasas dificultades que las familias en su conjunto atribuyen a la educación en la autonomía, y más en el caso de las criaturas sordas en el que ninguna familia las menciona, siendo un tema que “a priori” podría ser recurrente. Sin embargo, tal como se muestra en las respuestas a la siguiente pregunta la educación para la autonomía no constituye un aspecto muy importante para ningún grupo de familias.

En el mismo sentido sorprende las pocas dificultades que plantean las familias de sordos y oyentes respecto los estudios. Es posible que a estas edades no les preocupe este aspecto en particular, o que efectivamente las criaturas –tanto sordas como oyentes- no presenten dificultades en el entorno educativo con lo cual las familias no reconocen esta dimensión como un factor preocupante.

Para profundizar en cuanto a la educación se les formula la pregunta **¿cuáles crees son los aspectos más importantes a transmitir en la educación?**

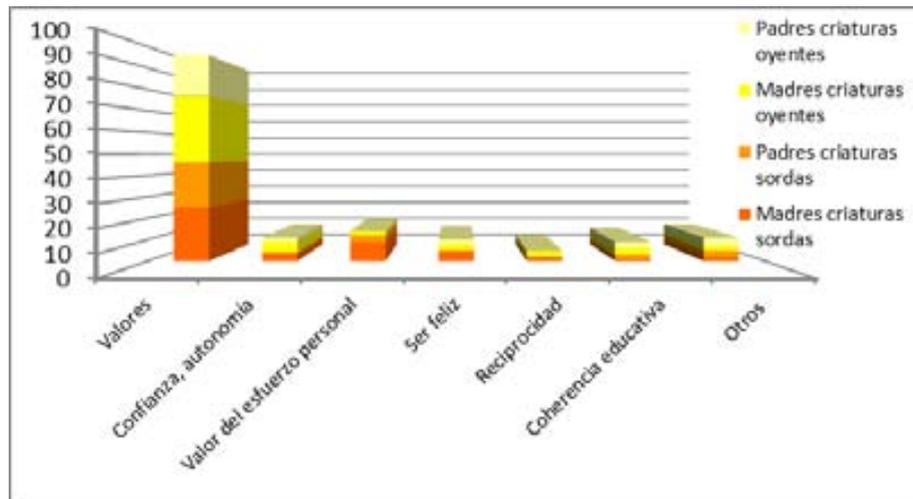
En el gráfico 17 se exponen los resultados. En las **madres de sordos** el 44,6% se decanta por los *valores sociales*, seguido del 16,1% que le interesa transmitir el sentido de *esfuerzo individual*. El 7,1% prefiere estimular la *confianza y autonomía* en la criatura; el 8,9% el sentido de ser *feliz*; el 3,6% la *reciprocidad* y el 1,8% la *coherencia educativa*. Un 3,6% se ubica en la categoría *otros*. Los valores perdidos son el 12,5%.

En los **padres de sordos** un 37,5% piensa que los *valores sociales* son lo más importante a transmitir a un hijo/a. Un 5,4% piensa que es el *valor del esfuerzo*; en tanto el 3,6% cree que la *coherencia educativa* es lo esencial. El 5,4% del total queda reflejado en la opción *otros*. Los valores perdidos son el 48,2%.

Para las **madres de oyentes** la opción de transmitir *valores sociales* llega al 55,4% del total. Con porcentajes muy inferiores se ubican el estímulo a la *autonomía* en la criatura con el 8,9%; la importancia de *ser feliz* con el 5,4%, al igual que la *coherencia educativa* y la *reciprocidad*. El *sentido del esfuerzo individual* representa el 3,6%. Un 3,6% se ubica en la opción *otros*. Los valores perdidos son el 12,5%.

En los **padres de oyentes** la *transmisión de valores* se refleja en el 33,9%. Con valores lejanos se encuentran la *coherencia educativa* (5,4%); la *autonomía* en la criatura y la importancia de *ser feliz* (3,6% respectivamente). La opción *otros* alcanza al 7,1% del total. Los valores perdidos son el 46,4%.

Gráfico 17. ¿Cuáles son los aspectos más importantes a transmitir en la educación?



Tanto las familias de sordos como de oyentes coinciden en que les preocupa la transmisión de valores por sobre el resto de las áreas, las cuales reflejan porcentajes evidentemente más bajos.

Finalmente en este bloque se les pide a las familias que contesten lo siguiente: **en estas cuestiones educativas: ¿siempre estáis de acuerdo con la pareja?**

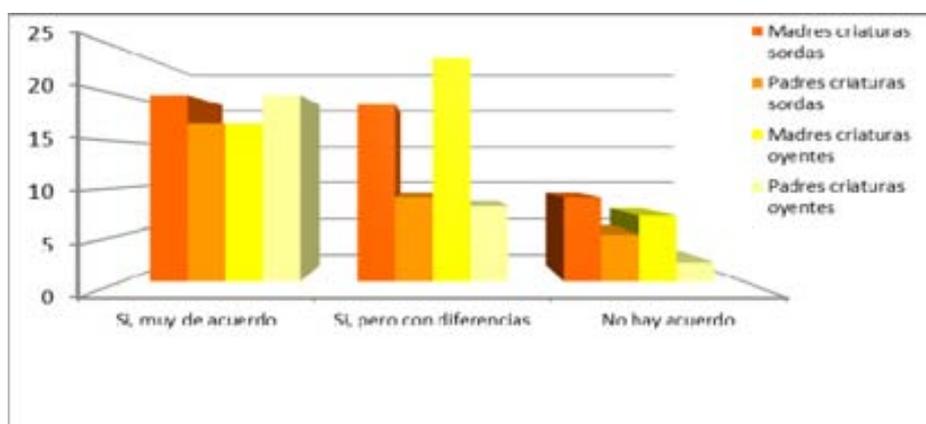
El gráfico 18 expone el detalle de los hallazgos para esta pregunta. En las **madres de sordos** el 35,7% refieren estar muy de acuerdo, mientras el 33,9% si bien están de acuerdo también reconocen diferencias que implican un matiz en la relación. El 16,1% dice no estar de acuerdo con su pareja.

Los **padres de sordos** dicen estar muy de acuerdo con sus parejas en un 30,4%. El 16,1% declara que hay acuerdo pero no siempre; y el 8,9% que no hay acuerdo habitualmente.

Las **madres de oyentes** dicen estar muy de acuerdo con la pareja en un 30,4%. Que estén de acuerdo pero que existan diferencias en los criterios representa el 42,9%. Un 12,5% refiere no estar de acuerdo con la pareja en los criterios educativos.

En los **padres de oyentes** el hecho de estar muy de acuerdo con sus parejas se representa en el 35,7% del total. 14,3% dice estar de acuerdo pero que existen diferencias; y el 3,6% refiere que no hay acuerdo.

Gráfico 18. *¿En estas cuestiones educativas. ¿Siempre estás de acuerdo con la pareja?*



En general, los porcentajes que se presentan en las familias de sordos y oyentes tienden a mostrar que mayoritariamente padres y madres están muy de acuerdo en los criterios educativos que se quieren transmitir a la criatura.

8.1.5.3 Resolución de conflictos.

Frente a la pregunta **¿qué conflictos actualmente te preocupan con tu hijo/a?** se obtuvieron las siguientes respuestas:

En general las respuestas indican que para las familias oyentes y los padres de sordos la principal causa de conflicto con la criatura actualmente se debe a los problemas de carácter de la criatura. Las madres de sordos piensan, en cambio, que su mayor conflicto se centra en la dificultad para aceptar normas por parte de la criatura sorda (ver gráfico 19). Sólo en las familias de sordos el conflicto está dado por la dificultad para saber explicarse por parte del adulto, ya que en las familias de oyentes esta categoría no tiene representación.

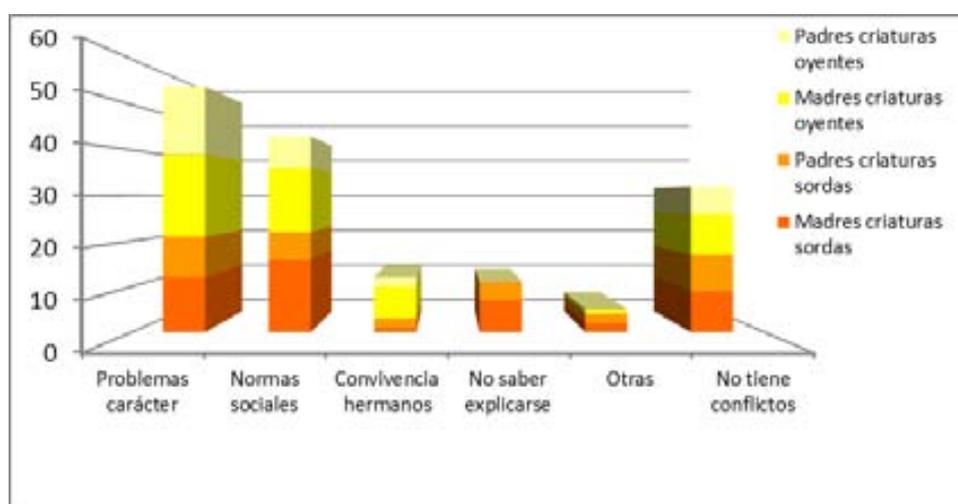
En las **madres de sordos** la principal causa de conflicto con la criatura se centra en la aceptación de *normas* (28,6%); seguido por los problemas de *carácter o personalidad* de la criatura (21,4%). El 16,1% relata *no tener conflictos* con la criatura; en tanto el 12,5% declara que las dificultades de *no saber explicarse* ante la criatura sorda es la causa principal de sus conflictos. Un 1,8% atribuye el conflicto a problemas *de convivencia con los hermanos/as*; y un 3,6% queda agrupado en la categoría *otros*. Los valores perdidos son el 16,1% del total.

Los **padres de sordos** refieren en su mayoría que los problemas de *carácter o personalidad* de la criatura es el origen habitual de conflictos (16,1%). En cambio, el 14,3% dice *no tener conflictos* con sus hijo/a. La aceptación de *normas* está representada por el 10,7%; y el 7,1% de los padres de sordos relata que el *no saber explicarse* es un conflicto actual con la criatura. La *convivencia con los hermanos/as* se da en el 3,6% del total. En la categoría *otras* se ubican el 3,6%. Los valores perdidos son el 44,6% del total.

Para el 32,1% de las **madres de oyentes** los problemas de *carácter o personalidad* de la criatura son actualmente causa de conflicto. Le sigue la aceptación de *normas* con el 25% del total. El 16,1% relata que *no tiene conflictos* con la criatura; mientras el 12,5% dice que son los problemas *de convivencia con los hermanos/as*. Un 1,8% se agrupa en *otros* conflictos. Los valores perdidos son el 12,5% del total.

En el 26,8% de los **padres de oyentes** la causa actual de conflicto son los problemas de *carácter o personalidad* de la criatura. El 12,5% se centra en la aceptación de *normas*; en tanto el 10,7% relata *no tener conflictos* con la criatura. Sólo el 3,6% piensa que el mayor conflicto con la criatura actualmente está dado por problemas *de convivencia con los hermanos/as*.

Gráfico 19. *¿Qué situaciones de conflicto con tu hijo/a te preocupan más?*



Las dificultades comunicativas aparecen como obstáculo tanto para los procesos comunicativos como para la resolución de conflictos sólo en las familias sordas. Ello contrasta con los resultados obtenidos en la escala de comunicación familiar en la que no se observan diferencias entre las dificultades comunicativas entre las familias de sordos y las de oyentes.

Una vez más se confirma el interés, ya mencionado, en abordar el mismo tema con instrumentos distintos. Sin duda la entrevista personal permite respuestas más matizadas que los cuestionarios.

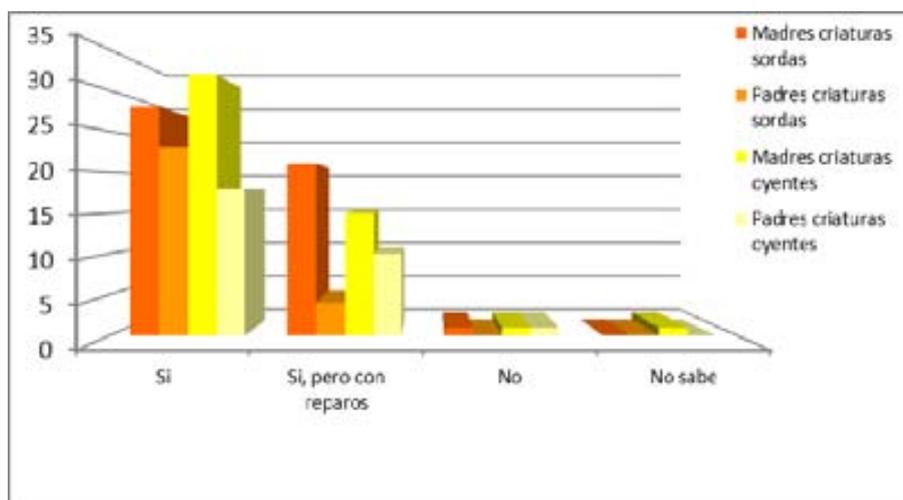
Al preguntar **¿estás satisfecho con tu forma de resolver los conflictos?**

De forma mayoritaria las familias de sordos y oyentes coinciden en que están muy satisfechos o satisfechos parcialmente con su forma de resolver los conflictos relacionados con el ámbito educativo de las criaturas. Aquellos que no están satisfechos del todo indican, por lo general, que podrían mejorar considerablemente en algunas áreas relacionadas con la resolución de conflictos con la criatura. Un número muy reducido de padres y madres no sabe qué piensa al respecto, al igual que son pocos los que se auto valoran negativamente al respecto (ver gráfico 20).

En las **madres de sordos** el 50% declara estar muy satisfecha, el 37,5% piensa que está satisfecha pero tiene algunos reparos y un 7,1% cree que no lo hace bien y no están satisfechas. Los **padres de sordos** se valoran positivamente en un 41,1%. El mismo porcentaje de padres está satisfecho con reparos y no sabe cómo valorar su forma de resolver conflictos (7,1% respectivamente).

El 57,1% de las **madres de criaturas oyentes** está muy satisfecha, en tanto el 26,8% relata reparos y un 1,8% cree que no tiene una buena forma de resolver conflictos con la criatura. El 1,8% no sabe cómo valorarse. Los **padres de oyentes** relatan estar satisfechos en el 32,1% de los casos. El 17,9% está satisfecho con reparos y el 1,8% no está satisfecho. El 1,8% no sabe cómo contestar.

Gráfico 20. *¿Estás satisfecho con tu forma de resolver los conflictos?*



A la pregunta **¿qué te resulta hacer más fácil cuando tienes un conflicto con tu hijo/a?: mantenerte firme, negociar o ceder.**

El 35,7% de las **madres de sordos** indica que se *mantiene firme* delante de un conflicto con la criatura. Las que *negocian* representan el 28,6% del total; en tanto el 8,9% declara *ceder* de forma habitual en un conflicto. El 17,9% no se identifica en ninguna de las tres opciones y quedan en la opción otros.

En los **padres de sordos** el 30,4% se *mantiene firme*; el 17,9% negocian con la criatura y el 1,8% reconoce que el ceder es una estrategia habitual. Un 5,4% refiere tener *otras formas* de afrontar un conflicto.

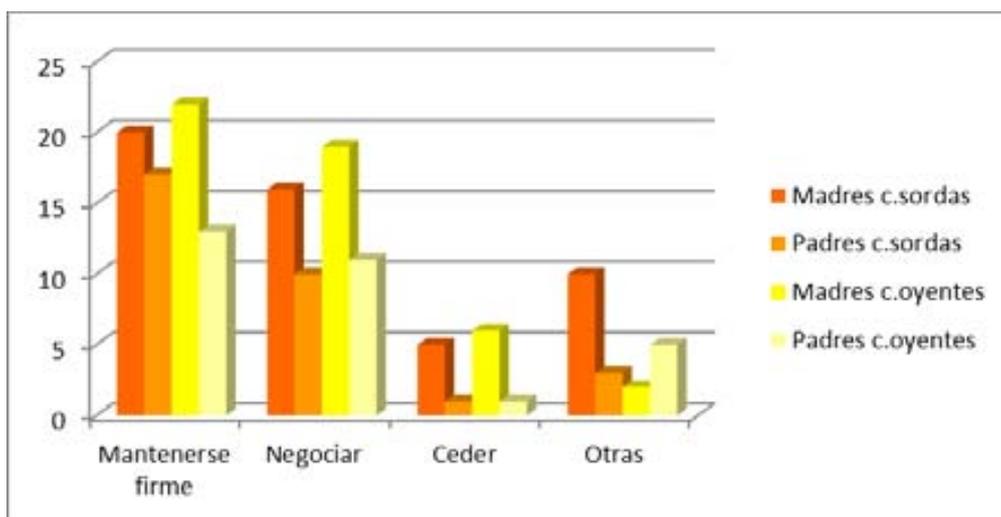
Las **madres de oyentes** se reparten bastante equitativamente entre las que se *mantienen firmes* (39,3%) y las que *negocian* con la criatura (33,9%). El 10,7% *cede*; y el 3,6% utiliza *otras* estrategias.

En los **padres de oyentes** la mayoría se decanta por *mantenerse firme* ante las dificultades con la criatura (23,2%); seguido por la opción de negociar (19,6%).

Solamente un 1,8% dice ceder ante los conflictos de forma habitual; y el 8,9% relata tener *otras formas* de afrontar un conflicto.

En el siguiente gráfico 21 se visualizan los resultados.

Gráfico 21. *¿Qué te resulta más fácil hacer cuando tienes un conflicto con tu hijo/a?*



Se aprecia en la muestra que la mayoría de las familias de sordos y las madres de oyentes declaran que mantenerse firmes les resulta la opción más habitual. Los padres de sordos y oyentes son los que declaran que ceden en menor medida delante de un conflicto, no así las madres de la muestra que son las que reconocen ceder más ante la criatura.

8.1.5.4 *Redes de apoyo.*

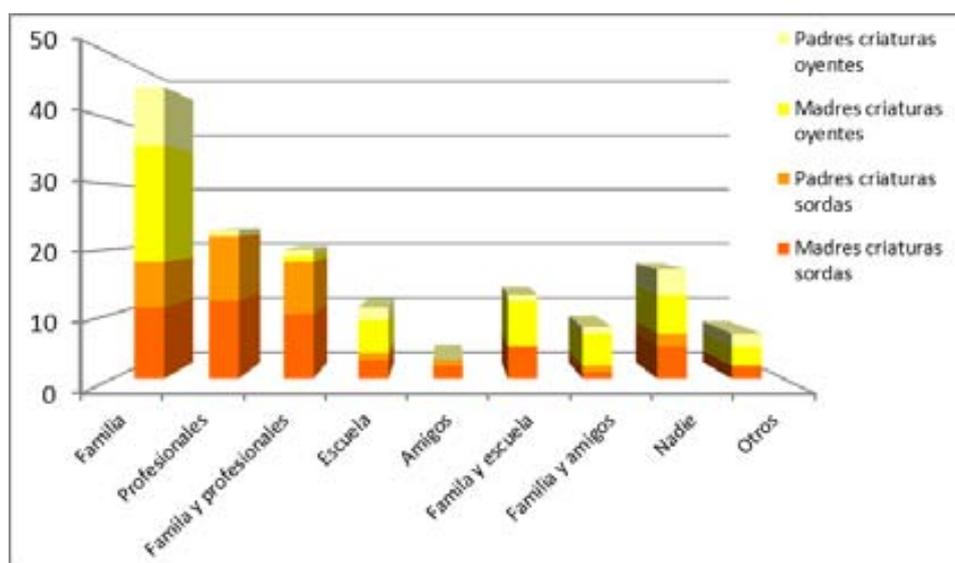
Se indaga respecto a las redes de apoyo que actualmente poseen los padres y madres. Se les formula la pregunta **¿qué personas representan actualmente un soporte para ti?**

Claramente la familia extensa es la opción que más habitualmente se repite tanto en las familias de sordos como en las de oyentes. Los participantes han optado por realizar diferentes combinaciones –familia/profesionales; familia/amigos; familia/escuela; o sólo la familia extensa- lo que refleja la diversidad dentro de la muestra. También se aprecian diferencias importantes que son producto de la atención que las criaturas sordas reciben (ver gráfico 22).

En las **madres de sordos** los porcentajes más importantes se centran en los *profesionales* (logopedas especialmente) en un 21,4%. El 19,6% piensa que *la familia* es el principal apoyo; en tanto el 17,9% cree es la combinación entre *familia y profesionales*. En los **padres de sordos** el 17,9% piensa que el principal apoyo proviene de los profesionales; seguido de la combinación entre *familia y profesionales* (14,3%). En tercer lugar ubican a la *familia* con el 12,5% del total.

Para las **madres de oyentes** el 32,1% es la *familia* la principal fuente de apoyo. Le sigue la combinación *familia-escuela* con el 12,5% y el 10,7% que asegura no contar con *ningún tipo de apoyo*. En los **padres de oyentes** también es la familia con el 16,1%; seguido de la combinación *familia-escuela* con el 12,5%. Al igual que en las madres de oyentes, la tercera opción con el 7,1% se trata de no contar con *ningún tipo de apoyo*.

Gráfico 22. ¿Qué personas representan un soporte para ti?



Como cabía esperar es importante el peso que tiene la familia para todos los grupos y el de los profesionales para el grupo de familias con criaturas sordas. No se mencionan otros medios de información, mass media, redes sociales, como soporte para la educación familiar aunque puede ser debido a la formulación de la pregunta directamente dirigida a las personas de soporte.

Cuando se les pregunta **¿crees que necesitas más formación para ayudarte con la educación de tu hijo/a?**

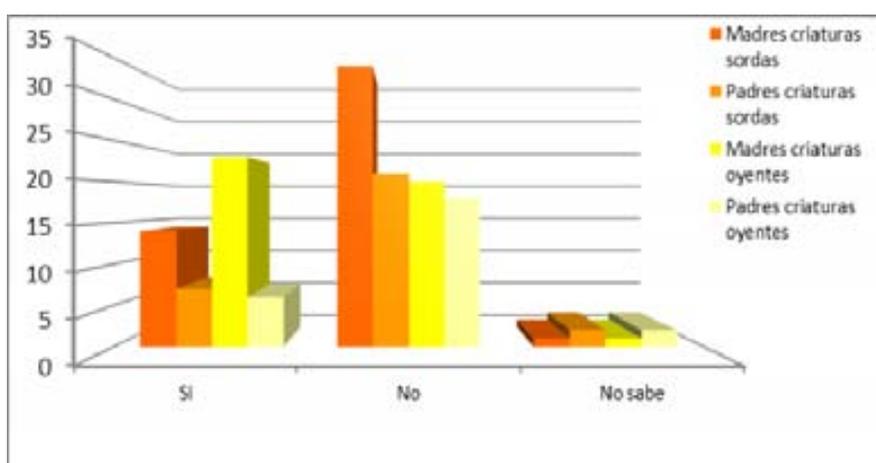
La mayoría –a excepción de las madres de oyentes- piensa que no necesitan ayuda externa adicional para llevar adelante la educación de la criatura. En las familias de sordos que podría esperarse cierta dependencia a los recursos externos tampoco es un requerimiento que las familias reconozcan como necesidad, probablemente porque ya tienen el soporte de los profesionales de los CREDA (ver gráfico 23).

En las **madres de sordos** el 60,7% piensa que no necesita más apoyo. En tanto el 25% cree que sí lo necesita. Un 1,8% refiere que no sabe. En los **padres de sordos** el 37,5%

dice no necesitar más formación, en tanto el 12,5% cree que sí es necesario. Un 3,6% no sabe.

Las **madres de oyentes** son las que presentan el porcentaje más alto en cuanto a reconocer que les agradecería contar con más formación que les ayudase con la educación de sus hijos/as (41,1%). El 37,5% refiere que no lo necesita y un 1,8% no sabe. En los **padres de oyentes** el 32,1% piensa que no lo requiere y en cambio el 10,7% cree que sí es necesario. Un 3,6% no sabe.

Gráfico 23. *¿Crees que necesitas más formación para ayudarte con la educación tu hijo/a?*



Al parecer el soporte de la familia es un elemento muy importante para las madres y padres del estudio, aunque en el caso de las familias con criaturas sordas es compartido con la experiencia que tienen con los profesionales de apoyo específico a la sordera. Curiosamente, las madres de criaturas sordas son las que opinan que no necesitan más soporte y las madres de oyentes piensan que sí les sería útil contar con apoyo extra para la educación de sus hijos/as, probablemente debido a que sientan que el proceso educativo lo llevan más bien solas las familias en el hogar.

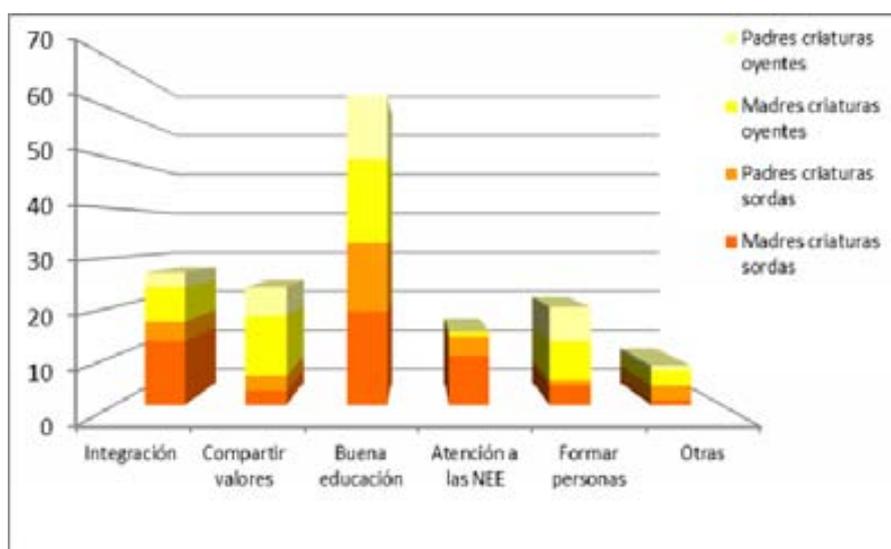
8.1.5.5 Relación familia-escuela.

Ante la pregunta **¿qué esperas de la escuela respecto a la educación de tu hijo/a?**

Los valores más importantes en las **madres de sordos** se centran en la obtención de una *buena educación* (33,9%) y la *integración* de la criatura (23,2%). La atención a las necesidades educativas especiales (N.E.E) se presenta con el 17,9% y la *formación de personas* con el 7,1%. En los **padres de sordos** se repite la importancia por la *buena educación* (25%); la *integración* de la criatura (87,2%) y la *atención a las N.E.E* (7,1%). *Compartir valores* representa el 5,4% y la *formación de personas* el 1,8%. En la categoría *otras* se ubican el 1,8%.

Las **madres de oyentes** se decantan por la *buena educación* de la escuela con el 30,4%. El siguiente el *compartir valores* entre la escuela y la familia con un 21,4%. La formación de personas ocupa el 14,3% y la integración de las criaturas con el 12,5%. En los **padres de oyentes** la *buena educación* de la escuela alcanza el 23,2%. Le sigue la *formación de personas* con el 12,5% y el *compartir valores* entre la escuela y la familia con el 10,7%. Un 5,4% cree que es la *atención a las N.E.E*. En la categoría *otras* se encuentran el 1,8%. A través del gráfico 24 se pueden observar los hallazgos.

Gráfico 24. ¿Qué esperas de la escuela respecto a la educación de tu hijo/a?



Tanto las familias de sordos como las de oyentes coinciden en que lo que esperan de la escuela es que la criatura obtenga una *buena educación*. Para las familias de sordos lo segundo más importante es conseguir la *integración* de la criatura –tanto a la escuela como a la sociedad- situación comprensible y esperada dada la presencia de la sordera.

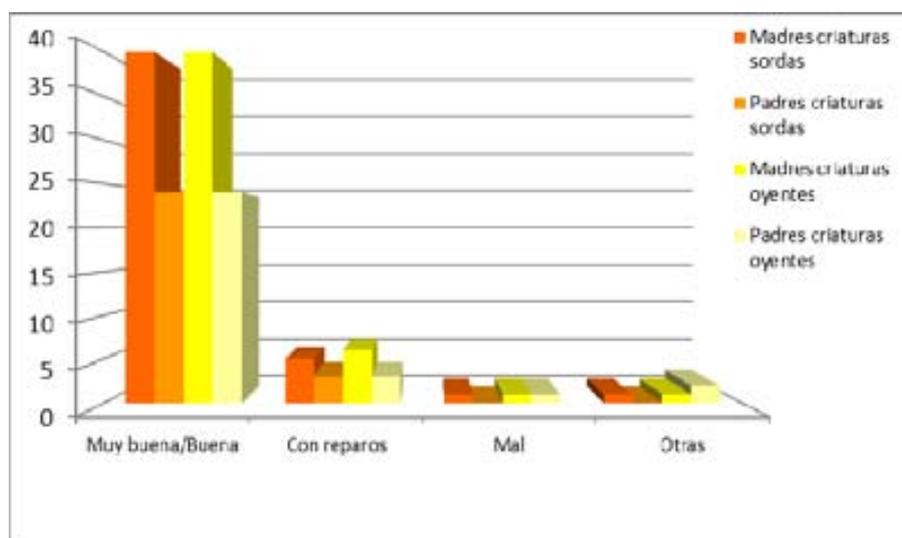
En cambio para las familias de oyentes la segunda opción se divide entre el hecho de que la escuela *comparta valores con la familia* y la *formación moral y ética* de la criatura.

Con la siguiente pregunta se les pide valorar un aspecto concreto de la relación con la escuela: **¿cómo valoras la comunicación con la escuela?**

En el gráfico 25 se muestran los resultados. Las **madres de sordos** opinan en un 76,8% que es *buena/muy buena*, en tanto el 8,9% tiene *reparos* y cree que podría mejorar. El 1,8% piensa que la comunicación es *mala*; y un 1,8% no se sienten identificadas con las alternativas quedando en la opción de *otros*. En los **padres de sordos** el 42,9% cree que es *buena/muy buena* y el 5,4% tiene reparos.

En las **madres de oyentes** el 71,4% piensa que la comunicación es *buena/muy buena*, y el 10,7% tiene *reparos*. . El 1,8% cree que la comunicación es *mala*; y un 1,8% queda en la opción de *otros*. En los **padres de oyentes** el 42,9% refiere que es *buena/muy buena*; en tanto el 5,4% tiene reparos. El 1,8% cree que la comunicación es *mala*. Un 3,6% queda en la alternativa de *otros*.

Gráfico 25. ¿Cómo valoras la comunicación con la escuela?



En general, las familias de sordos y oyentes valoran positivamente la comunicación que mantienen con la escuela. Un porcentaje más reducido tiene reparos y esperaría que la comunicación fuera más fluida y frecuente. Si bien el porcentaje que valora negativamente la comunicación es bajo, parece importante prestar atención a esta situación en posteriores estudios que abarquen este ámbito.

Independientemente de la presencia de la pérdida auditiva, las familias esperan que las escuelas entreguen una buena educación, una educación de calidad, siendo los aspectos como la atención a las necesidades especiales o el compartir valores con las familias, hechos jerarquizados de forma secundaria.

8.2 Estudio de las criaturas

A continuación se presentan los resultados para las criaturas del estudio. Se recuerda que las dimensiones contempladas fueron el desarrollo de la teoría de la mente en criaturas sordas y oyentes, y el desarrollo del lenguaje en las criaturas sordas, ya que la población de criaturas oyentes no presentaba dificultades en el desarrollo del lenguaje (Objetivos 2.1 y 2.2).

8.2.1 Desarrollo de la TM.

Para conocer si las criaturas sordas y las criaturas oyentes presentan diferencias en cuanto al desarrollo de la TM se efectuó una comparación en base a los ítems del instrumento detallado en el capítulo 7, mediante la cual se concluye que para la muestra del estudio las criaturas oyentes presentan mejor desarrollo de la TM en todos los ítems evaluados. Las diferencias que se presentan entre aciertos de sordos y oyentes son significativas desde un punto de vista estadístico (ver tabla 25).

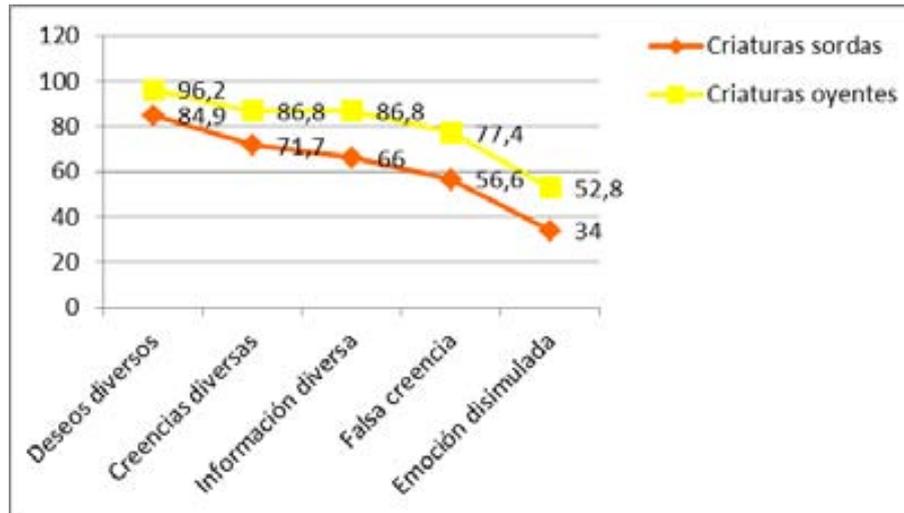
En base a estos hallazgos se concuerda con la línea investigativa que plantea que las criaturas sordas presentan un retraso en el desarrollo de la TM en comparación a las criaturas con desarrollo típico.

Tabla 25. Comparación de aciertos TM criaturas sordas y oyentes.

Comparación aciertos entre sordos-oyentes	MUESTRA TOTAL				
	n	% aciertos sordos	% aciertos oyentes	diferencia	P unilateral McNemar (binomial)
Deseos diversos	53	84,9	96,2	11,3	,035
Creencias diversas	53	71,7	86,8	15,1	,038
Información diversa	53	66,0	86,8	20,8	,002
Falsa creencia	53	56,6	77,4	20,8	,010
Emoción disimulada(2)	53	34,0	52,8	18,8	,015

La gráfica 26 permite visualizar como la distancia entre criaturas sordas y oyentes aumenta a medida que aumenta la dificultad de la escala.

Gráfico 26. Comparación ítems puntuaciones sordos y oyentes.



8.2.2 Desarrollo del lenguaje.

Los datos respecto al test de Reynell que ha sido aplicado a las criaturas sordas y que evalúa el desarrollo del lenguaje muestran que la media de la puntuación en comprensión es de 49,26, en tanto la de expresión es de 37,74 .

9. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

A lo largo de este capítulo se realiza el análisis de los resultados de acuerdo a los objetivos planteados en el capítulo 6. En este sentido, en el capítulo anterior se han presentado los resultados descriptivos, el presente complementa la respuesta a dichos objetivos con el análisis bivariable y control de variables, así como con la elaboración de conglomerados.

En concreto, respecto al **objetivo 1** se valora la relación entre la comunicación familiar, los recursos familiares, los estilos parentales, el estímulo a la TM en las criaturas en relación a las variables sociodemográficas de las familias, estableciendo la comparación entre las que tienen criaturas sordas y las que tienen criaturas oyentes. Además se identifican perfiles educativos familiares a partir de algunas características seleccionadas de la muestra.

En cuanto al **objetivo 2**, se valora la relación entre algunas características intrínsecas a las criaturas, tales como edad, género y presencia de sordera y el desarrollo de la TM; así como también, en el caso de las criaturas sordas, se explora la asociación entre la TM y el desarrollo del lenguaje.

Finalmente, el **objetivo 3** se aborda a través de la valoración de las posibles relaciones existentes entre algunas variables de las familias, como las características sociodemográficas, los estilos parentales, la comunicación familiar, los recursos familiares y el uso de términos mentalistas, en el desarrollo de la TM de las criaturas.

9.1 Relación de las características del funcionamiento familiar y educacionales con diversas variables

Se presenta el análisis de los resultados respecto a la relación entre las características de las familias de comunicación familiar, recursos familiares, estilos parentales, uso de términos mentalistas y las variables sociodemográficas. Se concluye el apartado con la presentación de perfiles de educación familiar.

9.1.1 Relación de la comunicación familiar y los recursos familiares con posibles variables influyentes.

A continuación se revisan los resultados obtenidos en torno a las variables del estudio que podrían influir en la comunicación familiar: nivel socioeconómico y recursos familiares. En efecto, a partir de la revisión de la literatura, dichas variables han sido identificadas en algunas investigaciones y es posible que presenten relación con la percepción de la comunicación familiar que tienen padres y madres.

9.1.1.1 Comunicación familiar, nivel socioeconómico y sociocultural.

Tal como se ha señalado en el apartado 2.1, algunos estudios muestran que las condiciones socioeconómicas pueden influir en cómo la familia se comunica, aunque es una relación que requiere de mayor evidencia puesto que los hallazgos en su conjunto no son del todo concluyentes. En los resultados aquí presentados destacan principalmente las diferencias significativas en la comparación de medias de las puntuaciones en las madres de sordos que pertenecen al estrato económico más bajo, aun cuando se trata de hallazgos que deben ser tratados con cautela.

En efecto, en las familias de **sordos** (Ver tabla 26) destacan las puntuaciones de las dos parejas pertenecientes al nivel socioeconómico bajo, dado que son las más bajas de todos los grupos. En el caso de las **madres de sordos** la media de puntaje se sitúa en 29,5 sobre un total de 50, en tanto en los **padres de sordos** ésta es más elevada y se sitúa en 37,5 sobre 50 puntos

Tabla 26. *Comunicación familiar padres-madres de criaturas sordas y nivel socioeconómico familiar.*

Nivel socioeconómico Familiar	Media		N		Desv. típ.	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Bajo	29,50	37,50	2	2	2,121	3,536
Medio	43,59	41,00	17	15	4,770	6,751
Alto	42,59	42,38	17	16	3,743	3,828
Total	42,33	41,45	36	33	5,210	5,357

Al aplicar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis debido a la n pequeña del grupo socioeconómico bajo se obtienen diferencias significativas en el caso de la comunicación familiar de la madre, especialmente entre el nivel bajo y los otros dos niveles ($\chi^2= 6,730$ $p=0,035$) aunque estos resultados no son concluyentes si se considera el número reducido de efectivos que forman parte del grupo bajo. En el caso de los padres las diferencias no son significativas ($\chi^2= 1,939$ $p=0,379$)

Las familias de **sordos** de los grupos socioeconómicos medio y alto poseen puntajes similares entre ellos y en general las medias se mantienen sobre los 41 puntos.

En cuanto a las familias de **oyentes** (tabla 27) resulta destacable que el grupo socioeconómico bajo formado por sólo 1 padre y 1 madre son los que presentan puntuaciones más altas en comunicación, situación que se contrapone a los hallazgos del grupo socioeconómico bajo de las familias de sordos. El único **padre** del **oyente** puntúa 47 sobre 50 y la única **madre** del **oyente** tiene un puntaje de 45 sobre 50.

Tabla 27. *Comunicación familiar padres-madres de criaturas oyentes y nivel socioeconómico familiar.*

Nivel socioeconómico familiar	Media		N		Desv.típ.	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Bajo	45,00	47,00	1	1	.	.
Medio	42,65	41,80	20	20	4,209	4,262
Alto	41,93	41,04	27	26	2,827	4,181
Total	42,29	41,49	48	47	3,445	4,221

Dado que el grupo de nivel socioeconómico bajo tiene pocos efectivos y que los grupos medio y alto presentan diferencias poco importantes no se realiza el procedimiento estadístico de comparación de medias.

En definitiva, si bien se han hallado diferencias significativas en las madres del nivel socioeconómico bajo de las familias de sordos, estos resultados no son concluyentes dado que el grupo estuvo formado por una n reducida. El tamaño de las muestras del nivel más bajo ha quedado representado por pocos efectivos, situación que se da tanto en las familias de sordos como en las familias de oyentes, de acuerdo con la formación de la muestra.

Finalmente, a partir de estos resultados se decide explorar la posible relación entre la **comunicación familiar y el nivel sociocultural** de la familia dado que se trata de una variable que refleja ciertos aspectos sociales de la familia que podrían estar relacionados con el nivel comunicativo que se desarrolla en este entorno. Sin embargo, el análisis de los resultados indica que no existe relación entre estas variables para la muestra del estudio.

En el caso de las madres de **criaturas sordas** se encontraron valores $\rho = -0,11$ $p = 0,944$; y en los **padres de sordos** fue de $\rho = -0,046$ $p = 0,799$. En las **madres de criaturas oyentes** se observó una correlación de $\rho = -0,114$ $p = 0,426$ y en los **padres de oyentes** los valores fueron de $\rho = 0,094$ $p = 0,516$.

9.1.1.2 Recursos familiares, nivel socioeconómico y sociocultural.

Como se ha mencionado, dado que en algunos estudios se ha establecido la importancia de las condiciones socioeconómicas en los recursos que la familia pueda desarrollar para hacer frente a las dificultades, se exploran en esta investigación estas posibles asociaciones. Sin embargo, tal como se expone a continuación, los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los grupos socioeconómicos alto, medio y bajo para las familias de sordos y oyentes.

En el caso de las familias con criaturas **sordas** (ver tabla 28) el análisis de los datos destaca la baja puntuación que presenta el grupo que corresponde al nivel socioeconómico bajo. En las **madres de sordos** este puntaje es de 40,5 sobre un máximo de 60, y en el caso de los **padres de sordos** de 45 sobre 60.

Tabla 28. Recursos familiares padres-madres de criaturas sordas y nivel socioeconómico familiar.

Nivel socioeconómico familiar	Media		N		Desv.típ.	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Bajo	40,50	45,00	2	2	4,950	1,414
Medio	52,06	48,13	17	15	4,423	7,698
Alto	51,29	51,69	17	16	4,511	4,771
Total	51,06	49,67	36	33	5,082	6,416

Dada la n reducida del grupo socioeconómico bajo se aplica la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis obteniéndose diferencias no significativas, aunque en el caso de las madres muestra una tendencia a la significación (padres $\chi^2=4,105$ $p=0,128$; madres $\chi^2=5,199$ $p=0,074$) pero estos resultados no son concluyentes.

Los grupos socioeconómico medio y alto se asemejan en la comparación de medias, las que tanto para madres como para padres superan la media de los 48 puntos. En todo caso, la media de puntuación más alta se encuentra en los padres de sordos del grupo socioeconómico medio, con una media de 52,06 puntos.

Para las familias de criaturas **oyentes** (ver tabla 29) se encuentran resultados que se contraponen a los hallazgos en la muestra de familias con criaturas sordas, específicamente en lo referente al nivel socioeconómico bajo. En este caso destacan las altas puntuaciones del **padre** y **madre de oyente** (55 y 59 puntos respectivamente) que son además las más altas entre los 3 grupos comparados.

Tabla 29. Recursos familiares padres-madres de criaturas oyentes y nivel socioeconómico familiar.

Nivel socioeconómico familiar	Media		N		Desv.típ.	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Bajo	55,00	59,00	1	1	.	.
Medio	50,50	50,45	20	20	5,790	5,031
Alto	49,81	49,15	27	26	3,711	5,342
Total	50,21	49,91	48	47	4,667	5,311

En los niveles medio y alto de las familias oyentes las medias de las puntuaciones son bastante similares, y en todo caso superan los 49 puntos. Dado el número bajo de efectivos del grupo de nivel socioeconómico bajo y las escasas diferencias entre los valores de los niveles medio y alto no se estima pertinente realizar la comparación estadística de las medias.

En resumen, los hallazgos indican que las familias de sordos y oyentes presentan diferencias en cuanto a los resultados que se presentan en los grupos de nivel socioeconómico bajo. En el caso de las familias de sordos, los puntajes son los más bajos en comparación a los otros dos grupos, por tanto en este grupo en particular se encuentran los padres y madres con menores recursos familiares para hacer frente a conflictos y situaciones de stress. En cambio, en las familias de oyentes las puntuaciones del grupo socioeconómico bajo son las más elevadas si se comparan con los otros dos grupos. Esto se interpreta de manera que este grupo es el que presenta mayores recursos familiares de afrontamiento ante situaciones difíciles.

No obstante estos resultados y dado que la característica de los grupos socioeconómicos bajos de familias sordas y oyentes es que están compuestos por pocos casos, esta interpretación debe ser considerada con cautela y es meramente orientativa, ya que los efectivos no son suficientes como para asegurar esta afirmación.

A partir de estos resultados, y dados algunos indicios en la literatura se ha estimado relevante considerar que el *nivel sociocultural* de padres y madres podría ser una variable que podría incidir en los recursos con los que la familia hace frente a los desafíos cotidianos.

El análisis de los datos indica, sin embargo, que sólo se encontró una asociación débil en las **madres de oyentes** ($\rho=0,314$ $p=0,025$) por lo que se interpreta que a mayor nivel sociocultural, mayores recursos familiares para afrontar los problemas. Tanto en las madres y padres de sordos, así como en el caso de los padres de oyentes no se hallaron relaciones significativas.

9.1.1.3 Comunicación familiar y recursos familiares.

La comunicación familiar ha sido identificada como un elemento importante dentro del concepto de fortalezas de la familia, dado lo cual interesa indagar en las relaciones entre ambas. En los resultados se encuentran relaciones significativas entre ambas variables tanto en las familias de criaturas sordas como en las familias de oyentes.

Para la muestra de familias con criaturas sordas se aplica la correlación de Spearman y se obtiene un valor de $\rho=0,721$ $p=0,0005$ en el caso de los **padres de sordos**, y un valor de $\rho=0,733$ $p=0,0005$ en el caso de las **madres de sordos**. Estas relaciones son fuertes (para las madres las dos variables comparten el 53,7% de la variabilidad, y en el caso de los padres el 52% de la variabilidad).

En las familias con criaturas **oyentes** se aplica la correlación de Spearman y se obtiene un valor de $\rho=0,618$ $p=0,0005$ en el caso de los **padres de oyentes**; y una correlación de Pearson de $r=0,442$ $p=0,001$ en las **madres de oyentes**. Las relaciones aquí se presentan moderadas (en el caso de las madres las dos variables comparten el 19,5% de la variabilidad, y en el caso de los padres el 38,2% de la variabilidad).

De esta forma se interpreta que tanto para las familias de criaturas sordas como para las familias de criaturas oyentes, mientras mayores recursos familiares se posean para afrontar situaciones difíciles habrá mayores niveles de comunicación familiar.

Se refuerza por tanto la importancia del vínculo entre comunicación y recursos familiares, ya que a través de canales abiertos, positivos y honestos se refuerzan los vínculos entre los miembros y aumenta la percepción de las fortalezas que la propia familia tiene para salir adelante a pesar de las dificultades.

9.1.2 Relación de los estilos parentales con posibles variables influyentes.

Los estilos parentales pueden estar influidos por las variables sociodemográficas y también por las características de los hijos e hijas. Consecuentemente se presenta el análisis de los resultados sobre la relación entre las dimensiones de los estilos parentales (afecto/ comunicación, y exigencias e inducción) y las variables que de acuerdo a la literatura y/o de los propios objetivos del estudio tienen relevancia debido a la posible asociación entre ellas. A saber: Respecto a las criaturas se han retenido las variables género y edad, y respecto a la familia las variables sociodemográficas y los recursos familiares.

9.1.2.1 *Afecto/Comunicación.*

A continuación se muestran las asociaciones obtenidas para la dimensión de afecto y comunicación mediante las cuales se profundiza en los aspectos relativos a las demostraciones de cariño y la forma de comunicación que los padres y madres establecen con las criaturas. Las variables consideradas son las siguientes: género y edad de la criatura, nivel socioeconómico y sociocultural familiar y recursos familiares.

9.1.2.1.1 *Género de las criaturas.*

Los resultados señalan que sólo en las madres de oyentes existe una relación débil entre las variables. Tanto en los padres de oyentes como en las familias de sordos no se aprecian asociaciones significativas.

Para los **padres de criaturas sordas** se aplica la prueba de *t* de Student y se obtiene un valor de $t_{35}=0,140$ $p=0,889$, la diferencia de las medias es de 0,02 por lo que éstas no son significativas. En el caso de las **madres de sordos** se aplica la prueba de *U* de Mann-Whitney y los resultados indican un valor de $u=227,5$ con una $p=0,310$ no significativa.

En los padres y madres con criaturas oyentes se aplica la prueba *t* de Student. Se encontró una relación débil en las **madres de oyentes** $t_{47,7}=2,315$ $p=0,025$ en el sentido que los varones oyentes tienen madres que presentan 0,26 puntos más afecto y comunicación que las madres de niñas oyentes (esta diferencia en la población está entre 0,034 y 0,048 puntos con una confianza del 95%). En el caso de los **padres de oyentes** se obtiene un valor $t_{50}=0,552$ $p=0,584$ no significativa (la media alcanza una diferencia de 0,07 puntos).

En términos globales las demostraciones de afecto de los padres y madres del estudio no muestra relación con el género de la criatura, excepto en el caso de las madres de oyentes hacia los niños, en donde dicha asociación es débil.

Como aportes de otras investigaciones en las que se valora el nivel de afecto de los padres y madres se encuentra el estudio de Palacios & Sánchez (op.cit.) en el que indagaron con población de criaturas adoptadas y no se hallaron diferencias en las dimensiones de afecto /comunicación en función del género de la criatura, aunque si en otros aspectos del mismo instrumento.

9.1.2.1.2 Edad de las criaturas.

La edad es una variable que si bien ha sido abordada en anteriores estudios, su papel no ha quedado suficientemente establecido. Los resultados que a continuación se exponen señalan que en este estudio no existe relación entre ambas variables, ni en sordos ni oyentes.

En el caso de las familias de criaturas sordas, para las **madres de sordos** la correlación de Spearman arrojó unos valores de $\rho=-0,031$ con una $p=0,834$ no significativa. Para los **padres de criaturas sordas** en tanto la correlación de Pearson fue de $r=-0,027$ ($p=0,873$ no significativa).

En la muestra de madres y padres de criaturas oyentes se calcularon correlaciones de Pearson. En el caso de las **madres de oyentes** éstas fueron de $r=-0,172$ con una $p=0,222$, y para los **padres de oyentes** de $r=-0,186$ con una $p=0,195$. En ambos casos se trata de resultados no significativos.

Por tanto, estos hallazgos indican que para las familias de este estudio las demostraciones de cariño y la comunicación que los padres y madres desarrollan con las criaturas son independientes de la edad que la criatura posea. Dada la restricción del rango de edad de la muestra, el resultado sólo se puede asegurar para las edades contempladas en el estudio.

Tal como se ha mencionado, en la literatura no se encuentran resultados concluyentes en torno a la relación entre la edad de la criatura y el afecto de los padres. Aun así, es posible citar algunos estudios en los que se han hallado esta relación, y a medida que los hijos crecen perciben una disminución del apoyo e implicación (Paikoff et al., op. cit.; Spera, op. cit.) lo que podría relacionarse con una disminución en las muestras de cariño y afecto.

En esta misma línea, Palacios & Sánchez (op. cit.) también hallaron diferencias significativas entre el afecto y la edad de la criatura, de modo que las expresiones afectivas de los padres disminuían a medida que las criaturas se hacían mayores.

9.1.2.1.3 Nivel socioeconómico y nivel sociocultural.

Pese a que no se han encontrado evidencias científicas que relacionen el afecto con el nivel socioeconómico familiar, es posible suponer que estas variables estén relacionadas, ya que el contexto social de la familia puede estar marcado por una serie de características que condicionen la forma en que los padres ejercen la educación y crianza de la criatura.

En efecto, los resultados del estudio indican que existen diferencias significativas en el grupo de padres de sordos y tendientes a la significación en las madres de sordos correspondientes al grupo socioeconómico bajo.

Así, en el caso de las familias con criaturas sordas (ver tabla 30) los padres y madres del nivel socioeconómico bajo son las que presentan los puntajes de afecto y comunicación más bajos. En las **madres de sordos** este puntaje es de 2,75 sobre un máximo de 5, y en el caso de los **padres de sordos** de 3,35 sobre 5.

Tabla 30. *Afecto/comunicación padres-madres de criaturas sordas y nivel socioeconómico familiar.*

Nivel socioeconómico familiar	Media		N		Desv.típ.	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Bajo	2,7500	3,3500	2	2	1,06066	,07071
Medio	4,2000	3,9133	17	15	,42573	,40860
Alto	4,2353	4,1187	17	16	,49993	,46184
Total	4,1361	3,9788	36	33	,58805	,45792

Tomando en consideración el número reducido de efectivos del grupo socioeconómico bajo de familias de sordos se aplica la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis obteniéndose diferencias significativas en el caso de los padres ($\chi^2= 6,836$ $p=0,033$), y tendientes a las significación en el caso de las madres ($\chi^2= 4,863$ $p=0,088$).

La comparación de medias entre los niveles socioeconómicos medio y alto indica que los **padres y madres de criaturas sordas** pertenecientes a estos grupos se asemejan bastante.

Para las familias de criaturas oyentes (ver tabla 31) se repiten los puntajes más bajos en las familias de nivel socioeconómico bajo. Este grupo está formado por un padre y una madre, en donde el **padre del oyente** puntúa 3 sobre 5, y la **madre de oyente** 3,5 sobre un máximo 5.

Tabla 31. *Afecto/comunicación padres-madres de criaturas oyentes y nivel socioeconómico familiar.*

Nivel socioeconómico familiar	Media		N		Desv.típ.	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Bajo	3,5000	3,0000	1	1	.	.
Medio	4,1750	4,0400	20	20	,46665	,32831
Alto	4,2185	3,9154	27	26	,43856	,56688
Total	4,1854	3,9489	48	47	,45288	,49294

Los valores en los niveles socioeconómicos medio y alto se asemejan y las diferencias entre estos grupos son mínimas (0,04 para la variable de las madres y 0,1 para la de los padres). Dado que el grupo de nivel socioeconómico bajo está formado sólo por un caso, y que las diferencias entre los grupos medio y alto son mínimas, no se realiza la comparación estadística.

Los hallazgos por tanto indican que las familias de sordos y oyentes del grupo socioeconómico bajo son las que expresan en menor medida cariño y afecto hacia las criaturas, así como también son las que presentan una comunicación más deficiente en la relación con la criatura. Estos resultados se podrían interpretar a partir de la contextualización de las familias que viven en condiciones socioeconómicas menos favorecedoras, en cuyo caso es probable que las prioridades no se centren en las necesidades emocionales de las criaturas, sino en las necesidades físicas de alimentación o abrigo por ejemplo, dando así quizás menor importancia a la expresión de afectos físicos o énfasis a la comunicación que establecen con sus hijos/as.

En el caso de las familias de sordos, estas diferencias son significativas en el caso de los padres y tendientes a la significación en las madres, aunque al tratarse de un grupo con escasos efectivos no es posible afirmar con certeza estos hallazgos y han de ser valorados con cautela en el contexto adecuado de la baja muestra.

En la literatura la variable socioeconómica y su relación con el afecto fueron abordadas en el estudio de Palacios & Sánchez (ibíd.) encontrando relación positiva entre ellas, por lo que cuanto más alto el nivel educativo de los padres, más afectuosos y comunicativos se mostraban con las criaturas.

En cualquier caso, el nivel socioeconómico ha sido identificado en anteriores estudios como una variable importante de considerar, ya que existe una tendencia a asociar positivamente esta variable con algunos resultados positivos como por ejemplo mayor provisión de experiencias educativas, estímulo a la conversa o incentivo por la lectura en las criaturas (Bradley & Corwyn, op. cit.). Se debe considerar que la muestra tanto de

familias con criaturas sordas como oyentes presenta pocos efectivos en el grupo socioeconómico más bajo, por lo que no es posible confirmar que en este estudio sea una tendencia clara el hecho que los padres y madres con un nivel socioeconómico bajo presenten conductas menos afectuosas o que no fomentan el diálogo con las criaturas.

Siguiendo la línea exploratoria en torno a la afectividad y comunicación en relación al contexto educativo en el que se desarrolla la criatura, se ha optado por ampliar el ámbito de análisis socioeconómico e indagar en la posible relación entre el afecto/comunicación con el *nivel sociocultural de la familia*. Sin embargo, el análisis de los datos muestra que no existe relación entre estas variables y que por tanto, el afecto de las familias no se ve alterado por el nivel sociocultural de los padres y madres ni en las familias de criaturas sordas ni oyentes.

Los datos obtenidos para las familias de sordos son en las **madres** de $\rho=0,125$ $p=0,125$; y en los **padres** de sordos de $\rho=0,103$ $p=0,569$. En las familias de oyentes los datos para las madres son de $\rho=0,135$ $p=0,345$. En tanto los padres mostraron una $\rho=0,133$ $p=0,357$

Algunos indicios sobre la posible relación entre estas variables se encuentra en el estudio de Klebanov et al. (op.cit.) quienes en su estudio hallaron que el nivel educativo y socioeconómico del medio social en el que se desarrolla la criatura se relacionaba con el clima social y el afecto en el hogar, en el sentido que mientras más deprivado el contexto familiar, las demostraciones de afecto disminuirían.

9.1.2.1.4 *Recursos familiares.*

Dentro del enfoque de fortalezas familiares el afecto es una variable que ha sido considerada como una cualidad en las familias cuando se valoran los recursos con que se cuenta para afrontar con éxito las vivencias diarias. A partir de los análisis estadísticos del estudio se ha encontrado asociación entre estas variables en el caso de las madres de oyentes y las madres de sordos. Para los padres no se encuentran relaciones significativas.

En efecto, el caso de las familias de criaturas con sordera se aplicó la correlación de Spearman, obteniendo un valor significativo en el caso de las **madres de sordos** con valores $\rho=0,447$ $p=0.001$, compartiendo ambas variables un 20% de variabilidad. No se evidencia esta relación en los **padres de criaturas con sordera** que obtienen un valor $\rho=0,103$ $p=0,545$ no significativo.

En las familias con criaturas oyentes se aplicó la correlación de Pearson. En los **padres de oyentes** no se encontraron asociaciones ($r=0,108$ $p=0,447$), pero si una relación débil en el caso de las **madres de oyentes** ($r=0.307$ $p=0.027$), compartiendo ambas variables un 9,4% de variabilidad.

Estos resultados indican que a mayores recursos familiares habrá mayores muestras de afecto y mejores niveles de comunicación con la criatura en el caso de las madres de sordos y oyentes. Este hallazgo concuerda con los fundamentos del modelo de fortalezas de familia mencionado en el capítulo 3 mediante el cual se entiende que en las familias con mayores recursos propios será más fácil expresar los sentimientos y dar a conocer abiertamente los afectos que unen a sus miembros.

9.1.2.2 Exigencias

Los siguientes hallazgos dan cuenta de los análisis estadísticos en torno a la posible relación entre las exigencias parentales y aquellas variables que a partir de la revisión literaria y de los propios objetivos de la investigación han sido considerados relevantes de realizar. Las variables utilizadas fueron las siguientes: género y edad de la criatura y nivel socioeconómico familiar.

9.1.2.2.1 Género de las criaturas.

Existe la creencia que niños y niñas son educados de maneras distintas, en el sentido que a los varones se les exige más, por ejemplo, es posible que existan ciertas diferencias en torno al género de la criatura que apoyan la exploración de la relación

entre estas variables. Sin embargo, los resultados del estudio no confirman las valoraciones expuestas y señalan que no existe relación entre las exigencias de los padres y el género de la criatura, tanto para las familias con sordos como para las familias de oyentes.

En las **madres de criaturas sordas** se aplicó la prueba *t* de Student, obteniéndose un valor $t_{46}=0,888$ $p=0,379$ por lo que las diferencias no son significativas (0,1563 puntos de diferencia entre medias). En el caso de los **padres de sordos** se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, obteniendo un valor de $u=115$ $p=0,144$ no significativa (diferencia de medias 0,1795 puntos).

En cuanto a las familias con criaturas oyentes se aplicó la prueba *t* de Student. Para las **madres de oyentes** se obtuvo un valor $t_{52}=-0,651$ $p=0,518$ que indica que las diferencias no son significativas (diferencia de medias de 0,0802 puntos). En los **padres de oyentes** se obtiene un valor $t_{50}=-1,544$ $p=0,129$ no significativa (0,2127 puntos de diferencia en las medias).

En definitiva y dados los resultados mencionados, no es posible concluir que en las familias del estudio las exigencias parentales se relacionen con el género de la criatura. De esta forma, tanto en las familias con criaturas sordas como en las que tienen criaturas oyentes el nivel de exigencia que le plantean a las criaturas es independiente de si se trata de un niño o una niña, por lo que es posible por tanto, que se esté intentando educar sin diferenciaciones especiales a ambos grupos.

9.1.2.2.2 Edad de la criatura.

Se conoce poco respecto a la posible relación entre las exigencias que plantean los padres y madres ejercen con las criaturas, dado lo cual se decide explorar esta vía investigativa. En este sentido, Palacios & Sánchez (op. cit.) encontraron asociación entre estas variables, de manera que a más nivel educativo de los padres, las exigencias también son más altas. Según los resultados del estudio, no se verifican diferencias

significativas en cuanto a las exigencias que plantean las familias de criaturas sordas y las familias de criaturas oyentes en relación a la edad de las criaturas por lo que no se concuerda con dichos autores.

En los **padres de sordos** se aplicó correlación de Spearman y se obtuvieron los valores $\rho=-0,125$ $p=0,462$, en tanto en las **madres de criaturas sordas** se aplicó correlación de Pearson que arrojó unos valores $r=-0,013$ $p=0,933$. En ambos casos los datos no son significativos.

La situación es similar en las familias con criaturas oyentes donde los resultados indican que no existen relaciones entre ambas variables. Se aplicó correlación de Pearson para madres y padres. Los valores para los **padres de oyentes** indican una $r=0,104$ $p=0,472$. Las **madres de oyentes** obtienen unos valores $r=-0,085$ y $p=0,551$.

Por tanto, no es posible confirmar que para la muestra en cuestión la edad de las criaturas tenga relación con esta dimensión de los estilos parentales, con lo cual las familias no diferencian la edad de la criatura cuando se plantean las exigencias en el proceso educativo. Esto no significa que las exigencias parentales sean las mismas durante el proceso evolutivo de la criatura, sino que muy probablemente las exigencias se adecúen a la franja evolutiva. Se debe tomar en consideración que existe la restricción del rango de edad de la muestra, por lo que el resultado es válido para las edades contempladas en el estudio.

9.1.2.2.3 Nivel socioeconómico y sociocultural.

Como se ha mencionado, algunos estudios, utilizando otros instrumentos, han relacionado los estilos parentales con el nivel socioeconómico familiar. Pese a que no se han hallado resultados específicos en cuanto a la posible relación entre la exigencia y el nivel socioeconómico de la familia, a la luz de otros hallazgos en los que los estilos menos democráticos se asocian a estilos parentales más exigentes se decide explorar esta relación en la población del estudio.

Los análisis de comparación de medias han mostrado que existen diferencias significativas en el grupo socioeconómico bajo correspondiente a las madres de sordos.

En las familias con criaturas sordas (ver tabla 32) las puntuaciones más bajas en la dimensión de exigencias se presentan en del nivel socioeconómico bajo, tanto en las madres como en los padres. En el caso de las **madres de sordos** obtienen una media de 2,8 puntos sobre una escala de 5; y en los **padres de sordos** esta media alcanza los 3,6 puntos sobre un máximo de 5. Las diferencias se analizan con la prueba paramétrica Kruskal-Wallis dada la baja *n* del grupo socioeconómico bajo y se obtienen diferencias significativas en el caso de las madres ($\chi^2=8,201$ $p=0,017$), pero no significativas en el caso de los padres ($\chi^2=3,280$ $p=0,194$).

Tabla 32. *Exigencias padres-madres de criaturas sordos y nivel socioeconómico familiar.*

Nivel socioeconómico familiar	Media		N		Desv.típ.	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Bajo	2,8000	3,6000	2	2	,56569	,00000
Medio	4,0206	4,0800	17	15	,52532	,43293
Alto	4,2824	4,1250	17	16	,47989	,34928
Total	4,0764	4,0727	36	33	,59648	,39312

Las madres y padres de sordos de los grupos de nivel socioeconómico medio y alto presentan puntuaciones muy parecidas ya que la diferencia máxima entre ellos es de 0,26 puntos.

Al analizar los resultados en las familias con criaturas oyentes (ver tabla 33) los resultados indican que al igual a lo constatado en las familias de sordos del estudio, destacan las bajas puntuaciones del nivel socioeconómico bajo. En efecto, el único **padre de oyente** puntúa una media de 3,2 sobre un total de 5. En tanto, la única **madre de oyente** de este nivel socioeconómico presenta una puntuación de 3,4 sobre 5.

Tabla 33. *Exigencias padres-madres de criaturas oyentes y nivel socioeconómico familiar.*

Nivel socioeconómico familiar	Media		N		Desv.típ.	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Bajo	3,4000	3,2000	1	1	.	.
Medio	4,0100	3,9650	20	20	,44710	,49976
Alto	4,1037	3,9923	27	26	,40142	,48820
Total	4,0500	3,9638	48	47	,42577	,49582

Las puntuaciones obtenidas en los niveles socioeconómicos medio y alto son similares, con una diferencia máxima entre estos grupos de 0,09 en el caso de los padres, y de 0,03 en las madres. En general, los tres grupos socioeconómicos en conjunto presentan una tendencia creciente en la que a mayor nivel socioeconómico, mayor puntuación en exigencias.

No se realiza comparación estadística en este caso, dado que el grupo de nivel socioeconómico bajo está formado sólo por 1 caso y que las diferencias entre los otros dos grupos no se consideran relevantes.

En resumen, los resultados muestran que en el nivel socioeconómico bajo se encuentran los puntajes más bajos en cuanto a las exigencias parentales, tanto en las familias de oyentes como de sordos. Es posible interpretar que en los contextos sociales más desfavorecidos las expectativas en torno a las criaturas son menores, y por tanto, también se exige menos. Por otra parte, las familias de bajos ingresos económicos se pueden ver afectadas por circunstancias difíciles y eventos estresantes que disminuyan su capacidad para afrontar de manera adecuada la tarea educativa de exigir determinadas conductas a las criaturas.

En todo caso, y al tratarse de grupos con un número reducido de efectivos, el análisis aquí expuesto tiene un carácter orientativo, que no pretende afirmar con certeza estas interpretaciones.

A fin de complementar los resultados obtenidos en cuanto al nivel socioeconómico de las familias, se han realizado cálculos para determinar las posibles asociaciones entre las exigencias parentales y el *nivel sociocultural* de los padres y madres de la muestra. El análisis de los datos, sin embargo, indica que no existe relación entre estas variables y que por tanto, el nivel de exigencias de las familias del estudio no se ve alterado por el nivel sociocultural de los padres y madres ni en las familias de criaturas sordas ni oyentes.

9.1.2.3 *Inducción.*

A continuación se presentan los resultados derivados de los análisis estadísticos entre la dimensión de inducción de los estilos parentales y aquellas variables que a partir de la revisión literaria y de los propios objetivos de la investigación se han considerados relevantes. Las variables utilizadas se detallan a continuación: género y edad de la criatura, nivel socioeconómico y sociocultural y comunicación familiar. Se ha tomado esta última dimensión del funcionamiento familiar como una de las que puede relacionarse más con la inducción.

9.1.2.3.1 *Género de la criatura*

Han sido encontrados estudios que confirman la asociación entre el género y el nivel de inducción que los padres utilizan, en este sentido, las evidencias no son del todo claras y los datos apuntan a cierta tendencia a que los padres utilicen menor nivel de razonamiento con los niños que con las niñas, aun cuando también se encontraron resultados en los que eran las madres las que utilizaban menos razonamiento con los niños que con las niñas. En base a estas evidencias se explora la posible relación entre estas variables. Los datos obtenidos en la investigación indican que se encuentra relación entre la inducción y el género de la criatura en el caso de las madres de oyentes.

En el caso de las madres y padres de criaturas sordas no se encontraron diferencias entre género de la criatura y el nivel de inducción de los progenitores. En las **madres de sordos** se obtuvo un valor t de Student $t_{46}=0,306$ con una $p=0,761$ (se obtiene una

diferencia de 0,0701 puntos). Para los **padres de sordos** se obtuvo un valor $t_{35}=-0,963$ con una $p=0,342$ (0,2799 puntos de diferencia entre las medias).

Los valores correspondientes a los **padres de oyentes** indican que no existen diferencias significativas entre las medianas de rango u orden ($t_{50}=1,512$ con una $p=0,137$ y diferencia de medias de 0,3333 puntos). En cambio para las **madres de oyentes** sí se hallaron diferencias significativas al aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ($u=212$ $p=0,029$) con una diferencia entre las medias de 0,40 puntos. Los datos apuntan, por tanto, a que las madres de niños oyentes utilizan más estrategias disciplinarias de razonamiento con los niños que con las niñas.

Estos hallazgos conllevan una diferencia importante con los resultados de otras investigaciones. En efecto, si bien se aprecian resultados contradictorios respecto a si son los padres o las madres quienes utilizan en mayor o menor medida recursos de razonamiento o de castigo físico con las criaturas, se pone de manifiesto que los varones son quienes reciben menor estimulación vía inducción en comparación a las niñas. Con estos nuevos resultados, son los niños oyentes quienes reciben en mayor medida el razonamiento proveniente de la madre.

9.1.2.3.2 *Edad de las criaturas.*

La utilización de la inducción en función de la edad de las criaturas es una línea abierta en la que en general los resultados no son concluyentes. Existen ciertas evidencias que relacionan la mayor edad de la criatura con el uso de estrategias más inductivas en los padres y madres oyentes, a partir de lo cual se explora en el estudio la relación entre dichas variables.

Los resultados indican que existe una relación débil entre el nivel de inducción de las **madres de sordos** y la edad de las criaturas ($\rho=0,311$) siendo relación significativa ($p=0,031$). Entre la inducción de los **padres de sordos** y la edad de las criaturas no se encontró relación entre las variables ($r=0,202$ $p=0,230$).

La correlación en los **padres de oyentes** fue de $r=-0,052$ $p=0,722$ no significativo; y las **madres de oyentes** se obtuvieron valores $r=-0,162$ $p=0,251$ no significativo.

Se puede concluir por tanto, que a mayor edad de la criatura sorda la madre utilizará más razonamiento como medida de control de la conducta. Estos hallazgos coinciden, por tanto, con lo planteado por Rodríguez et al. (op. cit.) quienes recogen esta aseveración en su estudio.

9.1.2.3.3 Nivel socioeconómico y sociocultural.

Algunos estudios citan la importancia de los factores sociales como el contexto socioeconómico familiar en la forma en que el control y la disciplina son ejercidos por los padres y madres. A partir de dichas consideraciones se explora la posible relación entre el nivel de inducción y el nivel socioeconómico de padres y madres del estudio. Los hallazgos apuntan a que no es posible afirmar que existan diferencias significativas en la comparación de medias para los tres grupos definidos (nivel bajo, medio y alto).

En general las puntuaciones en inducción no son elevadas en la muestra para ninguno de los tres grupos socioeconómicos tanto en las familias de sordos como en las de oyentes y en ningún caso superan la media de puntuación de 3,6 sobre un máximo de 5.

En las familias de sordos del nivel socioeconómico bajo (ver tabla 34) los resultados para padres y madres son contrapuestos. En el caso de los **padres de sordos** éstos presentan una media de puntaje muy alta en comparación a los otros dos grupos socioeconómicos, en tanto en las **madres de criaturas sordas** la media de puntaje es la más baja de toda la muestra en comparación a los otros grupos. Esta situación implica que los padres del nivel socioeconómico bajo son quienes utilizan más frecuentemente el razonamiento con las criaturas como medida de control, en cambio las madres del nivel socioeconómico bajo son las que utilizan más castigos físicos y menos razonamiento cuando se trata de controlar la conducta de la criatura.

Tabla 34. *Inducción padres-madres de criaturas sordas y nivel socioeconómico familiar.*

Nivel socioeconómico familiar	Media		N		Desv.típ.	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Bajo	3,0000	3,6000	2	2	,70711	,14142
Medio	3,6529	3,4233	17	15	,61224	,73165
Alto	3,1000	3,3063	17	16	,84853	1,03229
Total	3,3556	3,3773	36	33	,77245	,86079

Dada el número reducido de efectivos del nivel socioeconómico se analizan las diferencias con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, obteniéndose diferencias no significativas en el caso de las madres ($\chi^2=4,691$ $p=0,096$) e igualmente en el caso de los padres ($\chi^2=0,331$ $p=0,847$).

Esta situación se repite en el caso del grupo de familias de sordos correspondiente al nivel socioeconómico alto, ya que son las **madres de sordos** las que presentan una media de puntuación muy baja y cercana a las obtenidas por las madres del nivel socioeconómico bajo. Los **padres de sordos** puntúan levemente más alto. En este grupo son nuevamente las madres quienes utilizan en menor medida el razonamiento como medida de control.

En las familias de sordos del nivel socioeconómico medio son las **madres de sordos** quienes presentan la media de puntuación más alta de los tres grupos socioeconómicos. Aquí son por tanto los **padres de sordos** los que poseen un estilo menos inductivo y pueden ejercer el control mediante el uso de castigos más bien físicos.

En las familias con criaturas oyentes (ver tabla 35) la situación del grupo socioeconómico bajo se caracteriza por unas **madres de oyentes** que presentan niveles muy bajos -los más bajos de la muestra- en cuanto al nivel de inducción. Los **padres de oyentes** también presentan una media de puntuación baja –la más baja en comparación a los otros dos grupos de padres- aunque es levemente más alta si se le compara con las madres del mismo grupo socioeconómico.

Tabla 35. *Inducción padres-madres de criaturas oyentes y nivel socioeconómico familiar.*

Nivel socioeconómico familiar	Media		N		Desv.típ.	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Bajo	2,7000	3,0000	1	1	.	.
Medio	3,8300	3,7250	20	20	,56740	,44114
Alto	3,5148	3,4212	27	26	,91524	,93639
Total	3,6292	3,5415	48	47	,79786	,76559

En el nivel socioeconómico medio se ubica la media de puntuación más alta de los tres grupos. En este caso son las **madres de oyentes** las que presentan la media de puntaje más alta para toda la muestra de familias de oyentes, seguida muy de cerca por la media de puntuación de los **padres de oyentes**.

Al analizar el grupo del nivel socioeconómico alto las puntuaciones son similares entre padres y madres de oyentes, siendo puntuaciones intermedias entre las obtenidas por los padres y madres de los otros dos grupos socioeconómicos. Los **padres de oyentes** poseen una media de puntuación ligeramente inferior en relación a las **madres de oyentes**, por tanto son éstas últimas las que utilizan más razonamiento con las criaturas.

Se analizan las diferencias entre los grupos medio y alto con la prueba *t* de Student y se obtienen diferencias no significativas, tanto para las madres de oyentes ($t_{43,8}= 1,45$ $p=0,154$) como para los padres de oyentes ($t_{37,4}=1,46$ $p=0,153$).

En resumen, los datos indican que los padres de criaturas sordas del grupo socioeconómico bajo y medio son los que en términos disciplinarios y de control más razonan con sus hijos. Al contrario, las madres de sordos del grupo socioeconómico bajo son las que presentan los puntajes más bajos en inducción y son por tanto, las que utilizan más técnicas de castigo físico para imponer disciplina a la criatura, aun cuando las diferencias estadísticas no son significativas.

En las familias de oyentes, son los padres y madres del nivel socioeconómico medio quienes obtienen la media de puntajes más altos en inducción, por lo que son los que más utilizan el razonamiento como medio de control con las criaturas. En el nivel socioeconómico bajo, tanto padres como madres son quienes presentan los puntajes más bajos, por cuanto son quienes tendrían tendencia a utilizar menos razonamiento y más castigos físicos cuando tienen que aplicar medidas disciplinarias.

Por otro lado, tal como se ha mencionado en varias ocasiones, dado que el grupo socioeconómico bajo está formado por un número reducido de efectivos las interpretaciones aquí presentadas no pretenden ser taxativas sino que se asumen desde la prudencia y con una visión más bien cualitativa.

Siguiendo esta línea exploratoria se procede a efectuar los cálculos para determinar la posible relación entre la inducción parental y el *nivel sociocultural* de los padres, aunque los hallazgos muestran que no es posible afirmar que exista relación entre estas variables para la muestra en cuestión.

9.1.2.3.4 Comunicación familiar.

Las estrategias argumentativas para sancionar, valoradas en la dimensión definida como inducción, parece que pueden estar relacionadas con el nivel comunicativo familiar. Por esta razón se ha considerado interesante explorar la relación entre ambas variables.

También, debido a la pérdida auditiva los padres y madres oyentes de criaturas sordas pueden verse enfrentados a dificultades comunicativas. Algunos estudios han sugerido que es posible que se utilicen más frecuentemente estrategias disciplinarias menos argumentativas como medidas de control de la conducta de la criatura, en el caso de familias con criaturas sordas que con oyentes

En efecto, el estudio de la inducción y su relación con la comunicación que se establece dentro de la familia facilita la oportunidad de profundizar en importantes aspectos en relación a la calidad de las relaciones que se establecen en la interacción parento-filial. Los resultados apuntan a que sólo en el caso de las madres oyentes existe relación débil entre la inducción parental y la comunicación familiar.

Al aplicar la correlación de Spearman se obtienen un valor $\rho=0,137$ $p=0,355$ en el caso de las **madres de sordos**; y una correlación de $\rho=0,184$ $p= 0,276$ en el caso de los **padres de sordos**. Por tanto, en la muestra de familias con criaturas sordas no se aprecia asociación entre las variables.

Al aplicar la correlación de Pearson en la muestra de familias con criaturas oyentes se obtiene un valor de $r=0,311$ $p=0,022$ significativa entre la comunicación familiar y la inducción de las **madres de oyentes**; y un valor de $r=0,227$ $p=0,105$ no significativa entre la comunicación familiar y la inducción de los **padres de oyentes**.

Se puede concluir que en el caso de las madres de criaturas oyentes se aprecia una relación débil que explica que en familias con mejores niveles comunicativos se encontrarán madres con un mayor uso del razonamiento como medio de control educativo con las criaturas. Dado que los resultados para las familias de sordos no muestran significación, no es posible apoyar la línea investigativa que asocia las dificultades comunicativas con el uso de un menor nivel de razonamiento con la criatura.

9.1.3 El estímulo al desarrollo de la TM y posibles variables influyentes.

A diferencia de los análisis anteriores que relacionan dimensiones generales de conductas, en este subapartado se indaga sobre las variables que se pueden relacionar con una conducta muy concreta, la de verbalizar estados mentales. Se retienen como posibles variables influyentes respecto a las criaturas y a las familias.

9.1.3.1 *Edad de las criaturas.*

Los resultados que aquí se presentan indican que sólo en el caso de las familias de sordos existe correlación débil entre la edad de las criaturas y el porcentaje de los términos mentalistas, por lo que a mayor edad de la criatura, mayor porcentaje de términos mentalistas utilizarán las familias de sordos.

En las familias de **sordos** la correlación Pearson es $r= 0,382$ ($p=0,004$). Para cada aumento de un mes de edad, el porcentaje de términos mentalistas aumenta en 0,067 unidades; y la edad explica un 15% de la variabilidad del porcentaje de términos mentalistas.

En cuanto a las familias de **oyentes** si bien los resultados no son significativos, se acerca bastante ($r=0,272$ $p=0,051$).

Dado el vacío existente en la literatura que dé cuenta de las posibles asociaciones entre ambas variables, parece adecuado retener estos hallazgos para contrastarlos con posteriores estudios que abarquen una población similar.

9.1.3.2 *Género de las criaturas.*

No se han obtenido resultados significativos en la asociación entre el género de las criaturas y el estímulo al desarrollo de la TM ni en las criaturas sordas ni oyentes.

En las criaturas **sordas** la diferencia en la media de puntuación de términos mentalistas corresponde a 0,612. Aplicada la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, los valores son no significativos ($u= 318,5$ $p= 0,407$).

Las criaturas **oyentes** presentan una diferencia en la media de puntuación equivalente a 0,246. Aplicada la Anova, los valores son también no significativos ($p= 0,807$).

Es posible señalar en base a estos resultados, que las familias de sordos y oyentes no diferencian el uso de léxico mentalista en función del género de las criaturas. Al igual que lo señalado con la variable edad, la literatura es exigua en cuanto a la revisión de la relación que podría existir entre ambas variables, por lo que los hallazgos aquí presentados constituyen un aporte al campo científico que requiere de posteriores profundizaciones.

9.1.3.3 Nivel socioeconómico.

Los resultados muestran que para las relaciones entre el nivel socioeconómico y los términos mentalistas de las familias de sordos y oyentes, los datos son no significativos por lo que no habría asociación entre ambas variables.

En las familias de **sordos** se obtiene la siguiente tabla:

Tabla 36. *Media porcentaje términos mentalistas – nivel socioeconómico familias sordos.*

Nivel socioeconómico	Media	N	Desv. Típ.
Bajo	9,554	9	4,0069
Medio	8,382	25	4,0895
Alto	9,122	21	4,1694
Total	8,857	55	4,0574

Se aplica la prueba Kruskal-Wallis debido sobre todo a la baja n del grupo socioeconómico bajo, obteniendo un valor de chi cuadrado de 1,199 $p=0,9549$ por lo que las diferencias son no significativas.

En el caso de las familias de **oyentes** la tabla siguiente muestra las medias del porcentaje de términos mentalistas según el nivel socioeconómico al que pertenecen las familias. La prueba Kruskal-Wallis arroja unos valores de $\chi^2=0,928$ $p=0,629$ no significativas.

Tabla 37. *Media porcentaje términos mentalistas – nivel socioeconómico familias oyentes.*

Nivel socioeconómico	Media	N	Desv. Típ.
Bajo	11,185	3	2,9556
Medio	9,303	23	3,1339
Alto	9,636	28	3,7773
Total	9,580	54	3,4432

En las familias del estudio, se observa que no se hacen distinciones en cuanto a la cantidad de léxico mentalista que utilizan en función del estrato socioeconómico al que pertenecen.

9.1.3.4 *Nivel sociocultural.*

En el tratamiento estadístico se considera más adecuado diferenciar los análisis respecto al nivel sociocultural de quien explica el cuento –madre o padre- aun cuando el número de efectivos en el caso de los padres es bajo.

Los resultados permiten concluir que para las familias del estudio el nivel sociocultural no es una variable que se relacione con el uso del lenguaje mentalista.

En las **madres de sordos** se aplica la correlación de Spearman y se obtiene un valor de $\rho= -0,085$ $p= 0,582$ no significativo. En el caso de los **padres de sordos** se aplica la misma correlación, obteniendo un valor de $\rho= 0,205$ $p= 0,627$ no significativo.

La correlación de Spearman aplicada para el caso de las **madres de oyentes** indica un valor $\rho= -0,136$ $p=0.367$; y en los **padres de oyentes** ésta es de $\rho= 0,509$ $p= 0,197$. En ambos casos se trata de valores no significativos.

Se puede concluir que en las familias de sordos y oyentes el nivel sociocultural no tiene relación con el uso de términos mentalistas, resultados que no concuerdan en este sentido con los hallazgos de Ruffman et al. (op. cit.) quienes en su estudio con criaturas oyentes concluyeron que el nivel educativo de las madres se asociaba positivamente con el uso de términos mentalistas.

9.1.3.5 *Comunicación familiar.*

Las pruebas aplicadas indican que no existe relación para la muestra del estudio entre el nivel de comunicación familiar que expresan tener madres y padres de sordos y oyentes y el nivel de términos mentalistas que utilizan con las criaturas.

En las **madres de sordos** (n=47) los valores son de $\rho = -0,044$ $p = 0,786$. En los **padres de sordos** (n=9) estos valores son de $\rho = 0,108$ $p = 0,799$. En ambos casos se trata de valores no significativos.

En cuanto a las **madres de oyentes** (n=46) se obtienen los valores $r = -0,142$ $p = 0,799$ no significativa. En los **padres de oyentes** (n=8) la correlación es de $\rho = -0,493$ $p = 0,261$, también no significativa.

Era esperable encontrar algún tipo de asociación entre ambas variables, dado que es posible que un mejor nivel comunicativo en la familia pudiese estar relacionado con un mayor uso de términos mentalistas. Sin embargo, es una cuestión que se podría continuar indagando.

9.1.3.6 *Recursos familiares.*

A partir de los cálculos efectuados se puede concluir que para las familias del estudio no existe relación entre los recursos familiares que refieren poseer madres y padres, y el porcentaje de términos mentalistas de las criaturas, tanto para sordos como para oyentes.

Si se revisan los resultados para las **madres de sordos** la correlación de Pearson arroja un resultado de $r = -0,130$ $p = 0,426$. En los **padres de sordos** estos resultados en la correlación de Spearman son de $\rho = 0,120$ $p = 0,776$. Se trata en ambos casos de resultados no significativos.

En las **madres de oyentes** los valores obtenidos son de $r = -0,077$ $p = 0,609$ por lo que no hay relación significativa. Los **padres de oyentes** obtienen un valor de $\rho = -0,225$ $p = 0,6228$ no significativa.

9.1.3.7 *Estilos parentales.*

En las relaciones establecidas entre la dimensión **afecto/comunicación** y el nivel de términos mentalistas de padres y madres los hallazgos indican que no existen asociaciones significativas en sordos ni oyentes, por lo que para la muestra en cuestión el afecto/comunicación no se relaciona con el estímulo a la mente de las criaturas.

Las **madres de sordos** obtienen en la correlación un resultado de $r = 0,250$ $p = 0,120$. Los **padres de sordos** en tanto, obtienen un valor de $\rho = 0,120$ $p = 0,776$.

En las **madres de oyentes** se observa que el valor de la correlación es de $r = 0,015$ $p = 0,922$; y en los padres el resultado es de $\rho = 0,218$ $p = 0,638$.

Para las relaciones entre la dimensión **exigencias** y el estímulo a la mente que utilizan padres y madres de la muestra, los resultados señalan que existe solamente una relación negativa fuerte en el caso de los padres de oyentes, por lo que a mayor nivel de exigencias de estos padres, menor será el input mentalista hacia las criaturas oyentes.

En efecto, en los **padres de oyentes** la correlación de Spearman arroja un valor de $\rho = -0,821$ $p = 0,023$ aunque debido a la n pequeña del grupo ($n=8$) los resultados son interpretados con mucha cautela. En las **madres de oyentes** esta situación no se presenta, ya que los valores de la correlación son de $r = 0,063$ $p = 0,679$.

Las **madres de sordos** obtienen un resultado de $r= 0,222$ $p= 0,169$. En los padres de sordos, los valores obtenidos son de $\rho= 0,052$ $p= 0,902$.

Por último, para las asociaciones efectuadas entre la dimensión ***inducción*** y el uso de términos mentalistas, los hallazgos indican que sólo en el caso de los padres de sordos se encontró una asociación negativa entre ambas variables, por lo que a más uso de inducción o razonamiento, menor sería el uso de términos mentalistas.

En el caso de los **padres de sordos**, el valor de la correlación es de $\rho= -0,732$ $p= 0,039$ significativo, aunque se ha de tener en cuenta que se trata de una n baja ($n=9$) por lo que los resultados no son concluyentes.

Las **madres de sordos** presentan una correlación $r= 0,153$ $p= 0,346$ no significativa, por lo que no hay relación entre las variables.

En las **madres de oyentes** los valores son de $r= 0,086$ $p= 0,572$ no significativa, igual que en los padres de oyentes, con una correlación de $\rho= 0,165$ $p= 0,723$.

9.1.4 Patrones de educación familiar.

Finalmente, se intenta responder a la pregunta acerca de si las familias se agrupan según afinidades en determinados rasgos de funcionamiento y de estilos parentales. Así, pues, con el fin de profundizar en el contexto educativo familiar se ha construido una tipología de familias elaborada a partir de unas determinadas variables. Esta tipología es un intento de distinguir una serie de grupos homogéneos entre sí utilizando la metodología de análisis de conglomerados.

Para ello se han buscado dentro de la muestra grupos diversos de acuerdo a unas características que se han definido “a priori” a partir de los valores obtenidos en las familias del estudio. Se ha optado, además, por valorar, en conjunto, las familias con criaturas sordas y oyentes, así como a madres y padres en conjunto, previo análisis

estadístico de las variables que aseguraran que las variables seleccionadas no presentan diferencias significativas.

Un aspecto que se debe tener en cuenta respecto a las tipologías familiares es que no son únicas, ya que podrían haber otras diferentes dependiendo de las variables que se hubiesen escogido. No se trata por tanto, de modelos únicos e invariables para esta muestra, sino que solamente una opción de las varias potencialmente viables de realizar.

Las variables iniciales escogidas para establecer los modelos educativos de familias son: la comunicación familiar, los recursos familiares, los estilos parentales (afecto/comunicación – exigencias – inducción), y las respuestas a cinco preguntas extraídas de la entrevista familiar referida a la transmisión de los valores, resolución de conflictos y redes de apoyo.

El procedimiento que se sigue es el siguiente. Se inicia introduciendo todas las variables y se quitan de una en una las que no son significativas o las que tienen un valor estadístico muy bajo, de manera que en cada paso se elimina la que es menos significativa o la que tiene menos valor estadístico. Finalmente se retiene por su coherencia interna la solución de tres conglomerados, los que incluyen las variables: afecto/comunicación, exigencias, comunicación familiar, recursos familiares, las respuestas a la actuación ante conflictos, a la necesidad de formación y a la valorización de la transmisión de valores

El resultado fue la formación de tres conglomerados formado por aproximadamente la mitad de familias de criaturas sordas y la mitad por familias de criaturas oyentes. En la tabla siguiente se muestra la distribución de casos por conglomerado.

Tabla 38. *Distribución de casos por conglomerados.*

	Número inicial de casos			Total
	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	
Sordos	26	17	6	49
Oyentes	28	18	7	53
Total	54	35	13	102

Perfil educativo familiar 1

Este primer conglomerado compuesto por el 52,9% del número inicial de datos destaca por que las familias presentan un nivel alto de afecto/comunicación. Son familias que utilizan la expresión de los afectos abiertamente, donde prevalece la cercanía emocional y que les interesa fomentar la comunicación con las criaturas y les resulta fácil hablar con sus hijos/as.

Estas familias exigen menos a las criaturas en comparación a las que pertenecen a los otros conglomerados y sus actitudes son menos rígidas en relación a las normas dentro de la familia, por lo que se está delante de familias que es muy posible que fomenten en menor medida el esfuerzo de sus hijo/as para conseguir algo.

Poseen un nivel medio de utilización de la inducción como estrategia de control de la conducta de sus hijos/as, por lo que se encuentran a medio camino entre el razonar con sus hijos/as y el uso del castigos como estilo disciplinario. Cuando se presenta un conflicto son familias que utilizan en mayor medida la negociación de forma habitual con las criaturas como estrategia de resolución.

Se trata de familias que mantienen una comunicación familiar en niveles adecuados, con lo cual habitualmente se intercambian mensajes claros y congruentes. También poseen niveles adecuados de recursos familiares lo que corrobora que se trata de familias menos vulnerables a los factores estresores.

Las familias agrupadas en este perfil respecto a las de los otros dos conglomerados son las que reconocen necesitar más apoyo y formación para facilitar la educación de sus hijos/as; aunque son prácticamente muy similares a los otros dos grupos en relación a que lo más importante de la educación se centra en transmitir valores éticos como ser buena persona, honesto o solidario.

Resumiendo, se trata de familias que presentan puntuaciones medias en todas las dimensiones valoradas, excepto en las exigencias hacia las criaturas donde resaltan por hacer menos demandas. Son familias negociadoras y que reconocen necesitar más ayuda que les facilite la labor educativa.

Perfil educativo familiar 2

Se trata del conglomerado más pequeño, puesto que aquí se ubica el 12,74% de las familias. En comparación a los otros dos grupos, en este se ubican las familias con los niveles más altos de afecto/comunicación.

Son el grupo donde las familias más exigen a las criaturas y en concordancia con esta situación, son también las familias que frente a un conflicto señalan permanecer firmes y no ceder ante las presiones o quejas de las criaturas.

Dentro de las estrategias de control y en comparación a los otros grupos, estas familias son las que en menor medida utilizan la inducción con los hijos/as, por lo que es posible que elaboren menos argumentos ante las criaturas y utilicen algunos castigos físicos para controlar la conducta de éstas.

Al igual que el primer perfil, estas familias reconocen necesitar ayuda o formación para facilitar la educación de sus hijos/as, aunque se trata de niveles más bajos. No hay diferencias con los otros grupos en cuanto a la transmisión de valores.

Para resumir, aquí se ubican familias que puntúan más alto en todas las variables incluidas en los clústers, pero que en cambio, son las que utilizan menos razonamiento como estrategia de control con las criaturas. Destaca además que se trata de familias que se mantienen firmes delante de los conflictos educativos con sus hijos/as. Por último, si bien reconocen que necesitan apoyo y formación, lo hacen en menor medida que las familias del perfil educativo familiar 1.

Perfil educativo familiar 3

Este conglomerado está compuesto por el 34,3% de familias. Analizando los estilos parentales de las familias que lo conforman, destacan por tener las puntuaciones más bajas en afecto/comunicación en comparación a los otros grupos. Pese a esto, no se trata de niveles bajos en esta dimensión, sino de valores medios-altos. Por tanto, son familias que igual que el clúster anterior fortalecen lazos a través de la expresión de afectos y los padres se preocupan de mantener una comunicación fluida con sus hijos/as.

En cuanto al control de la conducta de las criaturas, estas familias son las que utilizan en mayor medida el razonamiento o inducción para argumentar y transmitir sus ideas. Así también son familias que pueden ser más rígidas en cuanto al cumplimiento de normas dado su nivel alto de exigencias a las criaturas.

En la escala que mide los recursos familiares se constata que son familias que si bien es cierto poseen con suficientes fortalezas para afrontar vivencias estresantes, también es cierto que son las que en comparación a los otros clústers presentan las puntuaciones más bajas.

Analizando la comunicación familiar estas familias reflejan puntuaciones medias, por cuanto si bien poseen habilidades positivas de comunicación, es posible que los mensajes no sean del todo claros y que por tanto las habilidades frente a la resolución de conflictos sean menores. Esto también se corrobora con las estrategias que dicen utilizar

estas familias para resolver conflictos, ya que se trata del clúster que más cede frente a las demandas de las criaturas.

Las familias que forman este grupo señalan no necesitar apoyo o más formación en el proceso educativo de los hijos/as y les interesa transmitir –al igual que a los otros dos grupos- los valores tipo igualdad, tolerancia, o respeto por ejemplo.

En resumen, este conglomerado está formado por familias que presentan puntuaciones menores en prácticamente todas las dimensiones estudiadas, exceptuando las estrategias de control, en donde sobresalen por utilizar en gran medida el uso del razonamiento con las criaturas. Son familias que delante de los conflictos ceden ante las peticiones de las criaturas y que no sienten necesidad de recibir apoyo o formación que facilite la labor educativa de los hijos/as.

9.2 Desarrollo de la TM y posibles variables influyentes referentes a las criaturas

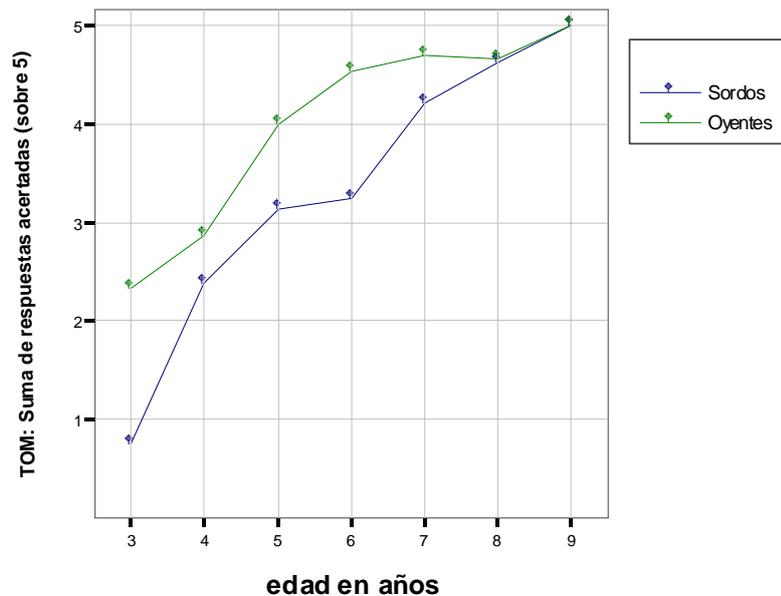
Se comentan los resultados obtenidos en cuanto a la relación entre el desarrollo de la TM y las variables de las criaturas sordas y oyentes, como son la edad y el género, y además, para las criaturas sordas, las posibles asociaciones entre el desarrollo del lenguaje y la TM. Estos resultados corresponden a los objetivos específicos 2.3 y 2.4.

9.2.1 Edad de las criaturas.

Tanto para las criaturas sordas como oyentes de la muestra la puntuación que obtienen en la TM correlaciona de forma positiva con la edad. Esto indica que a mayor edad tengan las criaturas, mayor será la puntuación que obtengan en la TM (ver gráfico 27).

En el caso de las criaturas **sordas** las correlaciones son de $r=0,752$ $p=<0,005$ y ambas variables comparten el 57% de variabilidad. Para los **oyentes** las correlaciones son de $r=0,685$ $p=<0,005$ y las variables comparten el 47% de variabilidad.

Gráfico 27. *Desarrollo de la TM – edad de las criaturas*



Es sabida la relación entre la edad de las criaturas y el desarrollo de la TM, en el sentido que a mayor edad se espera que las criaturas presenten un mejor desempeño en las tareas de TM, con lo cual estos resultados refuerzan lo expuesto por anteriores estudios como el de Wellman et al. (op. cit).

9.2.2 *Género de las criaturas.*

No se aprecian diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por las criaturas en la TM respecto al género, por lo que para la muestra del estudio el hecho de ser niña o niño no tendría relación con el nivel de desarrollo de la TM.

En las familias de criaturas **sordas** los valores obtenidos a partir de la prueba U de Mann-Whitney fueron de $u=301,000$ $p=0,677$. En cuanto a las familias oyentes, estos valores fueron de $u=317,500$ $p=0,913$.

Los resultados de anteriores estudios que abordan la asociación entre estas variables son inconclusos, por lo que a través de este hallazgo se genera una aportación en esta línea investigativa.

9.2.3 *Desarrollo del lenguaje y TM en las criaturas sordas.*

Es posible comprobar que el desarrollo del lenguaje y la puntuación de la TM presentan una correlación positiva fuerte, de tal modo que a mayor comprensión y expresión del lenguaje en las criaturas sordas, mayor será la puntuación que obtengan en la TM.

Tabla 39. *Relación lenguaje (comprensión/expresión) – TM.*

		Lenguaje comprensión	Lenguaje Expresión
TM	Coefficiente de correlación	,764(**)	,800(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	53	53

En efecto, los valores que se observan en la tabla 39 indican que para la comprensión del lenguaje la correlación es de $\rho=0,764$ $p=0,000$. En la expresión los valores son de $\rho=0,800$ $p=0,000$.

Tal como ha sido mencionado en el capítulo 4, los indicios de anteriores estudios, como por ejemplo el de González et al. (op. cit.) se relaciona el desarrollo del lenguaje en las criaturas sordas con un mejor desempeño en las pruebas de TM.

9.3 Desarrollo de la TM y posibles variables influyentes propias de las familias

Se presentan los resultados que dan cuenta de las posibles relaciones entre el desarrollo de la TM y las características educativas de las familias, correspondientes a los objetivos específicos 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5.

9.3.1 Nivel sociocultural.

Diversos estudios han dado cuenta de la asociación positiva entre el nivel sociocultural de las familias y el desarrollo de la TM (Pears & Moses, op. cit.; Cutting & Dunn, op. cit.). Estos datos no concuerdan por tanto con los resultados aquí expuestos, en los que sólo se encontró una asociación negativa entre ambas variables en el caso de los padres de oyentes.

Para las **madres de sordos** la correlación es de $\rho=-0,083$ $p=0,574$. En los **padres de sordos** estos valores son de $\rho= -0,090$ $p=0,546$ no significativos en ambos casos.

En cuanto a las **madres de oyentes** tampoco se hallaron resultados significativos. La correlación de Spearman es de $\rho=0,192$ $p=0,176$. En los **padres de oyentes** en cambio, si se encuentra una asociación, en este caso de tipo negativa entre el sociocultural y la TM de las criaturas, por lo que a mayor nivel cultural del padre, la puntuación de las criaturas sería menor.

Como es de suponer, este último resultado en cuanto a los padres de oyentes no coincide con estudios anteriores en los que la relación demostrada se presenta en sentido contrario, es decir, que a mayor nivel sociocultural mayor es el desempeño que las criaturas muestran en la TM.

9.3.2 Nivel socioeconómico.

Algunos estudios dan cuenta de la posible relación que existiría entre la TM y el nivel socioeconómico de las familias. Sin embargo, de acuerdo a los resultados de los análisis para la muestra del estudio no existe relación entre el nivel socioeconómico de las familias y el desarrollo de la TM en las criaturas.

Las diferencias a partir de la comparación de medias fueron analizadas con la prueba de Kruskal-Wallis cuyo valor chi cuadrado es de 2,520 con una $p = 0,284$, siendo esta diferencia por tanto no significativa.

En las **familias** de criaturas **oyentes** tampoco se hallaron resultados significativos que dieran cuenta de una posible asociación entre las variables. Las correlaciones arrojaron un resultado de $\chi^2 = 0,327$ $p = 0,849$ no significativa.

9.3.3 Presencia de hermanos.

Sólo se pueden realizar los cálculos en el caso de las criaturas sordas, ya que en las criaturas oyentes todas tienen al menos un hermano/a.

Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre los grupos comparados (ver tabla 40), por lo que la presencia de hermanos no es un variable que se relacione con el desarrollo de la TM para las criaturas sordas de la muestra.

Tabla 40. Comparación de medias presencia de hermanos/as – TM criaturas sordas.

Presencia hermanos/as	N	TM criaturas sordas		
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
No	16	2,81	1,377	,344
Si	37	3,27	1,742	,286

Como se aprecia en la tabla, hay una diferencia de 0,46 puntos a favor de las criaturas sordas que tienen hermanos. Para el análisis estadístico de las diferencias se utiliza la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y se obtiene un valor de $u= 232,5$ $p= 0,209$ no significativa.

Dado que no se cuentan con datos de las criaturas oyentes, no es posible contrastar los resultados con los obtenidos por Perner et al. (op. cit.) en cuyo estudio se encontró una asociación positiva entre la presencia de hermanos y el desarrollo de la TM en criaturas oyentes.

A continuación se analiza la variable *presencia de hermanos mayores* dado que algunos estudios señalan la posible relación que puede existir entre los hermanos mayores y el desarrollo de la TM (Lewis et al., op. cit.; Ruffman et al., op. cit.). Sin embargo, los hallazgos recogidos en el presente estudio no dan cuenta de diferencias en las medias comparadas entre la presencia de hermanos/as mayores y la comprensión de la TM.

En las criaturas **sordas** se aprecia una diferencia de 0,19 puntos a favor de las criaturas que no poseen hermanos/as mayores (ver tabla 41). Aplicando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney se obtiene un valor de $u= 175$ $p>0,05$ no significativa.

Tabla 41. Comparación de medias presencia de hermanos/as mayores – TM criaturas sordas.

Hermano mayor	TM criaturas sordas			
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
No	16	3,38	1,746	,437
Si	21	3,19	1,778	,388

En las criaturas **oyentes** hay una diferencia de 0,08 puntos a favor de las criaturas que no poseen hermanos/as mayores (ver tabla 42). La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney arroja un valor de $u= 286,5$ $p= 0,773$ no significativa.

Tabla 42. Comparación de medias presencia de hermanos/as mayores – TM criaturas oyentes.

TM criaturas oyentes				
Hermano mayor	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
No	25	4,00	1,323	,265
Si	24	3,92	1,248	,255

9.3.4 Afecto/Comunicación.

Los cálculos para el afecto/comunicación indican que no existe relación entre esta variable y el desarrollo de la TM, ni para las familias de criaturas sordas, ni para las familias de criaturas oyentes.

En las **madres de sordos** se obtienen valores $\rho=0,024$ $p=0,875$ y en los **padres de sordos** estos valores son de $\rho=-0,192$ $p=0,277$. Las **madres de oyentes** obtuvieron valores de $\rho=0,069$ $p=0,629$. Los **padres de oyentes** presentan valores $\rho=-0,117$ $p=0,423$. En todos los casos se trata de valores no significativos.

Estos datos expuestos se contraponen a los hallazgos de Meins et al. (op. cit.) en los que se encontró una asociación positiva entre el uso de afecto/sensibilidad por parte de madres de oyentes y el posterior desarrollo de la TM que las criaturas presentaban.

9.3.5 Exigencias.

Los resultados respecto a la dimensión de exigencias muestran que no hay relación entre ambas variables, por cuanto para las familias del estudio no existe asociación entre las exigencias que plantean a las criaturas y el desarrollo de la TM que éstas presentarían.

En las **madres de sordos** los valores son $\rho=0,017$ $p=0,910$ y en los **padres de sordos** se obtienen valores de $\rho=0,026$ $p=0,884$. Las **madres de oyentes** obtuvieron valores de $\rho=0,022$ $p=0,878$. En tanto los **padres de oyentes** alcanzan valores $\rho=0,150$ $p=0,304$. Tanto para las familias de criaturas sordas como oyentes se trata de valores no significativos.

9.3.6 Inducción.

Ha sido encontrada alguna evidencia que permite sostener que el uso de estrategias de razonamiento se asocia con el mejor desempeño en la TM (Pears & Moses (op. cit.)). Los hallazgos en el presente estudio concuerdan con esta línea, ya que muestran que la inducción se relaciona con la TM de las criaturas, aunque solamente en el caso de las madres de sordos de la muestra.

En efecto, los valores para las **madres de sordos** son $\rho=0,391$ $p=0,008$ en cuyo caso, las variables comparten el 15,3% de la variabilidad. Se trata de una relación débil, pero significativa. De esta manera, a medida que aumenta el uso de inducción en las madres de sordos de la muestra, mayor será la puntuación de la TM en las criaturas.

En los **padres de sordos** los valores son de $\rho=0,102$ $p=0,567$ no significativa. En las **madres de oyentes** se obtuvieron valores de $\rho=0,116$ $p=0,417$. En los **padres de oyentes** se alcanzan valores $\rho=-0,157$ $p=0,280$.

9.3.7 Comunicación familiar.

Los cálculos que arrojan las relaciones establecidas entre la comunicación familiar y el desarrollo de la TM indican que sus valores son no significativos en las familias con criaturas sordas, por lo que no hay relación entre estas variables. En las familias de criaturas oyentes se halló una relación débil pero positiva entre la comunicación en el caso de los padres y la puntuación de la TM en las criaturas, de tal forma que mientras

la percepción de la comunicación familiar sea mejor, mayor será la puntuación en la TM de las criaturas.

En las **madres** de criaturas **sordas** los valores obtenidos son de $\rho=0,101$ $p=0,508$. Los **padres** de **sordos** presentan valores $\rho=0,172$ $p=0,329$.

En el caso de las **madres** de **oyentes** en las correlaciones se obtiene un valor $\rho=0,026$ $p=0,857$ y en los **padres** de **oyentes** éstas son de $\rho=0,312$ $p=0,025$ en cuyo caso se trata de un valor significativo en el que ambas variables comparten un 9,7% de variabilidad.

9.3.8 Recursos familiares.

Efectuados los análisis entre ambas variables, se concluye que para las familias del estudio no hay relación entre las fortalezas que las familias poseen y el desarrollo de la TM en las criaturas.

Los valores obtenidos en las **madres** y **padres** de **sordos** fueron respectivamente $\rho=0,030$ $p=0,847$ y $\rho=-0,020$ $p=0,909$.

En las **madres** y **padres** de **oyentes** estos valores fueron de $\rho=-0,098$ $p=0,493$ y $\rho=0,055$ $p=0,709$ respectivamente.

9.3.9 Términos mentalistas.

El desarrollo de la TM en las criaturas ha sido asociado al léxico mentalista de las madres de criaturas oyentes, sin embargo, se posee escasa información acerca de esta relación en población con criaturas sordas.

Los resultados de este estudio señalan que en las familias de **sordos** existe una relación débil entre las dos variables, por lo que a mayor uso de lenguaje mentalista habrá una tendencia a presentarse mayor desarrollo de la TM en las criaturas. En las familias de **oyentes** no se aprecia ningún tipo de relación entre las variables.

Las pruebas aplicadas arrojan una correlación $\rho=0,383$ $p=0,005$ y ambas variables comparten el 15% de la variabilidad, por lo que a más porcentaje de términos mentalistas que utilizan las familias, mayor será la puntuación de la TM en las criaturas de la muestra.

En cambio, para las familias de **criaturas oyentes** no se hallaron relaciones significativas entre ambas variables. Los valores obtenidos en este caso son de $\rho=0,050$ $p=0,729$.

Estos hallazgos concuerdan con el estudio de Moeller & Schick (op. cit.) en el que se encontró la misma asociación en las madres de criaturas sordas, pero no en las madres de criaturas oyentes.

9.4 Variables de control

Dado que es posible que algunos resultados presentados se vean afectados por otras variables, se procedió a efectuar el control para comprobar si podrían estar incidiendo en los cálculos estadísticos. En concreto se realizan los análisis para las relaciones entre los estilos parentales y el desarrollo de la TM controlando la edad de las criaturas, la presencia de hermanos/as, el nivel socioeconómico y el uso de los términos mentalistas de las familias.

Para la relación entre la TM y edad de las **criaturas sordas** se controla además el desarrollo del lenguaje, dado que los antecedentes obtenidos de estudios anteriores evidencian que es posible que el lenguaje ejerza efecto en la relación entre ambas variables.

9.4.1 Relación de los estilos parentales con la TM controlando la edad de la criatura.

En los resultados de los cruces bivariantes ya presentados no se encontró asociación entre las dimensiones de la escala de estilos parentales y el desarrollo de la TM en la criatura, excepto para el nivel de inducción de las madres de criaturas sordas, en las que se evidenció una relación débil pero significativa ($r=0,391$ $p=0,008$).

En los análisis que a continuación se presentan se aprecian algunos cambios en la asociación entre los estilos parentales y el desarrollo de la TM a partir del control de la influencia de la variable edad de la criatura. Para las familias con criaturas **sordas** se observa relación moderada entre el afecto/comunicación de las **madres** y el puntaje de la TM en las criaturas de mayor edad ($r=0,400$ $p=0,043$), de manera que a medida que las madres son más cariñosas y preocupadas de la comunicación habrá mejor desarrollo de la TM.

En el caso de las **madres de sordos** también se observa una relación moderada entre la inducción y el desarrollo de la TM en criaturas que se ubican en el rango mayor de edad ($r=0,465$ $p=0,017$). Se interpreta por tanto, que las madres que fomentan el uso del razonamiento como control de la conducta favorecen el desarrollo de la TM en las criaturas mayores.

En los **padres de sordos** (ver tabla 43) se encuentra relación negativa entre el afecto/comunicación y el puntaje de la TM en las criaturas más pequeñas de la muestra ($r=-0,624$ $p=0,013$). Este hallazgo es difícil de interpretar dado que no se tiene antecedentes previos que puedan aportar a la discusión. En efecto, ya ha sido indicado que si bien la relación entre el afecto y el desarrollo de la TM requiere de mayor

profundización, en la literatura consultada no se han hallado indicios de posibles asociaciones negativas entre estas variables.

Tabla 43. *Estilos parentales –TM - variable control edad de las criaturas sordas.*

Variables de control			Madre			Padre		
			AF/C	Exig.	Induc.	AF/C	Exig.	Induc.
Ninguna	TM	r	,024	-,017	,391	-,192	,026	,102
		Sig	,875	,910	,008	,277	,884	,567
3-5 años	TM	r	-,355	-,122	,200	-,624	-,161	,006
		Sig	,136	,620	,411	,013	,566	,984
		gl	19	19	19	15	15	15
6-9 años	TM	r	,400	-,008	,465	,043	,086	,130
		Sig	,043	,968	,017	,860	,726	,596
		gl	26	26	26	19	19	19

En lo que a familias con hijos **oyentes** respecta, destaca la relación moderada entre las exigencias de la madre y el puntaje de la TM en los rangos de edad de 6 a 9 años ($r=0,422$ $p=0,022$) (ver tabla 44). Esto implica que las criaturas mayores desarrollan mejor TM cuando las madres plantean mayores exigencias. Para la franja de criaturas pequeñas no se observan datos que puedan indicar relación entre ambas variables.

Tabla 44. *Estilos parentales –TM - variable control edad de las criaturas oyentes.*

Variable de control edad			Madre			Padre		
			AF/C	Exig.	Induc.	AF/C	Exig.	Induc.
Ninguna	TM	r	-,069	,022	-,116	-,117	,150	-,157
		Sig	,629	,878	,417	,423	,304	,280
3-5 años	TM	r	,005	-,248	,031	-,323	-,321	-,358
		Sig	,985	,307	,901	,191	,194	,144
		gl	19	19	19	18	18	18
6-9 años	TM	r	,004	,422	-,106	,096	,341	,068
		Sig	,982	,022	,583	,628	,075	,731
		gl	29	29	29	28	28	28

9.4.2 Relación estilos parentales con la TM controlando la presencia de hermanos/as de la criatura.

En el caso de las familias de criaturas con **sordera** (ver tabla 45) se detecta una relación moderada entre la inducción de la **madre** y la puntuación de la TM cuando se tienen hermanos ($r=0,362$ $p=0,049$). Es decir, cuando la criatura tiene uno o más hermanos, el razonamiento de su madre influye positivamente en la puntuación de la TM. No se aprecian relaciones para las mismas variables en el caso de los hijos/as únicos/as.

Tabla 45. Estilos parentales –TM - variable control hermanos/as de las criaturas sordas.

Variable de control hermanos		Madre			Padre			
		AF/C	Exig.	Induc.	AF/C	Exig.	Induc	
S/Control	TM r	,024	-,017	,391	-,192	,026	,102	
		,875	,910	,008	,277	,884	,567	
0	TM r	,107	,229	,531	-,372	,044	,276	
		Sig	,705	,411	,042	,261	,899	,412
		gl	15	15	15	11	11	11
1 o más	TM r	-,062	-,109	,362	-,137	-,005	,061	
		Sig	,747	,568	,049	,533	,983	,781
		gl	30	30	30	23	23	23

Este hallazgo por tanto indica la importancia de los hermanos en la relación que existe entre la utilización del razonamiento como medida de disciplina y el desarrollo de la TM en la criatura sorda.

En las familias con criaturas **oyentes** también se aprecia una tendencia entre la inducción del padre y la TM cuando la criatura tiene más hermanos (ver tabla 46). Los hallazgos indican que cuando la criatura tiene uno más hermanos el razonamiento del **padre** influye positivamente en el desarrollo de la TM en la criatura. Al igual que en la muestra de criaturas sordas no se observan relaciones para las criaturas que son hijos/as únicos/as.

Tabla 46. *Estilos parentales –TM - variable control hermanos/as de las criaturas oyentes.*

Variables de control hermanos		Madre			Padre		
		AF/C	Exig.	Induc.	AF/C	Exig.	Induc.
S/Control	TM r	-,069	,022	-,116	-,117	,150	-,157
		,629	,878	,417	,423	,304	,280
0	TM r	-,112	-,018	-,139	-,135	,119	-,265
	Sig	,470	,907	,369	,393	,452	,090
	gl	44	44	44	42	42	42
1 o más	TM r	,123	,266	,062	,063	,339	,741
	Sig	,816	,610	,908	,906	,510	,092
	gl	6	6	6	6	6	6

Cuando se controló la presencia de hermanos según se tratase de mayores o menores, no se encontraron relaciones significativas entre las variables ni en las familias de sordos ni en las familias de oyentes.

9.4.3 Relación de los estilos parentales y la TM controlando el nivel socioeconómico de las familias.

Los resultados indican que en el caso de las familias de **sordos** (ver tabla 47), la inducción de la madre está relacionada con la TM de las criaturas cuando las familias pertenecen a un nivel socioeconómico *medio* o *alto* ($r=0,481$ $p=0,023$; $r=0,574$ $p=0,025$). De esta manera, el desarrollo de la TM es mayor cuando la madre, además de poseer un estilo disciplinario caracterizado por el uso del razonamiento, pertenece a un estrato social medio o alto (ver tabla 47).

Tabla 47. *Estilos parentales –TM - variable control nivel socioeconómico criaturas sordas.*

Variable de control		Madre			Padre		
		AF/C	Exig.	Induc	AF/C	Exig.	Induc
Nivel socioeconómico							
S/Control	TM r	,024	-,017	,391	-,192	,026	,102
		,875	,910	,008	,277	,884	,567
Bajo	TM r	,453	,267	,108	,866	,866	,866
	Sig	,307	,563	,818	,333	,333	,333
	gl	7	7	7	3	3	3
Medio	TM r	,037	-,129	,481	-,333	-,270	,080
	Sig	,871	,568	,023	,191	,295	,759
	gl	22	22	22	17	17	17
Alto	TM r	-,204	-,072	,574	-,281	,048	,027
	Sig	,466	,799	,025	,330	,869	,926
	gl	15	15	15	14	14	14

Para los padres de criaturas sordas no se aprecian resultados significativos, así como tampoco en el caso de las familias de oyentes.

9.4.4 *Relación de los estilos parentales con la TM controlando los términos mentalistas de las familias.*

En este caso se observa que la inducción de las madres de criaturas sordas más mentalistas influye positivamente en la TM de las criaturas ($r=0,478$ $p=0,018$) (ver tabla 48).

Tabla 48. *Estilos parentales –TM - variable control términos mentalistas (sordos).*

Variable de control		Madre			Padre		
		AF/C	Exig.	Induc	AF/C	Exig.	Induc
T. Mentalistas							
S/Control	TM r	,024	-,017	,391	-,192	,026	,102
		,875	,910	,008	,277	,884	,567
Bajo	TM r	-,164	,170	,181	-,481	,035	-,059
	Sig	,478	,461	,432	,096	,908	,847
	gl	21	21	21	13	13	13
Alto	TM r	,037	-,121	,478	-,115	,030	-,070
	Sig	,864	,575	,018	,620	,898	,764
	gl	24	24	24	21	21	21

En cambio, no se observan relaciones para las familias de oyentes ni los padres de criaturas sordas.

9.4.5 *La relación de la TM con la edad de las criaturas controlando su nivel de lenguaje (comprensión).*

La correlación entre edad y TM es de $r=0,761$ que se ve reducida a $r=0,441$ si se controla por la comprensión (ver tabla 49). Esto indica que parte de la relación que se produce entre la edad de las criaturas y la TM está provocada por el efecto de la capacidad en comprensión del lenguaje oral.

Tabla 49. *TM –edad variable control lenguaje (comprensión).*

Variables de control			TM
-ninguno-(a)	Edad	Correlación	,761
		Significación (bilateral)	,000
		gl	51
Lenguaje comprensión	Edad	Correlación	,441
		Significación (bilateral)	,001
		Gl	50

9.4.6 *La relación de la TM y la edad de las criaturas controlando el nivel del lenguaje (expresión).*

En cuanto a la expresión del lenguaje, la correlación entre edad y TM es de $r=0,761$ que se ve reducida a $r=0,303$ si se controla por la expresión, con lo cual indica que parte de la relación entre la edad de las criaturas y el desarrollo de la TM viene provocada por la capacidad de expresión oral (ver tabla 50).

Tabla 50. TM –edad variable control lenguaje (expresión).

Variables de control			TM
-ninguno-(a)	Edad	Correlación	,761
		Significación (bilateral)	,000
		gl	51
Reynell comprensión	Edad	Correlación	,303
		Significación (bilateral)	,029
		gl	50

Se comprueba, por tanto, que para las criaturas sordas del estudio los resultados entre la TM y la edad se ven mediados por el desarrollo que presenten en el lenguaje, tanto a nivel comprensivo como expresivo.

COMENTARIOS FINALES

Se ha presentado el análisis de los resultados obtenidos a partir de los objetivos delimitados para el estudio. Destaca entre algunos resultados, la tendencia que las madres de oyentes de la muestra sean más afectuosas con los niños varones y no con las niñas, así como también más razonadoras con los niños en comparación a las niñas. Las madres de criaturas sordas demuestran una tendencia a utilizar mayor razonamiento cuando las criaturas son mayores, pero no se evidencian otros hallazgos en las familias de oyentes ni en los padres de las criaturas sordas.

Se han presentado tres posibles modelos educativos de familias que si bien pueden parecer similares entre sí, también presentan algunas características o matices en algunos casos permiten distinguirlos claramente.

Finalmente, la utilización de las variables controladas ha facilitado la comprensión de algunos resultados, como por ejemplo, que la inducción de las madres de criaturas sordas se relaciona con la TM cuando hay presencia de hermanos en el hogar o cuando las criaturas sordas tienen más edad, así como también confirmar algunos hallazgos que han sido abordados en estudios anteriores como la mediación del lenguaje en la relación entre la TM y la edad de las criaturas sordas.

10. CONCLUSIONES

En el presente capítulo se revisan las aportaciones de este estudio en los siguientes apartados: Aportaciones al conocimiento del funcionamiento y educación familiar; aportaciones al conocimiento de las variables influyentes en el desarrollo de la TM y las limitaciones y perspectivas del estudio, todo lo cual permite verificar las hipótesis planteadas inicialmente

10.1 Aportaciones al conocimiento del funcionamiento y educación familiar

Un primer bloque de aportaciones del presente estudio lo constituye la actualización del conocimiento sobre el funcionamiento y educación familiar y, especialmente, dado que no se ha realizado anteriormente, su aplicación al colectivo de familias con criaturas sordas. En él se diferencian cuatro dimensiones: Funcionamiento familiar, estilos parentales, patrones de educación familiar y uso del lenguaje mentalista. Este análisis nos permite verificar la hipótesis 1 referente a la educación en familias con criaturas con desarrollo típico y en familias con criaturas con sordera

El funcionamiento de las familias ha sido valorado a través de la percepción que madres y padres poseen tanto de la comunicación como de los recursos familiares. Los hallazgos globales demuestran que las familias de sordos y oyentes del estudio poseen niveles bastantes altos en ambas dimensiones. Esto indica que madres y padres perciben habilidades positivas de comunicación y en sus familias se transmiten mensajes claros y congruentes; así como también valoran positivamente la adaptación individual y familiar frente a las dificultades. Se trata de familias que pueden ser por tanto, menos vulnerables a la influencia de elementos estresores.

Las comparaciones entre las familias oyentes de criaturas sordas y las familias con criaturas con desarrollo típico que se han llevado a cabo en relación a las puntuaciones de comunicación y recursos familiares indican que las familias del estudio presentan puntuaciones muy similares, y que las diferencias observadas no son significativas

desde un punto de vista estadístico. Las comparaciones entre madres y padres de ambos grupos dan cuenta que tampoco se evidencian diferencias significativas entre ellos.

Han sido encontrados algunos resultados interesantes en relación a ciertas asociaciones en las que se evidencian correlación entre la comunicación familiar y el nivel socioeconómico, así como también entre los recursos familiares y el nivel socioeconómico, aunque se trata de hallazgos condicionados a una muestra pequeña en los grupos socioeconómicos bajos, por lo que los datos expuestos no tienen un carácter concluyente. En efecto, en el caso de las madres de criaturas sordas se halló una relación entre un menor nivel de comunicación familiar y el nivel socioeconómico bajo. Los puntajes más bajos en recursos familiares también fueron hallados en los padres y madres de criaturas sordas. Así también respecto al nivel sociocultural, se encontró una asociación entre un nivel sociocultural alto y un mejor nivel de recursos familiares en las madres de oyentes.

Se revisó asimismo la asociación entre ambas dimensiones del funcionamiento familiar, es decir, entre la comunicación y los recursos familiares. Los resultados indican que existe una correlación fuerte y positiva entre ambas variables, de modo que en las familias del estudio, a mayores niveles de comunicación habrá mayores niveles de recursos familiares.

Al valorar las dimensiones de los estilos parentales se recogen los hallazgos más destacados. De manera global las familias de oyentes y las de sordos poseen niveles adecuados de afecto/comunicación, exigencias e inducción, aunque en este último caso si se comparan las medias respecto a las otras dos dimensiones, se evidencian puntajes levemente más bajos, por lo que las familias de sordos y oyentes del estudio utilizan en menor medida el razonamiento como medida de control de las conductas.

Los datos obtenidos de la comparación de medias entre las familias de sordos y oyentes, indican que no existen diferencias significativas entre los grupos, excepto en el caso de los padres de sordos y oyentes, en los que se aprecia una relación marginalmente

significativa en cuanto a las exigencias que plantean en la educación de las criaturas. Esto implica que las familias de sordos y las de oyentes son similares en cuanto al afecto/comunicación y uso de la inducción, pero son distintos los niveles de exigencias que plantean en la educación de las criaturas los padres de sordos y los de oyentes.

En las familias con criaturas oyentes la comparación entre madres y padres indica que respecto a los estilos parentales no se aprecian diferencias significativas, excepto para la dimensión de afecto/comunicación en la cual la media de las puntuaciones presentan diferencias significativas, por lo que puede decirse que madres y padres de oyentes se distinguen por las formas de demostración de afecto, así como en la apertura que poseen en la comunicación directa con las criaturas. Efectuada la misma comparación entre madres y padres y sordos, los hallazgos indican que no existen diferencias significativas en las medias de puntuación, por lo que se puede decir que madres y padres de este estudio son muy similares en su forma de educar.

Anteriores estudios han planteado la relevancia de presentar altos niveles de concordancia entre los estilos parentales que presentan madres y padres. En este sentido, los resultados de algunas investigaciones apuntan a que la similitud entre padres y madres podría favorecer el desarrollo global de las criaturas (Lindsey & Caldera, op.cit.; Gamble et al., op.cit.). Parece por lo tanto importante retener el hecho que madres y padres parecen tener una visión común de lo que se plantean como desafío educativo de sus hijos/as.

Algunos resultados más detallados en cuanto a los estilos parentales indican que son las madres de sordos y las madres de oyentes las que presentan mejores puntuaciones en el afecto/comunicación con las criaturas. Así también son los padres de las criaturas oyentes los que refieren ser menos exigentes con los hijos/as, y tanto madres como padres de criaturas sordas son los que en menor medida utilizan la inducción.

En efecto, en cuanto a la inducción, se comprueba que las madres de sordos son las que utilizan en menor medida el razonamiento como forma de control, lo cual coincide con lo que han expuesto Knutson et al. (op.cit.) en cuyo estudio encontraron que las madres

de criaturas sordas presentaban tendencia a utilizar formas de castigo físico como medida de control de la conducta de las criaturas.

También en cuanto a la inducción, son las madres de oyentes del estudio las que utilizan más inducción con las criaturas. Este hallazgo no coincide con lo planteado por McKee et al. (op.cit.) en cuya investigación con criaturas oyentes han asociado el uso de castigos físicos – y por ende de menos inducción- a los niños.

En el caso del afecto/comunicación se ha encontrado también una asociación débil con el género de las criaturas, en el sentido que son las madres de criaturas oyentes las que demuestran más cariño hacia los niños que a las niñas. Este resultado puede tener sentido desde un punto de vista de las creencias populares en los que se afirma que las madres tienen una tendencia a ser más cariñosas con los niños en comparación a las niñas.

Es en el uso del léxico mentalista donde se aprecia una diferencia importante entre las familias con criaturas sordas y las de criaturas oyentes, en el caso de los términos que representan pensamientos o estados cognitivos.

Efectivamente, los datos dan a conocer que las familias de criaturas sordas utilizan menor cantidad de léxico que representa referentes que no se pueden visualizar, quizás por tratarse de conceptos que las familias conciben como que son de difícil comprensión para las criaturas.

En cambio, si se examinan los resultados globalmente incluyendo todos los términos mentalistas, las diferencias son mucho menores entre ambos grupos

La influencia de las condiciones familiares en el desarrollo de la TM ha sido estudiada hasta hora en aspectos muy delimitados, tales como el uso del lenguaje mentalista dirigido a los hijos/as, y poco se sabe en cuanto a las posibles relaciones que puedan existir entre el uso de un lenguaje mentalista y diversas variables del funcionamiento

familiar, y de la influencia de este conjunto de variables familiares en el desarrollo de la TM.

Así, por ejemplo, en los padres de oyentes se halló una asociación negativa fuerte entre las exigencias y los términos mentalista mediante la cual se explicaría que a mayor uso de exigencias con las criaturas, menor sería el estímulo mentalista. Se trata en todo caso, de resultados que son expuestos con cautela, dado que se trata de grupos pequeños que no pueden asegurar la aplicabilidad de los datos.

También ha sido hallada relación moderada entre el afecto/comunicación de las madres de criaturas sordas y la TM cuando las criaturas tienen más de 6 años. De igual manera ocurre en el caso de la inducción en las madres de criaturas sordas, quienes utilizan mayor inducción cuando las criaturas son mayores de 6 años. En las madres de oyentes, se encontró asociación positiva entre, aunque moderada entre las exigencias y la TM de las criaturas cuando éstas son mayores de 6 años.

De las posibles asociaciones que han sido valoradas en este estudio, se retienen algunos datos interesantes. En principio, se aprecia una correlación débil pero positiva en las familias de sordos respecto a la edad de las criaturas y el uso de términos mentalistas, de modo que a mayor edad habrá mayor input mentalista de las familias. Es posible por tanto, que las familias de sordos realicen una estimulación más tardía de las habilidades mentales de las criaturas al observar las dificultades lingüísticas asociadas a edades más tempranas, lo que redundaría en un desarrollo más tardío de la TM.

En este estudio se han hallado tres tipologías educativas familiares, mediante las cuales se visualizan elementos importantes respecto a cómo las familias del estudio abordan el proceso educativo de sus hijos/as. El valor de estas tipologías radica en que permiten visualizar el contexto educativo de las familias sordas y oyentes, facilitando la exploración en conjunto de algunas de las variables del estudio. Dentro del perfil familiar 1 se ubican aquellas familias que presentan puntuaciones medias en todas las dimensiones valoradas, excepto en cuanto a las exigencias, ya que en este grupo se

encuentran las familias que menos exigen a las criaturas. En el perfil familiar 2 están las familias con puntuaciones altas en todas las variables, excepto en el uso de la inducción con las criaturas, ya que son las que menos harían uso del razonamiento como medida de control. Finalmente, en el perfil familiar 3 se ubican las familias con las puntuaciones más bajas en prácticamente todas las variables contempladas, a excepción de la inducción, en cuyo caso se trataría de las familias que más utilizarían el razonamiento con las criaturas.

Los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las familias de criaturas sordas y oyentes se resumen de la siguiente manera: De manera global los padres y madres de sordos coinciden en indicar mayoritariamente que la sordera del hijo/a ha afectado la manera en cómo se han planteado la educación. Sin embargo, refieren no haber cuestionado las propias capacidades para ejercer el rol parental, tal y como cabría esperar a partir de lo expuesto en la literatura (Silvestre, op.cit.).

Los aspectos que abordan la educación en las familias de criaturas sordas y oyentes permiten señalar que un elemento en común para estas familias es la importancia que le otorgan a la transmisión de normas y valores. En cambio, un elemento diferenciador entre familias de oyentes y sordos se centra en el hecho de sólo para las familias con criaturas sordas la capacidad lúdica de educar es un factor relevante a considerar. En cuanto a la resolución de conflictos las familias de sordos y oyentes son similares cuando evalúan positivamente su forma de afrontar los problemas con los hijos/as.

La familia es una red de soporte vital para la gran mayoría de las familias, en tanto, y como es de esperar, sólo en el caso de las familias de sordos la presencia de profesionales asociados a los CREDA son unas figuras muy relevantes como redes de apoyo. Además, de forma global las familias valoran positivamente la comunicación que poseen con las escuelas de sus hijos/as. Coinciden en que lo que esperan de las escuelas se centra en la buena educación –una educación de calidad- y se distinguen en que las familias de criaturas sordas esperan que la integración sea un aspecto que las escuelas sepan abordar adecuadamente.

Verificación de hipótesis

En conclusión de todo lo expuesto, se puede verificar la hipótesis 1 de la forma siguiente: En cuanto a la comparación entre familias oyentes de criaturas sordas y familias oyentes de criaturas oyentes en relación al funcionamiento familiar y estilos parentales, los hallazgos corroboran la hipótesis 1.1 según la cual no se esperaban diferencias entre las familias de oyentes y sordas. En efecto, es posible que en la actualidad tanto los adelantos tecnológicos, como la detección temprana y una educación especializada influyan en que la sordera no sea una condición que altere la forma como se educa a las criaturas, y que por tanto las familias oyentes de criaturas sordas muestren una progresiva “normalización” con tendencia a la igualdad con las familias de criaturas con desarrollo típico.

Estos resultados comparativos son importantes, pues tal y como exponen Rinaldi & Howe (op. cit.) el incluir ambos padres como fuentes de información otorga una visión más amplia en torno al contexto en el que se llevan a cabo los procesos educativos al interior de las familias, y otorga la posibilidad de considerar las contribuciones individuales y en conjunto que realizan madres y padres.

En cambio, tal y como se plantea en la hipótesis 1.2, las familias oyentes con criaturas sordas presentan diferencias en cuanto al lenguaje mentalista que utilizan en comparación con las familias de criaturas oyentes, específicamente en cuanto al uso de términos cognitivos. En este sentido, este resultado concuerda con el estudio de Meadow-Orlans (1975, citado por Peterson & Slaughter, op.cit.) en el que se postula que las familias oyentes con criaturas sordas presentarían dificultades en el uso de términos que no poseen un referente visual. Se trata por tanto de un importante hallazgo que resulta necesario continuar indagando en posteriores estudios.

10.2 Aportaciones al conocimiento de las variables influyentes en el desarrollo de la TM

El análisis de las relaciones entre las variables propias de las criaturas y de la educación familiar permite responder a la hipótesis 2 respecto al avance en el conocimiento del desarrollo de la TM en criaturas con desarrollo típico y con sordera, permitiendo concluir en nuevas aportaciones sobre el desarrollo de la TM.

Los datos obtenidos señalan que la edad de las criaturas del estudio correlaciona de forma positiva con el desarrollo de la TM tanto para las criaturas sordas como para las criaturas oyentes. De esta forma, a medida que aumenta la edad de las criaturas, la puntuación de la TM será mayor. Con este hallazgo por tanto, se refuerza la idea que la capacidad de TM progresa a medida que las criaturas se hacen mayores, al igual que las habilidades que pertenecen a los dominios psíquicos con los que la TM se relaciona.

Además en el caso de las criaturas sordas cuando se controla el posible efecto que ejerce el lenguaje en la relación entre el desarrollo de la TM y la edad, los resultados indican que la correlación positiva inicial disminuye pero continúa siendo significativa, por lo que la relación que se produce entre la edad y la TM está provocada por el efecto de la capacidad comprensiva y expresiva oral que poseen las criaturas sordas del estudio.

Los resultados en torno a la posible relación entre el desarrollo de la TM y el género de las criaturas que se postula en esta hipótesis, indican que para las criaturas sordas y oyentes del estudio no existe asociación entre ambas variables. Aunque existe poca evidencia para contrastar los datos, estos resultados se contraponen a los hallazgos de Walker (op.cit.) en los que sí se encontró asociación entre el género de las criaturas y el desarrollo de la TM, en concreto, las niñas fueron más competentes que los niños en la prueba de TM.

La comparación entre el desarrollo de la TM en criaturas sordas y oyentes señala que en este estudio se presentan diferencias significativas en todos los ítems evaluados a favor

de las oyentes. Este hallazgo concuerda con la literatura en cuanto a que se señala que la mayoría de las criaturas sordas de familias oyentes presentan un retraso evidente en la comprensión de la TM en comparación a las criaturas oyentes.

Recientemente, un estudio con participantes sordos implantados tempranamente mostró que no había diferencias entre las criaturas sordas y las que tienen desarrollo típico Remel & Peters (op. cit). Ello indica una tendencia de que a medida que se generalice la aplicación de prótesis adecuada, especialmente los implantes cocleares, las diferencias entre sordos y oyentes disminuirán considerablemente.

Sin embargo, hay que señalar que el sentido positivo de los resultados de este último estudio citado son todavía minoritarios debido a que, a pesar de que en la mayoría de países occidentales se han establecido protocolos para la aplicación de implantes cocleares a todas las criaturas a partir de determinados grados de sordera, ello no se aplica en todos los casos debido a diversas circunstancias. Éste es el caso del estudio que se presenta, en el que la muestra se formó siguiendo el método poblacional, a partir de un grado de sordera pero sin tener en cuenta el tipo de prótesis. La diversidad de prótesis auditivas utilizadas, así como el momento de la aplicación, puede ser un factor influyente en la discordancia de los resultados hallados con los del estudio de Remel & Peters (op.cit.).

En el caso de las criaturas sordas se comprueba que el desarrollo del lenguaje y la puntuación de la TM poseen una correlación fuerte y positiva, por lo que a medida que la criatura posee mejor nivel de lenguaje su desarrollo de la TM también mejor.

De especial interés debido a que no se cuenta con evidencias anteriores son los resultados, aunque escasos, respecto a las posibles asociaciones planteadas entre las variables que dan cuenta del funcionamiento familiar y de los estilos parentales con el desarrollo de la TM en las criaturas.

Así pues, a pesar de que tanto la comunicación como los recursos de las familias con criaturas sordas y oyentes del estudio no presentan relación estadística con el desarrollo de la TM, sin embargo, en el caso de los padres de criaturas oyentes, se constata una

correlación positiva débil entre la comunicación familiar y el desarrollo de la TM, de manera tal que como mejor valoren los padres de oyentes el nivel comunicativo en la familia, las criaturas oyentes presentarán mejores puntuaciones en la TM.

Para las asociaciones establecidas entre los estilos parentales y la TM en las criaturas, los hallazgos muestran que se encuentra una relación positiva aunque débil entre el uso de inducción de las madres de criaturas sordas y el desarrollo de la TM, por lo que para este estudio, frente al mayor uso de razonamiento de las madres, las criaturas sordas presentarán mejor rendimiento en la TM.

Sin embargo, cuando han sido controladas algunas variables dado su posible efecto en los resultados de las correlaciones bivariantes, las relaciones se han visto modificadas o bien, han facilitado la comprensión de los hallazgos ya mencionados, mostrando que los efectos de algunas variables sólo se constatan en las edades superiores de la muestra.

Así por ejemplo, si bien en los resultados globales no se hallaron relaciones entre el afecto/comunicación y el desarrollo de la TM, cuando se controla el efecto de la edad de las criaturas se modifican estas relaciones. En efecto, aparece una relación positiva moderada entre el afecto/comunicación de las madres de criaturas sordas y el desarrollo de la TM cuando las criaturas son mayores de 6 años. Asimismo, se encontró una correlación positiva moderada entre la inducción de las madres de sordos y la TM cuando las criaturas son mayores. De esta manera, para la muestra del presente estudio, en el caso de las madres de criaturas sordas la influencia en la TM a través del afecto y del uso del razonamiento sólo tendría efecto cuando las criaturas son mayores.

Para las madres de oyentes también se aprecian cambios una vez aplicado el control de la variable edad de las criaturas. Se encuentra una relación positiva moderada entre las exigencias de las madres y la TM cuando las criaturas se encuentran en un rango de edad de 6 a 9 años. Por tanto, en este estudio, las exigencias que plantean las madres de oyentes en el proceso educativo influirían en la TM únicamente cuando se trata de criaturas mayores.

Al controlar el efecto de la variable presencia de hermanos/as los hallazgos indican que se mantiene la relación positiva moderada encontrada entre la inducción de las madres de sordos y el desarrollo de la TM, pero únicamente cuando existe la presencia de hermanos/as en la familia.

Aparece también una nueva relación no hallada en los cálculos bivariantes. Se encuentra una tendencia a la relación entre la inducción que utilizan los padres de oyentes y la TM de las criaturas cuando existe presencia de hermanos/as en la familia.

Si se controla el efecto del nivel socioeconómico, los resultados señalan una correlación positiva y moderada entre la inducción que las madres de sordos utilizan y el desarrollo de la TM cuando las familias pertenecen a un estrato socioeconómico medio o alto. Relación que no se observa en el caso de los padres de este grupo ni en padres y madres de oyentes.

Al revisar la asociación entre los niveles socioeconómicos y socioculturales de las familias no se hallan, relaciones significativas entre dichas variables y la capacidad de la TM en las criaturas. Por lo tanto, para las familias del estudio un contexto socioeconómico y sociocultural más favorecedor no promueve la capacidad de desarrollar una mejor TM en las criaturas.

Pese a que no han sido hallados otros estudios para comparar los hallazgos aquí expuestos, parece importante remarcar que se trata de un importante avance en el estudio del uso del léxico mentalista en madres de sordos y su relación con la TM de las criaturas, el cual no obstante requiere de posteriores profundizaciones a través de nuevos estudios.

No se ha encontrado relación directa entre la presencia de hermanos/as y el desarrollo de la TM en las criaturas sordas, aunque como ya ha sido señalado, la variable presencia de hermanos/as juega un papel importante en este estudio como variable controlada entre los estilos parentales de las madres de sordos y la TM, así como también en la inducción que utilizan los padres de oyentes y el desarrollo de la TM.

En anteriores estudios han sido hallados resultados que apuntan a una relación positiva entre la presencia de hermanos/as y una mejor puntuación en la TM de criaturas oyentes (Perner et al., op.cit.). Dado que en el presente estudio toda la muestra de criaturas oyentes tenía hermanos/as, no fue posible conocer si la presencia o no de hermanos/as era un factor importante en el desarrollo de la TM.

Respecto a los cálculos efectuados para conocer la posible relación entre la presencia de un hermano mayor y la comprensión de la TM, los hallazgos señalan que para la muestra del estudio no existe relación entre ambas variables. Estos resultados no son similares a los descritos en las investigaciones de Lewis et al. (op. cit.) o Ruffman et al. (op. cit.) en los que sí se encontró esta asociación.

Sin duda alguna, resulta necesario continuar indagando en la posible relación entre la presencia de hermanos/as y la TM, dado que es sabida la posibilidad que ofrecen los hermanos para interactuar y adquirir experiencias que podrían facilitar la atención hacia el estado mental del otro.

Verificación de hipótesis

En conclusión, se pueden verificar las hipótesis 2 y 3 planteadas inicialmente de la siguiente manera: En cuanto a la hipótesis 2 los resultados del estudio concuerdan con los hallazgos previos de la literatura, en el sentido que tanto la edad en sordos y oyentes (Wellman et al., op. cit.; González et.al., op. cit.), como la presencia de la sordera (Peterson et. al, op. cit.; Peterson & Siegal, op.cit.) y el desarrollo del lenguaje en las criaturas sordas (Peterson & Siegal, op. cit.; González et al., op. cit.; Milligan et al., op. cit.) se relacionan con el desarrollo de la TM. En cuanto al género de las criaturas y el desarrollo de la TM si bien no se hallaron relaciones, se trata de una variable, a diferencia de las anteriores, en la que los resultados de la literatura son inconclusos y se requiere mayores indagaciones.

En referencia a la hipótesis 3.1, los resultados avalan lo expuesto en el sentido que presupone que algunos aspectos de los estilos parentales influyen en la TM de las

criaturas. En efecto, se halló una relación positiva entre la inducción de las madres de criaturas sordas del estudio y el desarrollo de la TM. Por tanto, estos hallazgos concuerdan con el reporte de Pears & Moses (op.cit.) en cuyo estudio se halló una asociación negativa entre el uso de estrategias menos inductivas y la TM.

Asimismo, al controlar el efecto de la edad de las criaturas, los resultados indican que tanto la exigencia de las madres de oyentes, como el afecto/comunicación e inducción de las madres de sordos se relacionan de forma moderada con el desarrollo de la TM en las criaturas, aunque solamente en las edades de 6 años y superiores.

Además, cuando ha sido controlado el efecto de la presencia de hermanos/as, ha sido hallada una tendencia a la relación entre la inducción de los padres oyentes y la TM cuando hay hermanos/as en la familia; así como también una relación moderada entre la inducción de las madres de sordos y la TM cuando existen hermanos/as.

Tal y como se planteó en la hipótesis 3.2, se analizaron las posibles relaciones entre los niveles socioeconómicos y socioculturales con el desarrollo de la TM en las criaturas. Los hallazgos indican que para las familias del estudio no han sido halladas relaciones entre dichas variables y la TM. Este hallazgo no coincide con diversas investigaciones donde sí se han encontrado asociaciones entre el nivel socioeconómico y el desarrollo de la TM (Cutting & Dunn, op.cit.; Hughes et al., op.cit.); y entre el nivel sociocultural y la TM (Pears & Moses, op.cit.; Cutting & Dunn, op.cit.).

Sin embargo, cuando el nivel socioeconómico ha sido utilizado como variable control, sí se han apreciado variaciones entre la inducción de las madres de sordos que pertenecen a un nivel socioeconómico medio o alto, y el desarrollo de la TM en las criaturas.

La hipótesis 3.3 ha sido contrastada mediante el análisis de los términos mentalistas y su posible relación con la TM. Los resultados señalan una relación positiva en el uso de términos mentalistas que utilizan las familias de sordos y desarrollo de la TM de las criaturas. Por tanto se avala la hipótesis planteada, en el sentido que se esperaba dicha asociación debido a que en el caso de las criaturas sordas puede existir mayor

dependencia a la información recibida de manera intencional. Se trata de resultados que coinciden con el estudio de Moeller & Schick (op.cit.) mediante el cual encontraron que el uso de signos mentalistas de las madres de criaturas sordas se relacionaba con el desarrollo de la TM en las criaturas sordas, pero no así en el caso de los términos mentalistas que utilizaban las madres de criaturas oyentes.

En cuanto a la posible influencia de la presencia de hermanos/as en la TM de las criaturas expuesta en la hipótesis 3.4, en este estudio no ha sido encontrada tal relación, lo que es contrario a algunos hallazgos que plantean otros estudios respecto a una asociación positiva entre ambas variables (Perner et.al., op. cit.; Ruffman, et.al., op. cit.).

Por último, en cuanto a la hipótesis 3.5, ésta no se cumple debido a que no se halló asociación entre el afecto/comunicación de las familias y el desarrollo de la TM en las criaturas. Los resultados obtenidos en otros estudios mostraban asociaciones positivas entre el afecto/sensibilidad materna y la TM (Meins et al., op. cit.; Ruffman et al., op. cit.), o entre los estilos parentales -control, disciplina y afecto- (Hughes et al., op. cit.).

10.3 Limitaciones y perspectivas

Las limitaciones más claras de este estudio puede deberse a la baja muestra de padres de sordos y oyentes que en algunos casos condicionaron las pruebas estadísticas. Así también, la escasa variabilidad detectada en los estratos socioeconómicos de las familias restringieron los análisis, especialmente en cuanto a los niveles sociales más desfavorecidos.

Es posible que para la valoración de las familias se puedan complementar otras técnicas de recogida de datos, así como de otras fuentes como la familia extensa o los hermanos de las criaturas.

Dentro de las perspectivas de continuidad se considera importante profundizar en nuevos aspectos de la TM que incluyen nuevos ítems y extienden el estudio respecto a

la edad de las criaturas. Parece necesario además continuar explorando en aspectos educativos de las familias oyentes con criaturas sordas, ya que es muy posible que el contexto educativo familiar se esté viendo beneficiado de los avances tecnológicos, de la detección temprana y de la intervención especializada, por cuanto se podría estar a una relativa “normalización” de las familias con criaturas sordas respecto a las familias con criaturas con desarrollo típico.

COMENTARIOS FINALES

El presente estudio realiza tres aportaciones científicas destacadas. En primer lugar, han sido abordadas cuestiones sobre la educación familiar en colectivos con criaturas con desarrollo típico lo cual ha permitido actualizar los conocimientos aportados en estudios anteriores, así como aplicarlas al conocimiento de las familias con criaturas sordas, cuestiones que en la actualidad han sido recogidas sólo parcialmente por otros estudios.

En efecto, los estilos parentales en las familias con criaturas sordas es una temática que ha sido escasamente estudiada, así como igualmente su posible relación con el desarrollo de la TM en las criaturas. Es por ello que una de las fortalezas de esta investigación radica en que recopila antecedentes que aportarán de manera concreta al estudio de las familias oyentes con criaturas sordas, y a la profundización respecto al estudio del desarrollo de la TM en criaturas sordas. En este sentido, se valora positivamente el hecho de efectuar este estudio comparativo, ya que ha sido posible contrastar hallazgos de otras investigaciones y efectuar aportaciones a la discusión permanente acerca por ejemplo, del retraso en el desarrollo de la TM en las criaturas sordas.

Una segunda fortaleza del presente estudio tiene relación con el enfoque que ha tenido en consideración tanto a madres como a padres de las familias, ya que mayoritariamente el estudio de las familias oyentes con criaturas sordas se ha centrado principalmente en las madres, bien sea porque poseen mayor disposición o porque quizás ha sido un sesgo.

El hecho de incorporar a los padres en esta investigación es un avance significativo, aun cuando su participación en términos comparativos con las madres ha sido menor. Aun así, la posibilidad de exponer una visión más integradora del contexto educativo de las familias es un hecho que facilita la comprensión de algunos procesos y ciertamente es un factor que puede ser considerado por los equipos que trabajan directamente con las familias de criaturas sordas.

En tercer lugar, la investigación en torno al uso de términos mentalistas en población con deficiencia auditiva es escasa, por lo cual el presente estudio viene a hacer una aportación significativa en este campo. En efecto, parece relevante clarificar el papel que caben a algunos factores –tanto familiares como de las propias criaturas sordas - en el uso del léxico mentalista por parte de las familias, así como su relación con el desarrollo de la comprensión de la TM.

En las implicaciones prácticas de este estudio se considera que las conclusiones aquí expuestas son una aportación para la orientación y consejo que llevan a cabo las redes de soporte institucional dirigidas a las criaturas sordas y sus familias. Este estudio aporta conocimientos científicos colectivos respecto a la realidad de las familias, lo cual permite adaptar los programas de acompañamiento a partir de las propias fortalezas y debilidades de las familias, es decir, desde su propia realidad.

REFERENCIAS

- Adams, J. (1997). *You and Your Deaf Child*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Adamsons, K., & Pasley, K. (2006). Coparenting following divorce and relationship dissolution. En M. Fine, & J. Harvey (Edits.), *Handbook of Divorce and Relationships Dissolution* (págs. 241-262). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Adrián, J., Clemente, R., & Villanueva, L. (2007). Mother's use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.
- Alberdi, I., & Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Bilbao, España: Fundación BBVA.
- Alonso, J., & González, E. (1988). *Escalas de Reynell para la evaluación del lenguaje: Adaptación a la población española*. Madrid: Mepsa.
- Amón, J. (1984). *Estadística para Psicólogos 1. Estadística Descriptiva*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Anderson, R., & Carter, I. (1994). *La conducta humana en el medio social. Enfoque sistémico de la sociedad* (1ra ed.). Barcelona: Gedisa.
- Antonopoulou, K., Hadjikakou, K., & Stampoltzis, A. N. (2012). Parenting styles of mothers with deaf or hard-of-hearing children and hearing siblings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 306-318.
- Arnett, J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 617-628.
- Åsberg, K., Vogel, J., & Bowers, C. (2008). Exploring correlates and predictors of stress in parents of children who are deaf: Implications of perceived social support and mode of communication. *Journal of Child and Family Studies*, 17(4), 486-499.
- Astington, J. (1998). *The Child's Discovery of the Mind*. (T. d. AMO, Trad.) Madrid: Morata.

- Astington, J. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687.
- Astington, J., & Baird, J. (2005). Why language matters. En J. Astington, & J. Baird (Edits.), *Why Language Matters for Theory of Mind* (págs. 3-25). New York: Oxford University Press.
- Astington, J., & Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320.
- Baillargeon, R., Normand, C., Séguin, J., Zoccolillo, M., Japel, C., Pérusse, D., Wu, H., Boivin, M., Trembley, R. (2007). The evolution of problem and social competence behaviors during toddlerhood: A prospective population-based cohort survey. *Infant Mental Health Journal*, 28, 12-38.
- Bat-Chava, Y., & Martin, D. (2002). Sibling relationship for deaf children: The impact of children and family characteristics. *Rehabilitation Psychology*, 47(1), 73-91.
- Bat-Chava, Y., Martin, D., & Kosciw, J. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: Evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1287-1296.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices antecedent to three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (págs. 349-378). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 61-69.
- Baumrind, D., Larzelere, R., & Owens, E. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10, 157-201.

- Bengston, V. (2001). Beyond the nuclear family. The increasing importance of multigenerational bonds. *Journal of Marriage and Family*, 63, 1-16.
- Berkien, M., Louwerse, A., Verhulst, F., & van der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child Adolescence Psychiatry*, 21, 79-85.
- Bermúdez, M. (2009). Teorías infantiles de la mente y el lenguaje: ¿Un problema de huevo o de gallina? *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2, 67-85.
- Bertalanffi, v. L. (1979). *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas*. Madrid: Alianza.
- Bertalanffi, v. L. (2006). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (2ª ed.). (J. Almela, Trad.) México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bertrán, G. (2009). *Familia. Experiencia Grupal Básica*. Barcelona: Fundación Vidal i Barraquer y Paidós.
- Bodner-Johnson, B. (1991). Family conversational style: It's effect on the deaf child's participation. *Exceptional Children*, 57(6), 502-509.
- Bornstein, L., & Bornstein, M. (01 de abril de 2007). Parenting styles and child social development. *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*. (R. Tremblay, M. Boivin, & R. Peters, Edits.) Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Recuperado el 18 de noviembre de 2012, de <http://www.childencyclopedia.com/documents/BornsteinANGxp.pdf>.
- Bornstein, M. (2002). Parenting infants. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Children and Parenting* (2ª ed., Vol. 1, págs. 3-44). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bornstein, M., & Cheah, C. (2006). The place of culture and parenting in the ecological contextual perspective on developmental science. En K. Rubbin, & O. Chung (Edits.), *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations. A cross-cultural perspective* (págs. 3-33). New York: Taylor & Francis Group.

- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2003). Age and ethnic variations in family process mediators of SES. En M. Bornstein, & R. Bradley (Edits.), *Socioeconomic Status, Parenting and Child Development. Monographs in Parenting Series* (págs. 161-188). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. California: Sage.
- Brown, P., Abu Bakar, Z., Rickards, F., & Griffin, P. (2006). Family functioning, early intervention support, and spoken language and placement outcomes for children with profound hearing loss. *Deafness and Education International*, 8(4), 207-226.
- Browne, K. (2011). *An introduction to Sociology* (4ta. ed.). Cambridge UK: Polity Press.
- Burger, T., Spahn, C., Richter, B., & Eissele, S. (2005). Parental distress: The initial phase of hearing aid and cochlear implant fitting. *American Annals of the Deaf*, 150(1), 5-10.
- Calderon, R., & Greenberg, M. (2000). Challenges to parents and professionals in promoting socioemotional development in deaf children. En P. Spencer, C. Erting, & M. Marschark (Edits.), *The Deaf Child in the Family and the School: Essays in honor of Kathryn P. Meadow-Orlans* (págs. 167-185). Mahwa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates .
- Carpendale, J., & Chandler, M. (1996). Understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Developmnet*, 67(4), 1686-1706.
- Ceballos, E., & Rodrigo, M. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. Rodrigo, & J. Palacios (Coords.) *Familia y Desarrollo Humano* (págs. 225-243). Madrid: Alianza Editorial.
- Centro de Investigaciones Sociológicas -CIS-. (2012). *Barómetro de enero*. Madrid: CIS.

- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 598-606.
- Cid, J., & Aguilar, A. (1997). Guía de prácticas en psicopatología del lenguaje. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Colorado School for the Deaf and the Blind . (s.f.). Recuperado el 12 de enero de 2013, de <http://www.csdb.org/Default.aspx?DN=7072bfc5-00b7-4916-90e0-df58b4498aee>
- Comellas, M. (2010). El treball en xarxa: Un model de recerca i acció participativa per promoure la cooperació de les famílies. *Educar, 117*-129.
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*(4), 853-865.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.
- de Villiers, J., & Pyers, J. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development, 17*, 1037-1060.
- DeFrain, J., & Olson, D. (2006). Desafíos y fortalezas de la familia y la pareja en los Estados Unidos de América. En R. Esteinou (Ed.), *Fortalezas y Desafíos de las Familias en Dos Contextos: Estados Unidos de América y México* (págs. 33-74). México D.F: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- DeFrain, J., Asay, S., & Geggie, J. (2010). Family strenghts: An international perspective. En F. Arney, & D. Scott (Edits.), *Working with Vulnerable Families: A partnership Approach* (págs. 29-48). New York: Cambridge University Press.
- DesJardin, J., Eisenberg, L., & Hodapp, R. (2006). Sound Beginnings. Supporting families of young deaf children with cochlear implants. *Infants and Young Children, 19*(3), 179-189.

- Diggs, R., & Socha, T. (2004). Communication, families, and exploring the boundaries of cultural diversity. En A. Vangelisti (Ed.), *Handbook of Family Communication* (págs. 249-266). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, *65*, 649-665.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family children's understanding of emotions and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, *40*(1), 120-137.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feelings states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, *27*, 448-455.
- Dunst, C., Trivette, C., & Hamby, D. (2007). Meta-analysis of family-centered help giving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *13*(4), 370-378.
- Dwairy, M. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Associations with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*, 616-626.
- Dwairy, M. (2010). Parental inconsistency: A third cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, *19*, 23-29.
- EQUIPO EEIF (Galíndez, E., Iraurgi, I., Martínez-Pampliega, A., Muñoz, A., & Sanz, M. (2008). *Manual de Instrumentos de Evaluación Familiar*. Madrid: CCS Editores.
- Feinberg, M. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, *3*(2), 95-132.
- Figueras-Costa, B., & Harris, P. (2001). Theory of mind development in deaf children: A nonverbal test of false belief understanding. *Journal of deaf Studies and Deaf Education*, *6*(2), 92-102.

- Fitness, J., & Duffield, J. (2004). Emotion and communication in families. En A. Vangelisti (Ed.), *Handbook of Family Communication* (págs. 473-494). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fitzpatrick, M., & Ritchie, L. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20(3), 275-301.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia. Barcelona, Ariel*. Barcelona: Ariel.
- Flavell, J. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26, 63-78.
- Furman, W., & Lanthier, R. (2002). Parenting siblings. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Children and Parenting* (2da. ed., Vol. 1, págs. 165-188). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Galvin, K., & Brommel, B. (1991). *Family Communication. Cohesion and Change* (3^a ed.). New York: Harper-Collins Publishers.
- Gamble, W., Ramakumar, S., & Díaz, A. (2007). Maternal and paternal similarities and differences in parenting: An examination of Mexican-American parents of young children. *Early Childhood Research*, 22, 72-88.
- García, M., & Palacios, D. (2008). *Teoría de la mente y su relación con el lenguaje en niños y niñas sordos*. Recuperado el 19 de enero de 2013, de <http://www.psiquiatria.com/>
- García, M., Ramírez, G., & Lima, A. (1998). La construcción de valores en la familia. En *Familia y Desarrollo Humano* (págs. 201-221). Madrid: Alianza.
- García, M., Ramírez, G., & Lima, A. (1998). La construcción de valores en la familia. En M. Rodrigo, & J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (págs. 201-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Gola, A. (2012). Mental verb input for promoting children's theory of mind: A training study. *Cognitive Development*, 27, 64-76.

- Goldberg, A. (2009). Lesbian, gay, and bisexual family psychology: A systematic, life-cycle perspective. En J. Bray, & M. Stanton (Coords.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Family Psychology* (págs. 576-587). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Goldstein, J., & Warren, J. (2000). Socioeconomic research and heterogeneity in the extended family: Contours and consequences. *Social Science Research*, 29, 382-404.
- González Cuenca, A., Barajas Esteban, C., Linero Zamorano, M., & Quintana García, I. (2008). Deficiencia auditiva y teoría de la mente. Datos para la reflexión y la intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 99-106.
- Graves, K., & Shelton, T. (2007). Family empowerment as a mediator between family – centered systems of care and changes in child functioning: Identifying an important mechanism of change. *Journal of Child and Family Studies*, 16(4), 556-566.
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental -state language relate to theory of mind in middle childhood? *Cognitive Development*, 27, 99-111.
- Greenberg, M., Kushe, C., & Speltz, M. (1991). Emotional regulation, self-control, and psychopathology: The role of relationships in early childhood. En D. Cicchetti, & S. Toth (Edits.), *Internalizing and Externalizing Expressions of Disfunction. Rochester Symposium on Developmental Psychopatology* (Vol. 2, págs. 21-56). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grusec, J. (1997). A history of research on parenting strategies and children's internalization of values. En J. Grusec, & L. Kuczynski (Edits.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: J. Wiley.
- Grusec, J. (2002). Parental socialization and children's acquisition. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Practical Issues in Parenting* (2da. ed., Vol. 5, págs. 143-168). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Hadjikakou, K., & Nikolarazi, M. (2008). The communication experiences of adult deaf people within the family during childhood in Cyprus. *Deafness and Education International, 10*, 60-79.
- Hale, C., & Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science, 6*(3), 346-359.
- Happé, F., Winner, E., & Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: Theory of mind in old age. *Developmental Psychology, 14*(4), 358-362.
- Harrigan, S., & Nikolopoulos, T. (2002). Parent interaction course in order to enhance communication skills between parents and children following pediatric cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 66*(2), 161-166.
- Henggeler, S., Watson, S., Whelan, J., & Malone, C. (1990). The adaptation of hearing parents of hearing-impaired youth. *American Annals of the Deaf, 135*(3), 211-216.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(4), 493-513.
- Holt, J., Hotto, S., & Cole, K. (1994). *Demographic aspects of hearing impairment: Questions and answers* (3rd ed.). Washington, DC: Centre for Assessment and Demographic Studies, Gallaudet University.
- Howe, N., Rinaldi, C., & Recchia, H. (2010). Patterns in mother-child internal state discourse across four contexts. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(1), 1-20.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? A review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development, 13*(4), 590-619.
- Hughes, C., Deater-Deckard, K., & Cutting, A. (1999). Speak roughly to your little boy? Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social Development, 8*(2), 143-160.

- Instituto Nacional de Estadística. (03 de Mayo de 2009). Cifras INE. Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística. *15 de mayo. Día Internacional de las familias*. Madrid, Madrid, España: INE. Recuperado el 02 de abril de 2012, de Instituto Nacional de Estadística: <http://ine.es>
- Jaursch, S., Losel, F., Beelmann, A., & Stemmler, M. (2009). Inconsistency in parenting between mothers and fathers and children's behavior problems. *Psychol in Erzieh und Unterr*, *56*, 172-186.
- John Tracy Clinic*. (s.f.). Recuperado el 07 de diciembre de 2012, de <http://www.jtc.org/>
- Johnson, C. (2000). Perspectives on american kinship in the later 1999s. *Journal of Marriage and the Family*, *62*, 623-639.
- Jones, D. (2001). The assessment of parental capacity. En J. Horwath (Ed.), *The Child's World: Assessing Children in Need* (págs. 255-272). London: Jessica Kingsley.
- Keshet - Language Assessment and Intervention Programs for Children with Special Educational Needs and Their Families. (s.f.). Recuperado el 04 de diciembre de 2012, de <http://www.tau.ac.il/education/ekeshet.html>
- Klebanov, P., Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. (1994). Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage and the Family*, *56*(2), 441– 455.
- Knutson, J., Johnson, C., & Sullivan, P. (2004). Disciplinary choices of mothers of deaf children and mothers of normally hearing children. *Child Abuse & Neglect*, *28*, 925-937.
- Koerner, A., & Fitzpatrick, M. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, *12*(1), 70-91.
- Kosmalowa, J. (2003). Proyecto Qeswhic . *Asesoramiento y orientación de los padres* . Recuperado el 20 de enero de 2013, de <http://www.qeswhic.eu/>
- Kreppner, K. (2005). Family assessment and methodological issues. *European Journal of Psychological Assessment*, *21*(4), 249-254.

- Kuczynsky, L., Marshall, S., & Schell, K. (1997). Value socialization in a bidirectional context. En J. Grusec, & L. Kuczynsky (Edits.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (págs. 23-50). New York: J.Wiley.
- Kurtzer-White, E., & Luterman, D. (2003). Families and children with hearing loss: Grief and coping . *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(4), 232-235.
- Labounty, J., Wellman, H., Olson, S., Lagattuta, K., & Liu, D. (2008). Mother's and father's use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17(4), 757-775.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: De los tiempos de socialización sometidos a construcciones múltiples . *Revista de Antropología Social*, 21-38.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2da. ed., Vol. 1, págs. 189-225). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lederberg, A., & Everhart, V. (2000). Conversations between deaf children and their hearing mothers. Pragmatic and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 303-322.
- Lederberg, A., & Golbach, T. (2002). Parenting stress and social support in hearing mothers of deaf and hearing children: A longitudinal study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 330- 345.
- Lederberg, A., & Mobley, C. (1990). The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interaction. *Child Development*, 61(5), 1596-1604.
- Lederberg, A., & Prezbindowski, A. (2000). Impact of child deafness on mother-toddler interaction: Strengths and weaknesses. En P. Spencer, C. Erting, & M. Marschark (Edits.), *Deaf Child on the family and at School. Essays in honor of Kathryn P. Meadow-Orlans* (págs. 73-92). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., & Berridge, D. M. (1996). Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development, 67*, 2930-2947.
- Lindsey, E., & Caldera, Y. (2005). Interparental agreement on the use of control in childrearing and infants' compliance to mother's control strategies. *Infant Behavior Development, 28*, 165-178.
- Liverta-Sempio, O., & Marchetti, A. (1997). Cognitive development and theories of mind: Towards a contextual approach. *European Journal of Psychology of Education, XII*(1), 3-21.
- Luterman, D. (1999). Emotional aspects of hearing loss. *Volta Review, 99*(5), 75-83.
- Luterman, D. (2004). Counseling families of children with hearing loss and special needs. *104*(4), 215-220.
- Macaulyn, R., & Ford, R. (2006). Language and theory-of-mind development in prelingually deafened children with cochlear implants: a preliminary investigation. *Cochlear Implants International, 7*(1), 1-14.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol.4: Socialization, Personality, and Social Development* (págs. 1-101). New York: Wiley.
- Mahoney, A., Donnelly, W., & Lewis, T. C. (2000). Mother and father self-reports of corporal punishment and severe physical aggression toward clinic-referred youth. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 266-281.
- Marschark, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press.
- Martí, E. (1997). *Construir una Mente* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Mayne, A., Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A., & Carey, A. (1998). Expressive vocabulary development of infants and toddlers who are deaf or hard of hearing. *Volta Review, 100*(5), 1-28.

- McAlister, A., & Peterson, C. (2012). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3-6 years: New longitudinal evidence. *Child Development, 1-17*.
- McAlister, A., & Peterson, C. C. (2006). Mental playmates: Siblings, executive functioning and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 733-751.
- McKee, L., Olson, A., & Jones, D. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence, 22*, 187-196.
- McNeil, M., & Chabassol, D. (1984). Paternal involvement in the programs of hearing-impaired children: An exploratory study. *Family Relations, 33*(1), 119-125.
- Meadow-Orlans, K. (1994). Stress, support and deafness: Perceptions of infant's mothers and fathers. *Journal of Early Intervention, 18*(1), 91-102.
- Meadow-Orlans, K. (1997). Effects of mother and infant hearing status on interactions at twelve and eighteen months. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2*(1), 26-36.
- Meadow-Orlans, K., & Steinberg, A. (1993). Effects of infant hearing loss and maternal support on mother-infant interactions at 18 months. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*(3), 407-426.
- Meins, E., & Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development, 14*, 363-380.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development, 73*(6), 1715-1726.
- Mendoza, E., & López, P. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (ToM) y del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada, 57*(1), 49-67.

- Milligan, K., Astington, J., & Dack, L. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development, 78*(2), 622-646.
- Minuchin, S. (1998). *El Arte de la Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós.
- Moeller, M., & Schick, B. (2006). Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child Development, 77*(3), 751-766.
- Morrell, J., & Murray, L. (2003). Parenting and the development of conduct disorder and hyperactive symptoms in childhood: A prospective longitudinal study from 2 months to 8 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 489-508.
- Morrison, G., & Zetlin, A. (1992). Family profiles of adaptability, cohesion and communication for learning handicapped and nonhandicapped adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 21*(2), 225-239.
- Musitu, G., & Cava, M. (2001). *La Familia y la Educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Olson, D. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy, 22*, 144-167.
- Olson, D., & Olson, A. (2000). *Empowering couples. Building on your strenghts* (2da. ed.). Roseville, Mn.: Life Innovations.
- Olson, D., Russel, C., & Sprenkle, D. (1989). *Circumplex Model: Systemic Assessment and Treatment of Family*. New York: Haworth Press.
- Ontai, L., & Thompson, R. (2008). Attachment, parent-child discourse and theory-of-mind development. *Social Development, 17*(1), 47-60.
- Paikoff, R., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? . *Psychological Bulletin, 110*(1), 47-66.
- Palacios, J. (1994). Escala de Evaluación de los Estilos Educativos (4E). Universidad de Sevilla.
- Palacios, J., & Rodrigo, M. (1998). La familia como contexto y la familia en contexto. En M. Rodrigo, & J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (págs. 25-38). Madrid: Alianza Editorial.

- Palacios, J., & Sánchez, Y. (1996). Relaciones padres-hijos en familias adoptivas. *Anuario de Psicología, 71*, 87-105.
- Palacios, J., Hidalgo, M., & Moreno, M. (1998). Familia y vida cotidiana. En M. Rodrigo, & J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (págs. 71-89). Madrid: Alianza.
- Park, H., & Bauer, S. (2002). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *School Psychology International, 23*, 386–395.
- Pears, K., & Moses, L. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development, 12*(1), 1-20.
- Pérez, P. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema, 24*(3), 371-376.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development, 65*(4), 1228-1238.
- Peterson, C., & Siegal, M. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind and Language, 15*, 123-145.
- Peterson, C., & Slaughter, V. (2006). Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 151-179.
- Peterson, C., & Wellman, H. (2009). From fancy to reason: Scaling deaf children's theory of mind and pretence. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(2), 297-310.
- Peterson, C., Wellman, H., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development, 76*(2), 502-517.
- Peterson, G., & Hann, D. (1999). Socializing children and parents in families. En M. Sussman, S. Steinmetz, & G. Peterson (Edits.), *Handbook of Marriage and the Family* (2ª ed., págs. 327-370). New York: Plenum Press.
- Peterson, G., & Rollins, B. (1987). Parent-child socialization. En M. Sussman, & S. Steinmetz (Edits.), *Handbook of Marriage and the Family* (págs. 471-507). New York: Plenum Press.

- Pipp-Siegel, S., Sedey, A., & Yoshinaga-Itano, C. (2002). Predictors of parental stress in mothers of young children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*(1), 1-17.
- Polaino, A., & Martínez, P. (2003). *Evaluación Psicológica y Psicopatológica de la Familia* (2ª ed.). Fuenlabrada, Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- Potter, J. (2007). Discourse analysis and discursive psychology. En P. Camic, J. Rodes, & L. Yardley (Edits.), *Qualitative Research in Psychology Expanding Perspectives in Methodology and Design* (4ta. ed., págs. 73-112). Washington, DC: American Psychological Association.
- Quittner, A., Barker, D., Cruz, I., Snell, C., Grimley, M., Botteri, M., y otros. (2010). Parenting stress among parents of deaf and hearing children: Associations with language delays and behavior problems. *Parenting: Science and Practice, 10*(2), 136-155.
- Quittner, A., Glueckauf, R., & Jackson, D. (1990). Chronic parenting stress: moderating versus mediating effects of social support. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(6), 1266-1278.
- Randell, A., & Peterson, C. (2009). Affective qualities of sibling disputes, mothers' conflict attitudes, and children's theory of mind development. *Social Development, 18*(4), 857-874.
- Reder, P., Duncan, S., & Lucey, C. (2003). What principles guide parenting assessment? En P. Reder, S. Duncan, & C. Lucey (Edits.), *Studies in the Assessment of Parenting* (págs. 3-26). London: Routledge.
- Rommel, E., & Peters, K. (2008). Theory of mind and language in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(2), 218-236.
- Rinaldi, C., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behavior. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 266-273.
- Ritchie, L., & Fitzpatrick, M. (1990). Family communication patterns: Measuring interpersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research, 17*(4), 523-544.

- Rivadeneira, J. (2009). Stress, cohesión y adaptabilidad en madres oyentes con criaturas sordas: Aspectos de la calidad de vida, interacción y funcionamiento familiar. *Treball de Recerca*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rivero, N., & Martínez-Pampliega, A. (2010). Adaptación cultural del instrumento "Patrones de Comunicación Familiar -R". *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 141-153.
- Rodrigo, M., & Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. Rodrigo, & J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (págs. 45-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M., & Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. Rodrigo, & J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (págs. 45-70). Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., & Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J., & Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (s.f.). *Metodología de la Investigación*. Recuperado el 13 de enero de 2013, de Zanadoria: http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mother's mental state language and theory- of- mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 105-124.

- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., & Garnham, A. (2003). How languages relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development, 18*, 139-158.
- Russell, P., Hosie, J., Gray, C., Scott, C., & Hunter, N. (1998). The development of theory of mind in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(6), 903-910.
- Salmon, C. (1999). On the impact of sex and birth order on contact with kin. *Human Nature, 10*, 183-197.
- Salvador, G. (2009). *Familia: Experiencia grupal básica*. Barcelona: Paidós.
- Samson-Fang, L., Simons-McCandless, L., & Shelton, C. (2000). Controversies in the field of hearing impairment: Early identification, educational methods, and cochlear implants. *Infants and Young Children, 12*(4), 79-88.
- Sánchez-Sandoval, Y., León, E., & Román, M. (2012). Adaptación familiar de niños y niñas adoptados internacionalmente. *Anales de Psicología, 28*(2), 558-566.
- Sanz, M., Iraurgi, I., & Martínez-Pampliega, A. (2002). Evaluación del funcionamiento familiar en toxicomanías: Adatación española y características de adecuación métrica del FAP/FACES-IV. En I. Iraurgi, & F. González-Said (Edits.), *Instrumentos de evaluación en drogodependencias* (págs. 403-434). Madrid: Aula Médica.
- Sarto, M. (2003). Familia y educación. En F. González, I. Calvo, M. Verdugo, & Coords. (Ed.). (págs. 39-51). Salamanca: Instituto Universitario de la Integración en la Comunidad.
- Schaffer, R. (1995). *Early Socialization*. Leicester: The British Psychological Society.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Chils Development, 78*(2), 376-396.
- Schlesinger, H., & Meadow, K. (1972). *Sound and Sign: Child deafness and mental health*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Schmeeckle, M., & Sprecher, S. (2004). Extended family and social networks. En A. Evangelisti (Ed.), *Handbook of Family Communication* (págs. 349-375). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

- Segrin, C., & Flora, J. (2005). *Family Communication*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shek, D. (2008). Perceived parental control and parent-child relational qualities in early adolescents in Hong Kong: Parent gender, child gender and grade differences. *Sex Roles, 58*, 666-681.
- Sillars, A. (2004). Communication, conflict, and the quality of family relationships. En A. Evangelisti (Ed.), *Handbook of Family Communication* (págs. 413-446). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silvestre, N. (2000). Implicaciones de la sordera. En N. Silvestre (Coord.), *Sordera, Comunicación y Aprendizaje* (págs. 1-11). Barcelona: Masson.
- Silvestre, N. (2009). La comunicación entre madres oyentes y criaturas sordas de 1 a 7 años de edad. *Separata - FIAPAS, 126*, I-XV.
- Silvestre, N. (2010). Les famílies que tenen criatures amb necessitats educatives específiques: les famílies oïdores que tenen criatures sordas. *Educar, 45*, 99-115.
- Silvestre, N. (2010). *Relación entre el estímulo materno durante la explicación de una narración y el desarrollo de la teoría de la mente en criaturas sordas*. No publicado.
- Silvestre, N., & Valero, J. (2006). Dificultades de lenguaje relacionadas con la pérdida de audición. En J. Gallego, *Enciclopedia Temática de Logopedia* (Vol. 2, págs. 303-329). Malaga: Aljibe.
- Slade, L., & Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 117-141.
- Slaughter, V., & Peterson, C. (2012). How conversational input promotes children's theory of mind development in infancy and early childhood. En M. Siegal, & L. Surian (Edits.), *Access to Language and Cognitive Development* (págs. 3-22). New York: Oxford University Press.
- Slaughter, V., Peterson, C., & Mackintosh, E. (2007). Mind what mothers says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development, 78*(3), 839 – 858.

- Sodian, B., & Kristen, S. (2010). Theory of Mind. En B. Glatzeder, V. Goel, & A. Müller (Edits.), *Towards a Theory of Thinking on Thinking* (págs. 189-201). Heidelberg: Springer.
- Solé, G. (1998). *Las prácticas educativas familiares*. Barcelona: Edhasa.
- Spencer, P. (2004). Individual differences in language. Performance after cochlear implantation at one to three years of age: Child, family and linguistic factors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 395-412.
- Spencer, P., & Gutfreund, M. (1990). Directiveness in mother-infant interactions. En D. Moores, & K. Meadow-Orlans (Edits.), *Educational and Developmental Aspects of Deafness* (págs. 350-365). Washington, D.C: Gallaudet University Press.
- Stinnet, N., & DeFrain, J. (1989). The healthy family: Is it possible? En M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education. Contemporary Perspectives* (págs. 53-76). San Diego California, USA: Academy Press, Inc.
- Stoneman, Z. (2005). Siblings of children with disabilities: Research Themes. *Mental Retardation*, 43(5), 339-350.
- Symons, D., Peterson, C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Tesson, G., & Youniss, J. (1995). Micro-sociology and psychological development: A sociological interpretation of Piaget's theory. En *Sociological Studies of Children* (Vol. 7, págs. 101-126). Greenwich, CT: JAI.
- Teti, D., & Candelaria, M. (2002). Parenting competence. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Social Conditions and Applied Parenting* (Vol. 4, págs. 149-180). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Teubert, D., & Pinquart, M. (2010). The association between coparenting and child adjustment. A meta analysis. *Parenting: Science and Practice*, 10(4), 286-307.
- Turnbull, A., & Turnbull, R. (2002). From the old to the new paradigm of disability and families: Research to enhance family quality of life outcomes. En P. Paul, C. Lavelly, A. Cranston-Gingras, & E. Taylor (Edits.), *Rethinking Professional Issues in Special Education* (págs. 83-119). Connecticut: Ablex Publishing.

- Uhlendorff, H. (2000). Parent's and children's friendship networks. *Journal of Family Issues, 21*(2), 191-204.
- Van Geert, P., & Lichtwarck-Aschof, A. (2005). A dynamic systems approach to family assessment. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(4), 240-248.
- Vangelisti, A. (2004). *Handbook of Family Communication*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vicente, J. (s.f.). *Introducción al Análisis de Cluster*. Recuperado el 12 de agosto de 2012, de biplot.usal.es/ALUMNOS/CIENCIAS/.../cluster.pdf
- Vilarrubias, P. (1998). *La mona, también?* Barcelona: Barcanova.
- Vinden, P. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind. A comparison of korean american and anglo-american families. *Cognitive Development, 16*, 793-809.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(3), 297-312.
- Watson, L., Archbold, S., & Nikolopoulos, P. (2006). Children's communication mode five years after cochlear implantation: changes over time according to age at implant. *Cochlear Implants International, 7*(2), 77-91.
- Weisel, A., Most, T., & Michael, R. (2007). Mother's stress and expectations as a function of time since child's cochlear implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(1), 55-64.
- Wellman, H. (1995). *The Child's Theory of Mind*. (C. Boulandier, Trad.) Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling theory of mind. *Child Development, 75*(2), 759-763.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-684.
- Whitchurch, B., & Dickson, F. (1987). Family communication. En M. Sussman, & S. Steinmetz (Edits.), *Handbook of Marriage and the Family* (págs. 687-704). New York: Plenum.

- Winsler, A., Madigan, A., & Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 1-12.
- Wood, D., & Wood, H. (1997). Communicating with children who are deaf: Pitfalls and possibilities. *Language, Speech and Hearing Services in School, 28*, 348-354.
- Wood, D., Wood, H., Griffiths, A., & Howarth, I. (1987). *Teaching and Talking with Deaf Children*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Yeung, J., Lee, S., Lee, E., & DeFrain, J. (2012). Development and validation of an chinese family strenghts measure for family services intervention in Hong Kong. *revista de Cercetare si Interviere Sociala, 36*, 7-30.
- World Values Survey. (2000). Recuperado el 05 de octubre de 2012, de http://www.worldvaluessurvey.org/index_surveys
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). Journal of deaf studies and deaf education. *From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss, 8*(1), 11-30.
- Yoshinaga-Itano, C. (2006). Early identification, communication modality, and the development of speech and spoken language skills: Patterns and considerations. En P. Spencer, & M. Marschark (Edits.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (págs. 298-327). New York: University Press.
- Yoshinaga-Itano, C., & Abdala de Uzcategui, C. (2001). Early identification and social-emotional factors of children with hearing loss and children screed for hearing loss. En E. Kurtzer-White, & D. Luterman (Edits.), *Early Childhood Deafness*. (págs. 13-28). Baltimore, MD: York Press.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A., Coulter, D., & Mehl, A. (1998). Language of early -and later- identified children with hearing loss. *Pediatrics, 102*(5), 1161-1172.
- Young, A., & Tattersall, H. (2007). Universal Newborn Hearing Screening and Early Identification of Deafness: Parents' Responses to Knowing Early and Their Expectations of Child Communication Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(2), 209-220.

ANEXOS

Anexo 1. Escala de Comunicación Familiar
(FCS. Family Communication Scale Versión Española; FCS-VE)
(Versión reducida)

Barnes y Olson (1982) (adaptada por M.Sanz)

Nombre de su hijo/a: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

Por favor, indique en las líneas anteriores el nombre de su hijo o hija y la fecha en que realiza el cuestionario.

En cada una de las siguientes cuestiones le pedimos que indique, rodeando con un círculo, la respuesta que mejor describa a su familia desde su punto de vista. Si encuentra una respuesta que no describa con exactitud sus opiniones, señale la que más se acerque. HA DE RESPONDER DE ACUERDO CON LA PRIMERA REACCIÓN QUE TENGA DESPUÉS DE LEER CADA FRASE.

Las posibles respuestas son:

- 1= No describe nada a mi familia
- 2= Sólo la describe ligeramente
- 3= Describe a veces a mi familia
- 4= En general, sí describe a mi familia
- 5= Describe muy bien a mi familia

Por ejemplo, si considera que a su familia le gusta bastante las excursiones al campo, tendría que rodear con un círculo el número 4, como respuesta al siguiente enunciado:

A mi familia y a mi nos gusta ir al campo 1 2 3 **4** 5

Por favor, trate de no dejar ninguna pregunta sin contestar.

ESCALA DE COMUNICACIÓN FAMILIAR (FCS-VE)

Cuestionario contestado por (rodee con un círculo)

Madre

Padre

Por favor, indica en qué medida cada una de las siguientes frases describe a tu familia:

- 1= No describe nada a mi familia**
2= Sólo la describe ligeramente
3= Describe a veces a mi familia
4= En general, sí describe a mi familia
5= Describe muy bien a mi familia

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Los miembros de la familia estamos satisfechos con la forma de comunicarnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Los miembros de la familia sabemos escuchar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Los miembros de la familia nos expresamos afecto entre nosotros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. En nuestra familia compartimos los sentimientos abiertamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Disfrutamos pasando tiempo juntos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Los miembros de la familia discutimos los sentimientos e ideas entre nosotros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Cuando los miembros de la familia preguntamos algo, las respuestas son sinceras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Los miembros de la familia intentamos comprender los sentimientos de los otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Los miembros de la familia resolvemos tranquilamente los problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. En nuestra familia expresamos nuestros verdaderos sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo 2. Escala de Recursos Familiares
(FStS: Family Strengths Scale. Versión Española; FStS-VE)

Nombre de su hijo/a: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

Por favor, indique en las líneas anteriores el nombre de su hijo o hija y la fecha en que realiza el cuestionario.

En cada una de las siguientes cuestiones le pedimos que indique, rodeando con un círculo, la respuesta que mejor describa a su familia desde su punto de vista. Si encuentra una respuesta que no describa con exactitud sus opiniones, señale la que más se acerque. HA DE RESPONDER DE ACUERDO CON LA PRIMERA REACCIÓN QUE TENGA DESPUÉS DE LEER CADA FRASE.

Las posibles respuestas son:

- 1= No describe nada a mi familia
- 2= Sólo la describe ligeramente
- 3= Describe a veces a mi familia
- 4= En general, sí describe a mi familia
- 5= Describe muy bien a mi familia

Por ejemplo, si considera que a su familia le gusta bastante las excursiones al campo, tendría que rodear con un círculo el número 4, como respuesta al siguiente enunciado:

A mi familia y a mí nos gusta ir al campo 1 2 3 **4** 5

Por favor, trate de no dejar ninguna pregunta sin contestar.

ESCALA DE RECURSOS FAMILIARES (FStS-VE)

Cuestionario contestado por (rodee con un círculo)

Madre

Padre

Por favor, indica en qué medida cada una de las siguientes frases describe a tu familia:

- 1= No describe nada a mi familia**
2= Sólo la describe ligeramente
3= Describe a veces a mi familia
4= En general, sí describe a mi familia
5= Describe muy bien a mi familia

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Podemos expresar nuestros sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Nos sentimos capaces de afrontar los problemas cuando surgen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tenemos confianza en nosotros mismos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tenemos confianza en que podemos resolver los problemas eficazmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Los miembros de la familia somos leales a ella. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Conseguir nuestros objetivos nos resulta fácil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Los miembros de la familia decimos lo que pensamos de los otros de forma positiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Compartimos valores y creencias muy similares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Creemos que las cosas nos van bien en nuestra familia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Los miembros de la familia nos respetamos entre nosotros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Pocos problemas quedan por resolver en nuestra familia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Nos sentimos orgullosos de nuestra familia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo 3. Escala de Estilos Educativos Parentales

Nombre de su hijo/a: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

Por favor, indique en las líneas anteriores el nombre de su hijo o hija y la fecha en que se realiza en cuestionario.

El cuestionario que sigue a continuación contiene una serie de afirmaciones que tienen que ver con las relaciones entre padres e hijos. Ninguna de las cosas que se dicen es verdadera ni es falsa; sencillamente, usted estará más de acuerdo con unas cosas y más en desacuerdo con otras.

Para cada una de las 20 afirmaciones que siguen, díganos si:

MA = MUY DE ACUERDO

A = DE ACUERDO

NS = NO ESTÁ SEGURO

D = EN DESACUERDO

MD = MUY EN DESACUERDO.

Por ejemplo, si considera que a usted le gusta ir al cine de vez en cuando, tendría que rodear con un círculo A, como respuesta al siguiente enunciado.

Me gusta ir al cine MA A NS D MD

Para ello, ponga rodee con un círculo en la columna que corresponda y trate de no dejar ninguna pregunta sin contestar.

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES

Cuestionario contestado por (rodée con un círculo)

Madre

Padre

	1	2	3	4	5
	Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy seguro	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Quiero mucho a mi hijo, pero muchas veces me es difícil demostrárselo	MA	A	NS	D	MD
2. A un niño de 6 años no hay que prohibirle cosas; ya habrá lugar para prohibiciones cuando sea mayor.	MA	A	NS	D	MD
3. Si pido a mi hijo que haga algo y lo hace mal, no le pido que se esfuerce más, ya que por lo menos lo ha intentado.	MA	A	NS	D	MD
4. Cuando mi hijo y yo empezamos a hablar de algo, solemos terminar discutiendo.	MA	A	NS	D	MD
5. En cuestiones de disciplina, prefiero pasarme por exceso antes que por defecto.	MA	A	NS	D	MD
6. En ocasiones estoy tan centrado en mis propios asuntos que no le muestro a mi hijo lo mucho que lo quiero.	MA	A	NS	D	MD
7. Trato de no exigir mucho a mi hijo para no agobiarle.	MA	A	NS	D	MD
8. Si mi hijo hace algo bien, no le doy mucha importancia, para que no se haga engreído.	MA	A	NS	D	MD
9. Como suele ocurrir en muchas familias, mi hijo no tiene mucha confianza conmigo para hablarme de sus cosas.	MA	A	NS	D	MD
10. Un azote a tiempo resuelve muchos problemas.	MA	A	NS	D	MD
11. Trato de mostrarme siempre igual con mi hijo para que él no note si estoy contento o disgustado con él.	MA	A	NS	D	MD
12. Si pongo a mi hijo una norma o le pido que haga algo y él se niega, no me importa cambiarle la norma o pedirle otra cosa.	MA	A	NS	D	MD
13. La disciplina que hay en mi casa es estricta.	MA	A	NS	D	MD
14. No suelo preguntar a mi hijo por sus cosas; si tiene algo importante que decirme, él sabe que puede hacerlo.	MA	A	NS	D	MD
15. Un buen castigo a tiempo vale más que tres explicaciones.	MA	A	NS	D	MD
16. Procuo no ser muy afectuoso o afectuosa con mi hijo para que no crezca mimado.	MA	A	NS	D	MD
17. Me entero antes de las cosas de mi hijo por lo que me cuentan otras personas (mi pareja, mis	MA	A	NS	D	MD

otros hijos, amigos,...) que a través de mi propio hijo.					
18. Prefiero que mi hijo no se entere de mis problemas, de mis preocupaciones.	MA	A	NS	D	MD
19. Que el padre y la madre mantengan criterios educativos bastante distintos no es malo, porque así los hijos se acostumbran a cosas diferentes.	MA	A	NS	D	MD
20. Trato de mostrar el cariño a mi hijo con los hechos, pero no con las palabras, porque lo que importa es lo que se hace y no lo que se dice.	MA	A	NS	D	MD

Anexo 4. Entrevista

VIVENCIAS FAMILIA -SORDERA

- 1) ¿Crees que la sordera ha influido en la forma de educar a tu hijo/a?
¿De qué forma?
- 2) ¿Consideras que la educación de tu hijo/a sería más fácil si no tuviera sordera?
¿Por qué?
- 3) ¿Cambiaron tus expectativas iniciales respecto a tu hijo/a cuando supiste que era sordo/a?
¿Cómo?
- 4) ¿En algún momento sentiste que tendrías dificultades para hacer bien tu función de madre/padre de un hijo sordo?
¿Por qué?
- 5) Desde el diagnóstico a la actualidad. ¿Se han modificado tus expectativas?
¿En qué forma?
¿Qué ha hecho que estas expectativas cambien?

EDUCACION FAMILIAR

- 6) En relación a la educación de tu hijo. ¿Qué es lo crees que haces mejor?
- 7) ¿Con qué tienes más dificultades?
- 8) Para ti, ¿Cuáles son los aspectos más importantes que se han de transmitir para una buena educación de los hijos?
¿Siempre es posible transmitirlo?
- 9) ¿Cómo le explicas a tu hijo lo que se debe y lo que no se debe hacer?
- 10) En estas cuestiones educativas, ¿Están siempre de acuerdo con el padre/madre?

RESOLUCION DE CONFLICTOS

- 11) Intervienes en los conflictos de tu hijo con otro niño?
- 12) Luego de una discusión entre tu hijo y otro niño ¿cómo le explicas?
- 13) ¿Qué situaciones de conflicto con tu hijo/a te preocupan más?
- 14) De las explicaciones que le das a tu hijo ¿Cuál crees que puede ser más útil para que él aprenda a resolver conflictos?

- 15) En general ¿Dirías que estás satisfecho con tu forma de resolver los problemas que tienes con tu hijo/a?
- 16) Cuando surge un conflicto con tu hijo/a ¿Qué te resulta más fácil?: Dejar de insistir con tus argumentos para que la discusión acabe antes – buscar un acuerdo – mantenerte firme en su postura.
- 17) Cuando surge un conflicto con tu pareja en relación a la educación de vuestro hijo/a. ¿Qué te resulta más fácil?: Dejar de insistir con tus argumentos para que la discusión acabe antes – buscar un acuerdo – mantenerte firme en tu postura.

REDES DE APOYO

- 18) ¿Qué personas representan para ti una ayuda o un soporte para educar a los hijos?
- 19) Qué otros servicios o asociaciones representan para ti una ayuda o un soporte para educar a los hijos?
- 20) ¿Cómo valoras la ayuda o el soporte del CREDA? ¿Estás satisfecha?
- 21) ¿Qué es lo que más valoras de una logopeda?
- 22) ¿Qué cree que los profesionales del CREDA esperan de las familias?
¿Crees que ustedes lo cumplen?
- 23) ¿Crees que necesitas recibir más formación para ayudar al desarrollo de su hijo/a?
¿Cómo la puedes obtener?

RELACION FAMILIA –ESCUELA

- 24) En relación a la escuela ¿Te agrada la escuela de su hijo/a?
- 25) ¿Crees que hay alguna diferencia con las demás escuelas?
- 26) ¿Podrías decirnos qué espera de tu escuela respecto a la educación de tu hijo/a?
¿Crees que la escuela lo cumple del todo?
- 27) ¿Qué crees que la escuela espera de ti como madre (padre)?
¿Crees que lo cumples del todo?
- 28) ¿Cómo valoras la comunicación entre tu familia y la escuela?
¿Cree que es suficiente?
- 29) ¿Crees que existen muchas diferencias entre cómo educa la escuela y su familia?
¿Cuáles?

Anexo 5. Conte En Nil i la seva jogina

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11



Imagen 12

