

El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos

Patricia Robledo Ramón y Jesús-Nicasio García Sánchez
Universidad de León

Se presenta una revisión de estudios nacionales e internacionales centrados en conocer la influencia que ejercen las variables familiares denominadas estructurales y dinámicas sobre el progreso y adaptación académica de los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. Los datos obtenidos corroboran la incidencia en el desarrollo escolar de los alumnos de aspectos tales como las características socioeconómicas y cultural-educativas de las familias, el clima y funcionamiento del hogar, las percepciones y conductas paternales hacia el niño o la implicación de los padres en la educación y su satisfacción con los profesionales educativos. Estos resultados justifican el interés científico de este foco y permiten abrir nuevas vías de intervención familiar a través de las cuales ayudar a los alumnos con problemas de aprendizaje, contribuyendo en la mejora de sus resultados académicos.

Palabras clave: Entorno familiar, dificultades de aprendizaje, clima del hogar, implicación educativa, nivel socioeconómico.

The family environment and their influence in academic achievement of students with learning disabilities: review of empirical studies. We present a national and international review of studies centered in knowing the influence of the called family structural and dynamic variables on the academic progress and adjustment of students with learning disabilities and / or low achievement. The obtained information corroborates the effect of aspects such as the socioeconomic and cultural environment on the school development of students, educational characteristics of the families, the atmosphere and functioning of the home, the perceptions and paternal conducts towards the child or the parents' implication in education and their satisfaction towards the teachers. These results justify the scientific interest of this area and open new routes of family intervention through which it will be possible to help the students with LD, contributing as well in the improvement of their academic results.

Keywords: Family environment, learning disabilities, home climate, educational implication, socioeconomic status.

La investigación científico-educativa actual, fundamentada en perspectivas ecológicas e inclusivas, reconoce la importancia para el rendimiento y aprovechamiento educativo de los alumnos, del contexto social

que les rodea y, consecuentemente, ha comenzado a considerar a las personas que lo constituyen (Ceballos, 2006), sobresaliendo gran cantidad de estudios focalizados en torno al papel desempeñado por figuras tan relevantes como los docentes y las familias (Potril, Deater-Deckard, Thompson, De-Thorne, & Schatschneider, 2006; Sánchez, 2006). En esta línea, numerosas investigaciones han detectado la confluencia de factores escolares y aspectos emocionales del

Fecha de recepción: 23-7-08 • Fecha de aceptación: 7-5-09

Correspondencia: Jesús-Nicasio García Sánchez
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía
Universidad de León
Campus de Vegazana, s/n
24071 León
E-mail: jn.garcia@unileon.es

niño (personales, sociales y familiares) como responsables de sus logros académicos, señalando que sus resultados son producto, no sólo de sus capacidades, sino también de la interacción de los recursos aportados por la escuela y el hogar (Ruiz, 2001). Incluso existen autores que consideran las variables relativas al entorno familiar como las principales predictoras del rendimiento académico del alumno, por encima incluso de las escolares (Brunner & Elacqua, 2003). Ahora bien, atendiendo de manera específica a las corrientes de investigación científica especializadas en el área de las dificultades específicas de aprendizaje (en adelante DEA) estas consideraciones adquieren especial relevancia ya que, aunque las DEA son intrínsecas al individuo, las variables familiares son factores que pueden potenciar o minimizar los efectos negativos de esta problemática, por lo que son aspectos a tener en consideración a la hora de aplicar cualquier acción instruccional específica (Alomar, 2006; Marks, 2006; Zeidner, Matthews, Roberts, & MacCann, 2003).

Por su parte, desde el ámbito legal también se reconoce, por primera vez en España, la importancia de la familia en la educación de los alumnos con DEA, como se evidencia en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en la que se subraya el derecho de los padres de alumnos con necesidades especiales a recibir asesoramiento e información individualizados que les ayuden en la educación de sus hijos. Además, en las directrices generales para los nuevos títulos universitarios de maestro se intensifica la importancia de la familia en la educación y, en consecuencia, la necesidad de formar a los futuros docentes al respecto, proponiéndose la creación de una materia denominada *Familia y Escuela* que deberá capacitar a los profesores para colaborar, orientar y tutorizar a los progenitores en la educación de sus hijos.

Es decir, en las últimas décadas, pero sobre todo a raíz del auge de los modelos ecológicos, se ha dado un aumento considerable de los estudios orientados a conocer el papel desempeñado en el proceso de

enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, en el desarrollo general de los alumnos, de los distintos miembros personales que componen su entorno próximo, siendo especialmente importantes los trabajos realizados en torno al papel protagonista de la familia.

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo es mostrar una revisión amplia de estudios centrados en el conocimiento de las variables del entorno familiar que repercuten en el resultado académico de los alumnos, especialmente si éstos presentan DEA, para, a partir de ahí, estar en condiciones de desarrollar acciones instruccionales específicas con los padres que permitan mejorar la situación escolar de sus hijos.

No obstante, puesto que las variables del entorno familiar con poder explicativo de los resultados de aprendizaje de los alumnos son numerosas y reciben, según el autor o corriente considerados, diferentes nomenclaturas y clasificaciones (ver para más detalle Tabla 1), en primer lugar se reflexionará acerca de la dimensión denominada ampliamente *estructural*, para seguidamente analizar las variables englobadas bajo el término *dinámicas*.

VARIABLES ESTRUCTURALES DEL ENTORNO FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

La investigación sociológica, en su estudio del microsistema familiar, se ha centrado en analizar la repercusión que tienen sobre los alumnos las variables denominadas estructurales las cuales, pese a haber sido las más analizadas a lo largo de los años, al parecer, inciden indirectamente en la formación académica de los niños (Marjoribanks, 2003; Valle, González, & Frías, 2006); si bien, son aspectos que es necesario conocer y considerar.

Entre este grupo de variables destaca, en primer lugar, la clase socioeconómica de la familia. Muchos autores plantean que las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los niños. Así, señalan que los ingresos familiares pue-

Tabla 1. *Clasificación de las diferentes tipologías de variables familiares según distintos autores*

VARIABLES FAMILIARES TIPO I	VARIABLES FAMILIARES TIPO II
<p><i>Estructurales - entrada- background</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel socioeconómico - Recursos culturales - Formación académica parental - Estructura familiar - Estado de salud parental 	<p><i>Dinámicas- de proceso -currículum del hogar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Clima: adaptabilidad, organización, control, comunicación, cohesión, estrés - Habilidades parentales: intercambios-relaciones - Tiempo permanencia en el hogar - Estimulación y expectativas educativas
<p><i>Investigación sociológica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo y ocupación padres - Status sociocultural y nivel de ingresos 	<p><i>Escuela Chicago</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Procesos educativos socio-psicológicos que afectan aprendizaje
<p><i>Constelación familiar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Número hijos - Orden de nacimiento hijos - Distancia en años entre hermanos 	<p><i>Escuela británica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias de padres - Aspiraciones parentales - Condiciones materiales del hogar - Status de la familia
<p><i>Variables estructurales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel estudios y profesional padres - Status socioeconómico familiar - Nivel ingresos familiar - Características vivienda - Constelación familiar 	<p><i>Variables de proceso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expectativas y atribuciones parentales - Ambiente afectivo hogar - Estilo disciplinario - Estructura de aprendizaje en el hogar - Implicación parental en educación

(Bacete & Rosel, 1999; Pizarro & Clark, 1998; Ruíz de Miguel, 2001)

de influir de manera indirecta en el bajo rendimiento de los alumnos debido a las escasas oportunidades de interacción con entornos estimulantes que tienen, a la limitación de recursos o a los conflictos derivados de esta escasez económica (Vera, Morales, & Vera, 2005).

En esta línea, Ruíz de Miguel (2001) realizó una revisión de estudios tras la que concluyó que en los contextos desfavorecidos, en los que el nivel cultural-educativo familiar es limitado, suele darse una menor valoración y presión cultural hacia el logro escolar, lo cual, unido a las bajas expectativas con respecto al futuro académico de los hijos, hace que el interés de los padres por la educación también sea menor. Es decir, las posibilidades económicas familiares determinan la atmósfera cultural-educativa del hogar, siendo ésta la que realmente repercute en el rendimiento del alumno, sobre todo si éste presenta problemas de

aprendizaje. En este sentido, las familias de clases sociales favorecidas tienen más información acerca de la dificultad del niño, disponen de medios para ayudarle, trabajan en coordinación con los profesores y, consecuentemente, se sienten menos afectados por el problema del hijo, el cual a su vez se aminora gracias a los apoyos que se le ofrecen (Sánchez, 2006).

Otro factor que parece repercutir en el bajo rendimiento escolar del alumnado es el hecho de tener padres con dificultades de aprendizaje. James (2004) revisó los resultados de diversas investigaciones en las cuales se había comprobado cómo los padres que tienen dificultades de aprendizaje y que consecuentemente han tenido malas experiencias educativas, desarrollan percepciones negativas hacia el colegio, los profesores y las tareas escolares. Además, se describen a sí mismos como subordinados de los profesionales, por lo que coope-

ran escasamente con ellos (Kohl, Legua, & McMahon, 2000).

Por último, algunos datos apuntan a que el tamaño y la estructura de la familia también puede determinar el éxito académico de los niños. Marks (2006) comprobó como, a mayor número de hijos o en caso de desestructuración familiar, la atención y tiempo que se puede dedicar a cada hijo es menor, con las repercusiones que esto conlleva sobre el rendimiento del alumno, sobre todo si éste presenta DEA y necesita por ello mayor atención y apoyo.

Las variables dinámicas del contexto del hogar y su relación con el éxito escolar

En la actualidad, la tendencia investigadora en torno al tema de la influencia del contexto familiar de los alumnos se focaliza en el análisis de las variables denominadas dinámicas, dado que éstas, al parecer, influyen de una manera más directa en los éxitos académicos de los alumnos. Dentro de este grupo de variables destacan el clima y funcionamiento del hogar, las percepciones o actitudes de los padres hacia los hijos, la implicación de la familia en la educación o las expectativas parentales en relación al futuro de los niños (Robledo & García, 2006).

Clima y funcionamiento del hogar

En el campo de la investigación psicoeducativa y social han proliferado numerosos estudios que señalan el clima y funcionamiento sociofamiliar como uno de los factores con mayor repercusión sobre el desarrollo de los niños. La mayoría de las investigaciones subrayan la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como de la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de sus miembros sea correcto, concluyendo además que, en las familias conflictivas o desestructuradas los sujetos reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, con lo que su desarrollo general, y específicamente académico, se ve ralentizado (Dyson, 1996; Sheppard, 2005). Al parecer, los alumnos provenientes de entornos estables, en los

que no hay situaciones que conduzcan a conflictos, van mejor en la escuela, aprenden con mayor facilidad, poseen las habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones con sus iguales, tienen menos problemas de comportamiento y demuestran mejor salud y autoestima (Gouliang, Zhang, & Yan, 2005; Halawah, 2006; Ibarrola, 2003).

Los alumnos DEA necesitan gran estabilidad emocional, junto con esfuerzos y estímulos extras por parte de los diferentes agentes personales que constituyen su entorno, para lograr un óptimo desarrollo. Por ello, es frecuente que en gran parte de los hogares de estos niños se enfatice especialmente el crecimiento personal de cada uno de sus miembros, en beneficio de todos ellos (Huston & Rosenkrantz, 2005). Pese a esto, existen algunas características funcionales concretas que pueden ser perjudiciales. Así, es habitual que el clima sea muy ordenado, con unas normas inflexibles, controladas por unos padres demasiado autoritarios (Hedor, Annerén, & Wikblad, 2002). Suele darse también una menor expresión de sentimientos y escasa animación a la independencia personal, lo que perjudica la madurez de los sujetos. Además, los padres de DEA, dado que sus hijos necesitan más apoyo con las tareas escolares, trabajan diariamente con ellos ayudándoles y protegiéndoles en exceso para que puedan alcanzar exitosamente y sin sufrir excesivas frustraciones los objetivos planteados (Stoll, 2000). Pero, en este afán de protección, los progenitores suelen sobrecargarse de trabajo a sí mismos, lo cual, unido al inadecuado manejo de las situaciones conflictivas derivadas de aspectos escolares, puede ocasionarles ansiedad e insatisfacción parental, lo que a su vez afecta a sus habilidades para interactuar de manera sensible ante las demandas del hijo (Hedor et al., 2002). A la larga, todas estas circunstancias terminan provocando en el clima del hogar una sensación constante de estrés que no beneficia en absoluto el desarrollo del alumno y dificulta la elección de las estrategias de afrontamiento adecuadas para sol-

ventar los problemas (O'Connor, McConkey, & Hartop, 2005; Trainor, 2005).

Dicho esto, parece clara la influencia del clima y funcionamiento del hogar en el desarrollo académico y adaptación socio-emocional de los alumnos; no obstante, a continuación se presentan una serie de estudios recientes que verifican estas afirmaciones.

Alomar (2006) realizó una investigación en la que pretendía valorar la influencia del entorno del hogar sobre los factores personales y el rendimiento académico de los alumnos. Los resultados alcanzados señalaron que las variables personales de los alumnos influyen directamente sobre su rendimiento, mientras que las parentales también lo hacen pero de manera indirecta.

En esta misma línea, Huston y Rosenkrantz (2005) desarrollaron un trabajo cuyo objetivo era determinar cómo se relaciona el tiempo que las madres dedicaban a sus hijos con la relación madre-hijo, la calidad del entorno del hogar y el desarrollo sociocognitivo del niño. Las conclusiones obtenidas señalaban que el trabajo de la madre no perjudica ni la calidad de la relación con el hijo, ni su desarrollo ni el entorno hogar; pese a esto se comprobó como, a más tiempo compartido con los hijos, las madres eran más sensibles y ofrecían entornos de mayor calidad.

Por su parte, Hasall, Rosel, y McDonald (2005) investigaron la relación existente entre cogniciones paternas (autoestima y locus de control), características del niño, apoyo familiar y estrés paterno, en una muestra formada por 46 madres de niños de entre 6 y 16 años. Los datos les permitieron afirmar que existe asociación entre la dificultad de conducta del niño y el estrés percibido por la madre, el cual a su vez se aminora a mayor nivel de autoestima, locus de control interno, satisfacción y apoyos sociales que las madres reciben. En ese mismo año Guoliang, Zhang, y Yan (2005), exploraron las características y relaciones de soledad, aceptación de iguales y funcionamiento familiar en 98 alumnos con-sin dificultades. Los resultados obtenidos denotaron que los alumnos con DEA perciben mayor soledad y menor aceptación de iguales y que no hay

relación significativa entre funcionamiento familiar y sentimiento de soledad del niño, pero sí la hay entre aceptación iguales-funcionamiento familiar.

En el año 2003, Domínguez y Pérez desarrollaron un estudio para determinar el funcionamiento de 43 familias de niños con DEA, su afrontamiento de la DEA y del ingreso del alumno en educación especial. Para ello aplicaron la Prueba de evaluación de las relaciones intrafamiliares y el Cuestionario de afrontamiento familiar, elaborado por ellos mismos, comprobando como se dan interrelaciones entre el funcionamiento familiar y los trastornos de aprendizaje, ya que frecuentemente los niños que presentaban DEA pertenecían a familias cuyo funcionamiento era inadecuado.

Por último, en un estudio realizado por Cohen, Roy, Walls, y Tomlin (2004) se intentaron determinar las interrelaciones entre la frecuencia de encuentros de lectura de padres-hijos, consecuencia de un programa de intervención, el perfil alfabetizador del hogar y su calidad. Los resultados indicaron que las familias inmersas en el programa leían más con sus hijos, pero sólo una parte identificaba esta actividad como su favorita. Las conclusiones alcanzadas exponen que el programa de intervención tuvo un impacto leve pero significativo en el entorno alfabetizador del hogar del niño. No obstante, no se contó con la existencia de grupo de control sobre el que no se hubiera intervenido, lo cual habría permitido comprobar si los resultados habían sido en realidad efecto de la intervención o de otras variables.

Percepciones cogniciones y conductas parentales

En los últimos años han proliferado las investigaciones centradas en conocer el papel ejercido por diferentes constructos psicológicos parentales, como son sus conductas, percepciones y cogniciones, sobre el desarrollo psicoeducativo de los alumnos, obteniéndose resultados al respecto de gran interés.

En general, los padres de alumnos con DA infravaloran las capacidades de sus hi-

Tabla 2. *Investigaciones empíricas actuales en relación a las percepciones y actitudes de los padres hacia los hijos*

<i>Autor</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Participantes</i>	<i>Resultados</i>
Murray y Greenberg (2006).	Examinar percepciones infantiles de sus vínculos con padres, profesores e iguales y conocer su desarrollo socio-emocional y conductual.	96 alumnos DA, retraso mental y problemas conductuales y emocionales.	Asociación ajustes relacional y emocional-conductual de alumnos DA. A mayor rechazo de iguales o insatisfacción con profesorado, más problemas emocionales y conductuales. Sentimiento de pertenencia a escuela conlleva mayor ajuste y compromiso académico.
Jacobs y Harvey (2005).	Investigar la capacidad predictiva de las expectativas y actitudes parentales sobre el rendimiento escolar de sus hijos.	432 padres de 534 alumnos escolarizados en colegios de alto medio, bajo rendimiento.	Nivel de estudios parental alto relacionado con mayor rendimiento hijos. Padres de hijos con alto rendimiento valoran que la escuela les presione para alcanzarlo y tienen altas expectativas hacia ellos.
Gracia, Lila, y Gracia (2005).	Analizar relación entre rechazo parental y ajuste psicosocial de hijos. Identificar variables diferenciales de padres afectivos.	444 familias con relaciones parento-filiales funcionales vs. de riesgo.	Problemas de ajuste psicosocial en niños que perciben rechazo. Padres de niños rechazados perciben en éstos más problemas. Asociación entre conducta problemática niño-rechazo padres.
Cerezo, Trenado, y Pons (2006)	Conocer efecto de situaciones emocionales negativas vividas por madres sobre sus actuaciones de crianza.	20 díadas madre-hijo.	Madres con menor estrés regulan mejor estado emocional negativo de niños centrándose en sus necesidades. Diferencias en la interacción con bebés entre madres con malestar psicológico y estables.

jos (Stoll, 2000); detectan en ellos más problemas de los que los propios niños perciben; les ven más indefensos que al resto de compañeros de su misma edad y se muestran preocupados por el trato que puedan recibir de éstos (Haager & Vaughn, 1995). Además se preocupan excesivamente por la asunción de responsabilidad que éste debe ir adquiriendo (Tarleton & Ward, 2005).

Como consecuencia de esto, para evitar a sus hijos situaciones que les causen sufrimiento, los progenitores desarrollan estrategias de cuidado demasiado protectoras que dificultan a los alumnos tomar sus propias decisiones, retardando con ello su desarrollo madurativo.

Por otro lado, se ha evidenciado como aquellos padres que tienen un desarrollo psi-

cológico adecuado perciben la realidad de manera más ajustada y, consecuentemente, sobrellevan mejor los problemas que puede acarrear el tener un hijo con DEA, desarrollando actitudes positivas y conductas de aceptación hacia éste (Hasall et al., 2005). En cambio, los progenitores que presentan un concepto negativo de sí mismos y que consecuentemente se sienten incapaces de darles a sus hijos unos cuidados acordes a sus necesidades, tienden a rechazarlos con más probabilidad (Kohl et al., 2000; Zárate, Montero, & Gutiérrez, 2006). Esto es muy importante, dado que las personas que perciben rechazo, a diferencia de las que se sienten aceptadas, presentan problemas de ajuste psico-social, muestran baja autoestima, desconfianza y perciben el mundo inseguro, hostil (Gracia, Lila, & Musitu, 2005; Sánchez & Hidalgo, 2003), lo cual puede influir en su rendimiento académico.

En la Tabla 2 se resumen algunos de los estudios recientes centrados en conocer cómo las percepciones y cogniciones que los padres tienen de sí mismos como tales y de su hijo inciden en sus actitudes y conductas hacia éste último. No obstante, los resultados obtenidos en estas investigaciones han de ser considerados teniendo en cuenta las limitaciones de las mismas, como por ejemplo el hecho de que en ocasiones los datos se han extraído de muestras pequeñas y muy localizadas o que se da falta de estudios comparativos entre alumnos con y sin dificultades.

Implicación familiar en la educación y colaboración con los servicios educativos

Durante años, la mayor parte de los estudios centrados en analizar la influencia de la familia en el rendimiento de los alumnos han tenido como objetivo conocer la implicación de los padres en las tareas escolares de sus hijos, así como la cantidad, calidad y eficacia de sus contactos con el profesorado. Recientemente, algunas de las investigaciones realizadas a nivel internacional focalizadas en estos aspectos son por ejemplo las de Kohl et al. (2000), quienes examinaron la relación entre la familia, factores de riesgo

demográficos e implicación paterna, en una muestra de 387 niños. Los resultados indican que la baja educación paterna, así como las psicopatologías de los progenitores, se relaciona con bajos niveles de implicación activa. En cambio, la estructura familiar y, concretamente, el hecho de ser un solo padre, no es sinónimo de una menor implicación en el hogar con el niño, ni de la desaprobarción de la escuela.

Por su parte, en España, García y Rosel (1999) investigaron si la implicación de los padres influye en las estimaciones que el profesorado hace de los resultados educativos de 150 niños de 7º de EGB tanto como la propia inteligencia del alumno. Los resultados señalaron cómo efectivamente la implicación parental es tan importante en las valoraciones que los maestros hacen del alumno como su propia capacidad intelectual.

Por último, señalar que son muchos los investigadores que a lo largo de los años han desarrollado instrumentos para evaluar la implicación familiar en la educación. Así Fantuzzo et al. han desarrollado una escala llamada *Family involvement questionnaire*, aplicable desde infantil hasta primaria, que permite evaluar la participación de los padres en la educación de sus hijos. En sus estudios han encontrado datos de interés al respecto como, por ejemplo, que los padres con mayor nivel educativo participan más en la educación de los hijos en casa, que los progenitores con muchos hijos colaboran menos desde el hogar o que los padres de niños se comunican más con la escuela que los de las niñas.

Así pues, parece evidente la importancia que tiene para el aprendizaje el que las relaciones entre los padres de alumnos y los profesionales educativos sean fluidas (Alo-mar, 2006; Rolla, Arias, Villers, & Show, 2005), si bien, en el caso de alumnos con DEA estas interacciones cobran si cabe mayor relevancia. En un estudio realizado por Summers, Turnbull, Poston, Hoffman, y Nelson (2005) con padres de niños con dificultades, en el que se comparaba por edades los niveles de satisfacción paterna respecto a diferentes aspectos de la relación familia-

profesional, los resultados denotaron que la satisfacción era menor en los padres de alumnos de mayor edad. Además, resultaron significativas las correlaciones con el nivel sociocultural paterno, evidenciándose como los progenitores con un nivel educativo más alto se muestran menos satisfechos con los profesores que aquellos más jóvenes o con menor status cultural. Es decir, el grado de satisfacción y la comprensión mutua entre padres y profesores determina sus colaboraciones, por lo que son aspectos que deben potenciarse.

No obstante, la cooperación entre las instituciones educativas y los padres de personas que presentan DEA depende en gran medida de las percepciones y actitudes que los familiares tengan hacia los centros escolares y sus profesionales (Bryan, Burstein, & Bryan, 2001; Gerber & Popp, 1999). La mayoría de los padres cuyos hijos presentan dificultades para aprender están satisfechos con los servicios educativos existentes; no obstante, a medida que los alumnos van creciendo, sus dificultades aumentando y el grado de ansiedad elevándose, surgen las mayores insatisfacciones con los servicios educativos y sobre todo con los maestros (Kalyanpur & Harry, 2004; Tanner, 2000).

Conclusiones

La revisión de investigaciones expuesta permite concluir afirmando que el contexto del hogar influye fuertemente sobre el desarrollo y adaptación educativa y personal de los alumnos con y sin DEA, destacando dos grupos de variables psicológicas familiares (dinámicas y estructurales) relacionadas directa o indirectamente con el rendimiento académico de los niños (Berkowitz & Bier, 2005; Flouri & Buchanan, 2004). Así, a tenor de los datos extraídos parece evidente que las percepciones que los padres tienen de sus hijos determinan en gran medida sus actitudes y conductas hacia ellos, incidiendo esto de forma directa en el desarrollo, maduración y rendimiento del alumno (Haager et al., 1995). Por su parte, el ambiente familiar,

su funcionamiento, estructura y/o clima es otro de los factores clave para el desarrollo integral y escolar del niño (Chico, 2002). Igualmente, la cooperación entre las familias y los centros educativos es un aspecto determinante que conduce a una mayor satisfacción de los padres con los servicios educativos y a la asunción positiva de sus responsabilidades educativas, lo cual les lleva a ofrecer ambientes estimulantes a sus hijos y a colaborar con ellos apoyándolos en la consecución de éxitos escolares, contribuyendo así a aumentar su motivación hacia la escuela (Leiter et al., 2004; Tanner, 2000). Por último, las variables del background familiar, aunque al parecer tienen una influencia menos directa sobre los resultados académicos de los alumnos, han de ser igualmente consideradas, al repercutir de manera indirecta en aspectos relevantes (Marks, 2006; Ruiz, 2001).

Todos estos hallazgos realizados por los investigadores han contribuido a identificar la naturaleza y repercusión de distintos factores familiares en el rendimiento de los alumnos con y sin problemas de aprendizaje. No obstante, el ámbito de la intervención con familias de niños que manifiestan DEA todavía presenta un amplio abanico de posibilidades de estudio y desarrollo, si bien han comenzado a desarrollarse, desde perspectivas psicológicas y comunitarias, programas especiales de intervención familiar (Spann et al., 2003). A pesar de ello, estas intervenciones son puntuales y, aunque producen beneficios, éstos se mantienen sólo a corto plazo, a lo que hay que añadir que muchas de ellas están desligadas del contexto educativo (Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa, & Rodríguez, 2004; Bryan et al., 2001). Por ello, sería necesario desarrollar intervenciones instruccionales continuas con las familias para que, desde el hogar, se ayude a los alumnos con dificultades de aprendizaje, contribuyendo al desarrollo armónico y completo de estos niños, tanto en el ámbito académico como en el personal (Ann, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston, 2005; Robledo & García, 2007).

Agradecimientos

Nota: Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas competitivas parciales del proyecto de investigación financiado por la Excm. Diputación Provincial de León, concedido al IP (J. N. García), director del Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León GR259; así como una BI Predoctoral concedida a

la primera autora (P. Robledo). Igualmente, se recibieron ayudas competitivas del proyecto MEC SEJ 2007-66989 (2007-2010) con Fondos FEDER de la Unión Europea, concedido al IP (J. N. García); y Director del Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León (GR259), Proyecto de Excelencia JCyL 2009-2011. Y contrato de investigación a personal de reciente titulación universitaria de la JCyL.

Referencias

- Ann, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D. (2005). Relationship between parent satisfaction regarding partnerships with professionals and age of child. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 48-58.
- Abidin, R. (1992). The determinants of parenting behaviour. *Journal of clinical child psychology*, 24, 31-40.
- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social behavior and personality* 34(8), 907-922.
- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (1996). Modelos de intervención en orientación. En M. Álvarez & R. Bisquerra, *Manual de Orientación y tutoría* (pp. 331-346). Barcelona: Praxis.
- Bacete, F., & Rosel, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema*, 11(3), 587-600.
- Berkowitz, M., & Bier, M. (2005). Character education parents as partners. *Educational Leadership*, 63(1), 64 -70.
- Boletín Oficial del Estado (2006). Ley Orgánica de Educación, Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Visor.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucan.
- Bryan, T., Burstein, K., & Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36(3), 167-180.
- Caldwell, B., & Bradley, R. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) - Revised edition*. University of Arkansas, Little Rock.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1). Recuperado el 1 de octubre, 2006, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm.
- Cerezo, M.A., Trenado, R.M., & Pons-Salvador, G. (2006). Interacción temprana madre-hijo y factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 18(3), 544-550.
- Cohen, C., Roy, L., Walls, T. & Tomlin, R. (2004). More evidence for reach out and read: a home-based study. *Pediatrics*, 113(5), 1248-1253.
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Darch, C., Miao, Y., & Shippen, D. (2004). A model for involvement parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing School failure*, 48, 24-34.
- Domínguez, G., & Pérez, C. (2003). Caracterización de la familia de niños con trastornos de aprendizaje. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 19(2).
- Dyson, L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 280-286.
- Fantuzzo, J., Tiger, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367-376.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141-153.
- García, F., & Rosel, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema* 11(3), 587-600.
- García, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e Intervención psicopedagógica*. Barcelona. Ariel.
- García, J. N., Pacheco, D. I., Díez, C., Mtnez-Cocó, Rodríguez, C., de Caso, A., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L. & Robledo, P. (2006, October). The role of the teachers practice in writing related with writing product and process in students with and without LD. *En 15th Congress on Learning Disabilities Worldwide*, Boston, Burlington: LDW.

- Gerber, P., & Popp, P. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model. *Remedial and Special Education, 20*(5), 288-296.
- Guoliang, Y., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance and family functioning of chinese children with learning disabilities: characteristics and relationship. *Psychology in the schools 42*(3), 325-331.
- Gracia, E., Lila, M., & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud mental, 28*(2), 73-81.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of social competence of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 28*(4), 205-215, 231.
- Halawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement. *Journal of instructional psychology, 33*(2), 91-99.
- Hasall, R., Rosel, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mother of children with an intellectual disability: The effect of parental cognitions in relation child characteristics and family support. *Juornal of intellectual disabilities research, 49*(6), 405-418.
- Hedor, G. Annerén, G., & Wikblad, K. (2002). Swedish parents of children with Down's syndrome. *Scand J caring sci, 16*, 424-430.
- Hishinuma, S. (2000). Parent attitudes on the importance and success of integrated self-contained services for students who are gifted, LD, and gifted/ LD. *Roeper Review, 22*(4), 241-263.
- Huston, A., & Rosenkrantz, S. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Chil development, 76*(2), 467-482.
- Ibarrola, B. (2003). *Dirigir y educar con inteligencia emocional*. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión.
- Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher & lower achieving students. *Educational studies, 31*(4), 432-448.
- James, H. (2004). Promoting effective working with parents with learning disabilities. *Child Abuse Review, 13*, 31-41.
- Joyce, A. (2005). Partner with parents. *Intervention in School & Clinic, 41*(1), 52-55.
- Kaiser, A., Hester, P., & Meduffiel, S. (2001). Supporting communication in young children with developmental disabilities. *MRDD Research Reviews, 7*, 143-150.
- Kalyanpur, M., & Harry, B. (2004). Impact of social construction of LD on culturally diverse families: a response to Reid and Valle. *Journal of Learning Disabilities, 37*(6), 530-533.
- Kohl, G., Legua, L., & McMahon, R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology, 38*(6), 501-523.
- Leiter, V., & Wyngaarden, M. (2004). Claims, barriers, and satisfaction parents' requests for additional special education services. *Journal of Disability Policy Studies, 15*(3), 135-146, 135.
- Lila, M., & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación rechazo parental. *Psicothema, 17*(1), 107-111.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, adolescent's achievement and aspirations, and young adult's enrolment in australian universities. *Aula abierta, 82*, 147-159.
- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies, 37*(1), 1-24.
- Martín, J., Máiquez, L., Rodrigo, J., Correa, A., & Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familiar para madres y padres en situación de riesgo psicosocial". *Infancia y Aprendizaje, 27* (4), 437-445.
- Martínez, R., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta, 85*, 127-146.
- Martínez, R., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García, P., Donaire, B., Álvarez, A., & Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 11*(19), 107-120.
- McLoughlin, J., Clark, F., Mauck, A., & Petrosko, J. (1987). A comparison of parent-child perceptions of students learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 20*(6), 357-360.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). Real decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE de 25 de enero de 2005).
- Moos, R., & Moos, B. (1974). *Family environment scale (FES)*. Consulting Psychologists Press, Inc.

- Murray, C., & Greenberg, M. (2006). Examining the importance of social relationship and social context in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of special education, 39*(4), 220-233.
- O'Connor, U., McConkey, R., & Hartop, B. (2005). Parental views on the statutory assessment and educational planning for children with special educational needs. *European journal of special needs education, 20*(3), 250-270.
- Potril, S., Deater-Deckard, K., Thompson, L.A., DeThorne, L., & Schatschneider, C. (2006). Reading skills in early readers: genetic and shared environmental influences. *Journal of learning disabilities, 39*(1), 48-55.
- Pizarro, R., & Clark, S. (1998). Currículo del Hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus status. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 7*, 25-33.
- Robledo, P., & García, J. N., (2006). Factores psicológicos de los padres de alumnos con dificultades de aprendizaje: Revisión de estudios empíricos. En J. Uriarte & P. Martín (Eds.), *Necesidades Educativas Especiales, Contextos Desfavorecidos y Apoyo Social* (pp. 225-235). Badajoz: Psicoex.
- Robledo, P., & García, J. N. (2007). El entorno parental en la intervención de personas con dificultades del desarrollo. En J. N. García (Coord.), *Dificultades del desarrollo: aplicaciones de intervención* (pp. 301-310). Madrid: Pirámide.
- Rolla, A., Arias, M., Villers, R., & Show, C. (2005). The importance of reading difficulties and family in teachers' decisions to retain children: a case study in Costa Rica. *Aula abierta, 85*, 147-164.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de educación, 12*(1), 81-113.
- Sánchez, J., & Hidalgo, M.V. (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de psicología 19*(2), 279-292.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista iberoamericana de educación, 40*(2), 1-10.
- Sheppard, A. (2005). Development of school attendance difficulties: an exploratory study. *Pastoral Care in Education, 23*(3), 19-26.
- Spann, S., Kohler, S., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on autism and other developmental disabilities, 18*(4), 228-237.
- Stoll, L. (2000). Accepting the diagnosis: an educational intervention for parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 18*(3), 151-153.
- Summers, J., Turnbull, A., Poston, D., Hoffman, L., & Nelson, L. (2005). Measuring the quality of family-professional partnerships in special education services. *Exceptional Children, 72*(1), 65-81.
- Tanner, E. (2000). The learning disabled: a distinct population of students. *Education, 121*(4), 795-798
- Tarleton, R., & Ward, L. (2005). Changes and choices: finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition. *British journal of learning disabilities, 33*, 70-76.
- Thompson, G., Warren, S., & Carter, L. (2004). It's not my fault: predicting high school teachers who blame parent and students for students' low achievement. *High School Journal, 87*(3), 5-15.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula abierta, 83*, 35-52.
- Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities, 38*(3), 233-249.
- Valle, C., González, D., & Frías, M. (2006). Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de educación primaria de nivel socioeconómico bajo. *Anuario de investigaciones educativas, 7*, 237-250.
- Vera, J., Morales, D., & Vera, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF, 10*(2), 161-168.
- Zárate, L., Montero, J., & Gutiérrez, M. (2006). Relación entre el estrés parental y el del niño preescolar. *Psicología y salud, 16*(2), 171-178.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: towards a multi-level investment model. *Human Development, 46*, 69-96.