

Relación entre tipología de alumnos y factores psicológicos parentales en familias de personas con y sin dificultades de aprendizaje y TDAH

Patricia Robledo Ramón, Jesús N. García Sánchez y Carmen Díez González,
Universidad de León

RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre la tipología de los alumnos: con y sin dificultades de aprendizaje en escritura y TDAH y diferentes variables del entorno familiar (clima sociofamiliar, implicación parental en educación, expectativas paternas y estimulación del aprendizaje en el hogar) medidas a través del instrumento denominado Opiniones Familiares (FAOP). La muestra estuvo compuesta por 81 familias de niños escolarizados desde infantil hasta la ESO que habían sido identificados como alumnos con DAE, SDA y TDAH. Los resultados señalan diferencias estadísticamente significativas entre la tipología de los alumnos y diversas variables familiares, con tamaños del efecto altos. Al parecer, son los padres de alumnos con problemas para aprender los que se implican más en la educación colaborando y comunicándose con el profesorado, igualmente, desde el hogar ofrecen actividades orientadas al rendimiento y promueven ambientes físicos agradables y seguros para los niños.

PALABRAS CLAVE

Padres, dificultades de aprendizaje, TDAH, clima familiar, expectativas parentales, implicación educativa, estimulación académica.

ABSTRACT

We present a study that analyses the relationship between the students condition with vs. without learning disabilities in writing (LDW, woLDW) and ADHD and different parental variables (family climate, parental implication in education, parent's expectation and stimulation to learning offered at home), tested with a scale called Family Opinions (FAOP). The sample consisted of 81 families from kindergarten up to high school students, and they were identified like students LDW, NLD and ADHD. The results show statistically significant differences between students conditions and some family-home variables, and with a big size effect. Apparently, parents of LD and ADHD students are more involved in education, with high collaboration and communication with teachers; besides, they offer more activities aimed at achievement in home and more pleasant and save environments for the children.

KEY WORDS

Parents, learning disabilities, ADHD, family climate, parental expectations, educational implication, academic stimulation.

Durante la investigación se recibieron ayudas del proyecto competitivo de la DGI-MEC (SEJ2007-6689/EDUC, 2007-2010), con fondos, FEDER de la Unión Europea, así como ayudas competitivas del Proyecto de Excelencia de la JCyL (BOCyL 27-4-09, 2009-2011) con fondos de la UE. Ambos concedidos al IP/Director del Grupo de Investigación de Excelencia JCyL (GR259).

Correspondencia: Jesús Nicasio García-Sánchez, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, Campus de Vegazana, s/n, 24071 León (España). Teléfono: +34 987 291 041 y +34 652 817 871. Correo electrónico: jn.garcia@unileon.es.

Introducción

Diferentes líneas de investigación científica actuales, focalizadas en el ámbito psicoeducativo, reconocen de manera amplia la influencia de diferentes variables del entorno familiar sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos, resaltando el protagonismo de los padres como figuras determinantes en la adaptación y desarrollo armónico, tanto académico como personal, de los hijos (Brunner y Elacqua, 2003).

En este sentido, la investigación sociológica orienta sus trabajos en el análisis de las variables denominadas estructurales, tales como nivel socioeconómico y cultural-educativo de la familia, estatus profesional de los padres o estructura y tipología familiar, subrayando que estas dimensiones, en situación de desventaja, perjudican el desarrollo general y escolar de los niños, si bien lo hacen de manera indirecta (Sánchez, 2006; Valle, González y Frías, 2006). Un bajo nivel de ingresos familiar, una limitada formación académica o cultural de los padres, ligada a la falta de confianza y cooperación con los profesionales educativos, ambientes de desestructuración y escasos de estimulación o un elevado número de hijos, son factores de riesgo que pueden desencadenar en fracaso escolar al repercutir, entre otros aspectos, sobre las expectativas, intereses y motivaciones de los alumnos (James, 2004; Marks, 2006; Vera, Morales y Vera, 2005).

Por otro lado, las investigaciones más recientes en relación al estudio de la importancia de la familia en la educación, se centran en las variables englobadas, prácticamente de manera indistinta, bajo los términos dinámicas, de proceso o currículo del hogar, dada

su influencia, al parecer directa, sobre los logros académicos de los alumnos (Ruiz, 2001). A este respecto, las líneas teórico-científicas más abundantes incluyen en esta dimensión factores tales como el clima del hogar, la implicación parental en la educación, sus expectativas acerca del futuro académico de los hijos o la colaboración y satisfacción con el centro escolar y su profesorado.

Los alumnos que pertenecen a familias en las que sus padres les ayudan e interaccionan con ellos funcionalmente, ejerciendo estilos educativos eficaces en el manejo de las situaciones problemáticas y presentando pocas discusiones y bajos niveles de estrés, van mejor en la escuela, aprendiendo con mayor facilidad (Gouliang, Zhang, y Yan, 2005; Halawah, 2006). En cambio, en las familias conflictivas, desestructuradas o con alteraciones del clima socio-familiar, 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).

Por otro lado, pero inmersos en el análisis de la misma tipología de variables, distintos estudios corroboran que las percepciones, expectativas y aspiraciones parentales positivas con respecto al desenvolvimiento académico de sus hijos actúan como factores potenciadores del éxito escolar, al desarrollar en los alumnos grados elevados de autoconfianza personal y despertar en ellos el interés por satisfacer y cumplir las expectativas de unas de las figuras de referencia principales en las etapas primarias de escolarización, los padres (González-Pienda et al., 2003).

Por último, la cooperación entre las instituciones educativas y las familias de los alumnos es otro de los puntos que mayor importancia parece tener en el éxito académico, considerándose la participación de los padres en la escuela como un indicador de calidad de la oferta educativa (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano, 2006). Los niños, sobre todo cuando son pequeños, se desenvuelven casi de forma exclusiva en estos dos entornos, por lo que las interacciones y el mantenimiento de la continuidad de objetivos entre ellos es primordial para que los alumnos alcancen su desarrollo íntegro. En este sentido, se ha comprobado cómo la implicación de los padres en la educación se relaciona con la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos hacia tareas académicas, además de aumentar su compromiso personal con la escuela y su percepción de competencia, control y eficacia (González, Willems y Doan, 2005). No obstante, estas relaciones intercontextuales dependen en gran medida de las percepciones y actitudes que la familia tenga hacia las instituciones y los profesionales, las cuales, a su vez, se ven favorecidas por una mayor información, implicación mutua y contacto entre ambos entornos (Leiter y Wyngaarden, 2004; Spann, Kohler y Soenksen, 2003).

Es decir, la complejidad del microcontexto familiar, con todas las variables que lo constituyen, es un agente clave en el rendimiento de los niños, que determina, por encima incluso de los aspectos propiamente escolares, su éxito y adaptación académica (Brunner y Elacqua, 2003). No obstante, si esta es una realidad que afecta a la totalidad del alumnado, cobra es-

pecial relevancia en aquellas situaciones en las que hay alumnos con problemas concretos para aprender, ya sean causados por una dificultad de aprendizaje específica (en adelante DA) o se deriven de una problemática más compleja como es el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (en adelante TDAH). En estos casos, un adecuado funcionamiento familiar, la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, unas expectativas ajustadas a la realidad de los problemas y capacidades del hijo y un adecuado y coordinado apoyo académico entre familia y escuela, son factores que pueden ayudar a minimizar las consecuencias que, sobre el aprendizaje, tienen las dos problemáticas citadas. Sin embargo, los estudios corroboran que estas circunstancias no siempre se dan en los hogares de niños con DA o TDAH. Es frecuente que en las casas en las que viven este tipo de alumnos, debido a las demandas que presentan, especialmente en aspectos académicos, y a las constantes frustraciones y conflictos vivenciados como consecuencia de la falta de consecución de los objetivos propuestos, se cree una sensación constante de estrés que no beneficia en absoluto el desarrollo de la persona con problemas de aprendizaje (Biederman et al., 1996; Hishinuma, 2000; O'Connor, McConkey y Hartop, 2005; Trainor, 2005). En este mismo sentido, se ha comprobado cómo los padres de alumnos con dificultades infravaloran las capacidades de sus hijos (Stoll, 2000), muestran unas expectativas pesimistas con respecto al futuro académico de los mismos y detectan en ellos más problemas de tipo social, conductual y cognitivo de los que los propios niños perciben (McLoughlin, Clark,

Mauck y Petrosko, 1987), por todo ello, tienden a sobreprotegerlos y eximirlos de la asunción de responsabilidades necesarias para lograr una progresiva madurez en los distintos aspectos de su desarrollo (Tarleton & Ward, 2005). Igualmente, la cooperación y satisfacción de las familias con los profesionales educativos de los centros escolares a los que acuden sus hijos con DA o TDAH suele decrecer a medida que el niño cumple años y sus dificultades aumentan, lo cual perjudica el avance progresivo y ajustado del niño en la escuela, al faltar continuidad en el hogar de los objetivos académicos propuestos por esta institución (Kalyanpur y Harry, 2004; Tanner, 2000).

Reconocida, por una parte, la influencia directa o indirecta de las diferentes dimensiones del entorno familiar sobre el rendimiento y adaptación académica del alumnado en general y del que presenta necesidades educativas especiales en concreto; considerando, por otra, que si bien han proliferado en las últimas décadas los estudios centrados en los entornos familiares de alumnos con bajo rendimiento, fracaso escolar o dificultades del desarrollo, es menor el número de investigaciones focalizadas específicamente en los padres de alumnos con dificultades de aprendizaje específicas y lo son todavía menos las que se centran en el análisis de los hogares en los que los niños presentan dificultades específicas en composición escrita (en adelante DAE) (García, 2003; Strnadová, 2006), por lo que se hace necesario conocer y constituye el objetivo de la presente investigación, la posible existencia de diferencias en las variables familiares expuestas entre los hogares en los que hay niños con proble-

mas para aprender, bien sean derivados de una dificultad de aprendizaje específica en escritura (dado que el equipo en el que se incardina el estudio aquí presentado desarrolla una línea de trabajo especializada esencialmente en el estudio de la composición escrita desde perspectivas psicosociales e instruccionales), bien se derive de un TDAH, frente a aquellos en los que los alumnos presentan un rendimiento académico adecuado para su edad y nivel educativo según criterios normativos establecidos (alumnos sin dificultades de aprendizaje, en adelante SDA).

Método

Muestra

La muestra participante en el estudio ha estado compuesta por padres/madres de alumnos escolarizados en distintos centros educativos públicos y privados de la provincia de León, cuyas edades estaban comprendidas entre los 6 y los 16 años y que habían sido identificados previamente por miembros del equipo como alumnos con dificultades de aprendizaje específicas en escritura (DAE) y alumnos sin dificultades de aprendizaje (SDA). Para determinar la inclusión de los alumnos con DAE se requería un CI normal, un retraso específico en escritura de al menos dos años medido con la tarea de redacción libre validado previamente con muestras muy amplias de 1682 alumnos (García, Marbán y de Caso, 2001), no tener otro trastorno del desarrollo asociado y tener una escolarización y un entorno familiar adecuados. Igualmente se contó con la participación de familias de niños diagnosticados clínicamente por diferentes profesionales del ámbito

psiquiátrico, neuropsiquiátrico y psicológico como alumnos con TDAH, si bien se corroboró el diagnóstico de este grupo aplicando el cuestionario DSM-IV sobre TDAH a padres y profesores para definir de forma precisa la muestra y descartar casos de TDAH en los otros grupos del estudio, así como el cuestionario *Five to Fifteen* (FTF) (Bruce, Thernlund y Nettelbladt, 2006; Kadesjö, Janols, Korkman, Mickelsson, Strand, Trillingsgaard y Gillbert, 2004). En este sentido, pese a que se estima que entre el 19% y el 26% de personas con TDAH tienen algún tipo de DA y que las DA en escritura, al parecer, se relacionan con el TDAH más frecuentemente que otras dificultades de aprendizaje específicas (lectura o matemáticas), en este estudio concreto no se ha considerado el subgrupo DA-TDAH (Mayes, Calhoun y Crowell, 2000). Las razones que explican esta decisión son, en primer lugar, la escasez de muestra TDAH y su amplio rango de edad, causado por la dificultad de conseguir colaboración de familias cuyos hijos presentan esta problemática. Estas circunstancias han impedido dividir el grupo TDAH en dos subgrupos (TDAH-DAE y TDAH-SDA) ya que, por una parte, los niños pequeños prácticamente no escriben por lo que es demasiado pronto para detectar en ellos DAE y, por otra, la subdivisión de la muestra establecería dos grupos demasiado limitados para realizar análisis estadísticos precisos. La segunda de las razones que justifican este diseño es que los alumnos con TDAH, independientemente de que tengan o no DA, presentan síntomas de inatención e impulsividad que afectan al trabajo en las clases y a su conducta general (Chu, 2003; Tirado, Fernández y Hinojo,

2004), lo cual permite considerar a este grupo de modo independientemente (Decker, McIntosh, Kelly, Nicholls y Dean, 2001; Rodríguez, Navas, González, Fominaya y Duel, 2006). No obstante, en investigaciones posteriores, en las que se espera aumentar la muestra de familias de alumnos con TDAH, se tendrán en cuenta estas consideraciones, así como los distintos subgrupos existentes dentro del propio trastorno (inatento, impulsivo y combinado).

En cuanto a la selección de las familias, ésta se realizó en base a criterios de disponibilidad, fácil acceso, permisividad por parte de directores y profesores e interés participativo de los padres. Igualmente se consideró como criterio básico el que los progenitores participantes en la investigación tuviesen hijos evaluados previamente por componentes del equipo, para constatar que éstos efectivamente perteneciesen a las tres tipologías de alumnos objeto de estudio (DAE, SDA y TDAH). En total se prestaron a participar en el estudio 12 colegios leoneses, así como dos gabinetes privados y la Asociación Leonesa de Afectados por TDHA (ALENHI).

El grupo total de familias estudiadas ha sido de 81, las cuales se han clasificado, en función de la tipología de los alumnos a los que representan, como se puede ver detalladamente en la Tabla 1.

La edad media de los familiares participantes fue de 40,38 años, con un máximo de 56 y un mínimo de 27; su estado civil era de 69% casados, 6,3% divorciados, 0,8% viudos, 3% solteros y 2,19% en pareja, lo que evidencia la participación de familias de diversas tipologías (69% intactas, 10,1%, unparentales, 2,19%, reconstituidas, 0,54% grupo residual).

Tabla 1

Distribución de la muestra de progenitores y alumnos según la tipología de alumnos

	ALUMNOS					Total género/ Tipología	PROGENITORES		
	El 1°C	Primaria 2°C	3°C	ESO			Madre	Padre	Total padres tipología hijo
Alumnos TDAH									
Hombres	3	4	4	7	7	25			
Mujeres			3	2	1	6	24	5	29
Tot. ciclo/tipo	3	4	7	9	8	31			
Alumnos DA									
Hombres		2	2	10		14			
Mujeres				16		16	24	6	30
Tot. ciclo/tipo		2	2	26		30			
Alumnos SDA									
Hombres				12		12			
Mujeres				8		8	13	7	20
Tot. ciclo/tipo				20		20			
Total alumnos ciclo	3	6	9	55	8	81	Total padres sexo 61	18	81*

* Dos de los participantes no han respondido a la pregunta: *vinculación con alumno*.

Los padres/madres que más participaron en el estudio fueron aquellos cuyos hijos habían sido identificados previamente como alumnos DAE o TDAH, mientras que del grupo amplio de niños localizados y evaluados con anterioridad por los miembros del grupo investigador como alumnos SDA, simplemente se prestaron a colaborar en la investigación 20 progenitores. Esto explica que la distribución de la muestra no se ajuste a la realidad de las aulas, en las que la ratio de alumnos sin problemas para aprender es muy superior a la de los que sí los tienen. Por ello que los resultados deben interpretarse considerando estas circunstancias.

Finalmente, en relación al sexo de los hijos, se vislumbra como en el grupo de alumnos TDAH, la ratio hombre-mujer coincide, tanto con la que indican las descripciones sobre

TDAH, como con la de otros estudios internacionales, siendo la prevalencia de 4 hombres por cada 1 mujer (Egger, Kondo y Angold, 2006; Marks, Berwid, Santra, Kera y Cyrulnik, 2005).

Instrumentos

Dado que el foco de interés principal del estudio ha sido la familia y en concreto las figuras parentales, se ha utilizado un instrumento de evaluación diseñado especialmente para obtener medidas de las variables del contexto familiar. No obstante, en lo que hace al alumnado interesaba conocer esencialmente si éste presentaban o no dificultades para aprender o TDAH, por lo que, como se señala en el apartado anterior, se ha partido de una muestra amplia de alumnos que habían sido sometidos a un proceso de evaluación previo

por parte de diferentes miembros del equipo. Así pues, en la Tabla 2 se exponen resumidamente las medidas utilizadas para clasificar a los alumnos en los tres grupos de análisis (DAE, SDA y TDAH), si bien el grupo de niños con TDAH contaba con un diagnóstico clínico realizado por distintos profesionales del ámbito médico, utilizando procedimientos específicos de tipo neuropsiquiátrico, psiquiátrico o psicológico.

En lo que respecta a los familiares, aunque cada vez es mayor el número de escalas de evaluación del entorno parental, muchas de ellas todavía presentan limitaciones como, por ejemplo: que la mayoría han sido elaboradas en inglés y traducidas posteriormente a diferentes idiomas sin haber sido sometidas a ningún proceso de validación; o que gran parte de las cuestiones evalúan intenciones parentales, a través de preguntas impersonales, no conduc-

Tabla 2

Instrumentos de evaluación utilizados para identificar a los alumnos como DAE, SDA y corroborar el diagnóstico de los TDAH

Aspectos evaluados	Instrumentos	Tareas	Parámetros
Medidas generales			
Inteligencia general	Factor g (Catell & Catell, 2001)	Cuatro subtest de inteligencia.	CI total y centiles.
Rendimiento general del alumno	Escalas de valoración del profesor	Escala apreciativa del rendimiento en lengua y matemáticas	Puntuaciones y observaciones cualitativas
Medidas específicas de escritura			
Producto escritura	Redacción	Redacción y comparación contraste.	Indicadores objetivos y subjetivos
Medidas basadas en el texto.	Redacción	Redacción y comparación contraste.	Indicadores objetivos y subjetivos
Medidas basadas en el lector.	Redacción	Redacción y comparación contraste.	Indicadores objetivos y subjetivos
Actitudes y autoeficacia hacia la escritura	EPP y FPE (García, Marbán, & de Caso, 2001)	Cuestionario	Puntuación
Medidas específicas de TDAH			
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)	Cuestionario DSM-IV a padres y profesores (TDAH)	Cuestionario (18 ítems)	Puntuación subtipo inatento, hiperactivo-impulsivo y combinado
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y problemas relacionados	Cuestionario Five to Fifteen para padres	Cuestionario (179 ítems)	Puntuación en 9 dominios o problemas del TDAH

tas reales (Bayot, Hernández y de Julián, 2005; Bersabé, Fuentes y Motrico 2001). Ante estas limitaciones y dada la escasez de materiales comercializados en español que permitan valorar de modo conjunto diferentes variables del contexto parentofamiliar, se ha construido y utilizado como medida específica para este estudio un instrumento denominado *Opiniones Familiares* (FAOP) (Robledo y García, 2007).

La elaboración de dicha escala se inició con la revisión de las bases de datos disponibles en la Biblioteca Central de la Universidad de León, a partir de la cual se extrajeron numerosos instrumentos de evaluación del entorno familiar que habían sido utilizados en distintos estudios empíricos previos con resultados y propiedades psicométricas satisfactorios. Posteriormente, se procedió a su traducción y adaptación, para lo cual se realizó una labor conjunta de análisis conceptual y terminológico. Seguidamente, en base a los objetivos del estudio y a las características y especificidades de la población española a la que iba dirigido

el mismo, se diseñaron y elaboraron nuevas escalas, las cuales fueron sometidas a un proceso arduo de depuración para, por una parte, evitar reduplicaciones de ítems y exceso de longitud y, por la otra, asegurar la validez de constructo de las mismas.

De esta manera se obtuvo el FAOP que evalúa distintas variables del entorno sociofamiliar de los alumnos a través del apartado de datos de identificación (permite extraer información acerca del *background* familiar) y de cinco escalas cuyos nombres, núcleos de evaluación y fiabilidad se describen en la Tabla 3.

Respecto a sus propiedades psicométricas, los resultados iniciales han sido satisfactorios, obteniéndose, en lo que hace a la fiabilidad medida por consistencia interna, un alpha de Cronbach total de 0,92. Referente a la validez, los resultados apoyan la existencia de cinco grandes factores coincidentes con las cinco escalas citadas anteriormente que contribuyen a explicar el 82% de la varianza predicha total (Robledo, García y Díez, 2007).

Tabla 3

Descripción de las diferentes escalas que componen el Opiniones familiares: FAOP

Nombre	Aspectos evaluados	α
Opinión-satisfacción familiar con los servicios y profesionales educativos: FAOP-SE	Satisfacción parental con servicios y profesionales educativos que atienden a hijos	0,84
Opiniones familiares sobre implicación en educación: FAOP-IM	Implicación parental con servicios y profesionales educativos y expectativas profesio-educativas parentales	0,88
Opiniones familiares, práctica escritura: FAOP-PRAES	Papel familia con respecto a escritura: fomento de motivación, percepciones de autoeficacia e implicación en enseñanza	0,86
Opiniones familiares, hogar: FAOP-H	Calidad y cantidad de estimulación y apoyo que niño recibe en casa	0,76
Opiniones familiares, clima: FAOP-FES	Características socioambientales-clima familiar	0,84

Procedimiento

La presente investigación se fundamenta en una revisión de trabajos científicos que han aportado evidencias teóricas empíricas sobre los factores relevantes del entorno familiar. Tras la elaboración y selección de los instrumentos de medida, se diseñó y desarrolló el plan de muestreo, a partir del que se procedió a realizar el trabajo de campo, solicitando colaboración a Alenhi, gabinetes privados especialista en problemas de aprendizaje y diversos centros educativos. Recogidos los FAOP y excluidos los incompletos, se procedió a la informatización de los datos en una matriz de datos Excel, la cual se transformó en una matriz de SPSS versión 15.0 para la realización de los análisis estadísticos oportunos que han permitido aportar las evidencias empíricas del estudio.

Resultados

Diferentes corrientes teórico-científicas consideran que las DA y el TDAH son problemáticas causadas principalmente por factores intrínsecos al propio individuo; sin embargo, también es reconocida ampliamente la influencia de las variables contextuales, y concretamente familiares, como dimensiones que pueden potenciar o minimizar los efectos negativos de estas problemáticas, determinando el curso de las mismas (Alomar, 2006; García, 2001; Marks 2006; Montiel, 2005; Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann, 2003). Por ello, con el fin de extraer algún patrón descriptivo que ayude a entender la interacción existente entre las diversas variables contextuales de la familia y el desenvolvimiento académico de los hijos, seguidamente se presentan los resultados obtenidos tras la realización de diferen-

tes pruebas estadísticas en las que se tomaron como variables independientes, en ocasiones, la tipología de los alumnos y, en otros casos, los múltiples factores parentales.

Modelo Lineal General

Para la realización de este primer tipo de análisis estadístico se tomaron como factores intersujetos las tres tipologías de alumnos (DAE, TDAH y SDA) y como variables dependientes las diferentes medidas obtenidas para los familiares. Así, los contrastes multivariados en las medidas de las familias en función de la tipología de los alumnos indican resultados alta y estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto muy grande ($F_{(42, 52)} = 3,459$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,736$). Igualmente, las pruebas de los efectos intersujetos muestran resultados estadísticamente significativos en un 23% del total de las variables dependientes relativas a las familias (ver Tabla 4). Del mismo modo, el tamaño del efecto para estas cinco variables oscila entre medio y grande.

En base a esta tabla, es interesante observar como las familias difieren, en función de la tipología de los alumnos (hijos), en aspectos de implicación en la educación ($p = 0,004$; $\eta^2 = 0,212$), cantidad de actividades para potenciar el rendimiento ($p = 0,024$; $\eta^2 = 0,149$), énfasis en aspectos morales y religiosos ($p = 0,001$; $\eta^2 = 0,309$), potenciación del crecimiento personal ($p = 0,051$; $\eta^2 = 0,121$) y entorno físico del hogar ($p = 0,001$; $\eta^2 = 0,401$).

Cuando se cotejan los contrastes *post hoc* entre las variables significativas obtenidas en las pruebas de los efectos intersujetos, se encuentran diferencias estadísticamente significa-

Tabla 4

Medias y desviaciones típicas de las variables familiares introducidas en el análisis de las pruebas intersujetos, por tipología de alumnos

VARIABLES	DA		SDA		TDAH		F	p	η^2
	M	σ	M	σ	M	σ			
Edad progenitor	41,43	5,54	40,20	4,18	41,72	5,69	0,288	0,751	0,012
Relación profes.-niño	41,43	5,62	37,90	4,50	36,88	7,09	2,400	0,101	0,095
Relación prof.-familia	45,07	7,08	43,10	4,70	42,64	6,87	0,630	0,537	0,027
Opinión servicios: total	86,50	11,87	81,00	7,98	79,52	13,51	1,500	0,232	0,062
Comunicación escuela.	28,64	6,54	23,10	5,08	29,76	4,14	6,170	0,004	0,212
Colaboración en escuela	21,21	7,12	20,30	3,33	21,68	5,70	0,204	0,816	0,009
Colaboración en hogar	36,57	5,25	32,70	3,80	33,08	5,79	2,310	0,110	0,092
Estimulo y apoyo escolar	27,93	2,16	25,80	2,30	26,96	3,04	1,830	0,170	0,074
Cohesión	7,36	2,47	7,80	0,42	7,20	2,10	0,317	0,730	0,014
Expresividad	6,43	1,55	5,70	1,16	5,80	1,25	1,230	0,299	0,051
Conflicto	2,29	1,20	2,30	0,94	2,76	1,53	0,740	0,483	0,031
Relaciones	16,07	3,19	15,80	1,87	15,76	3,80	0,041	0,960	0,002
Independencia	4,93	1,59	5,10	0,99	4,80	1,41	0,169	0,845	0,007
Orientación al rendimiento	6,36	1,55	4,50	1,43	5,84	1,70	4,040	0,024	0,149
Orientación cultural-intelectual	6,21	1,92	6,80	1,54	5,32	2,28	2,100	0,134	0,084
Orientación a la recreación	5,21	2,19	6,50	1,26	5,28	1,79	1,840	0,169	0,074
Énfasis moral y religioso	5,71	1,49	3,70	1,33	3,84	1,24	10,200	0,001	0,309
Crecimiento personal	28,43	3,95	26,60	3,20	25,08	4,27	3,180	0,051	0,121
Organización	7,50	1,74	7,10	0,99	7,36	1,25	0,251	0,779	0,011
Control	4,86	1,35	4,90	0,87	5,32	2,89	0,241	0,787	0,010
Mantenimiento estabilidad	12,36	2,30	12,00	1,76	12,68	3,35	0,218	0,805	0,009
Ambiente físico	8,71	2,40	6,20	2,09	11,08	2,53	15,300	0,001	0,401

* η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) indica = 0,01 – 0,06 (efecto pequeño); > 0,06 – 0,14 (efecto medio); > 0,14 (efecto grande)

tivas en varias de ellas, como se puede ver en la Figura 1. En primer lugar, se han detectado diferencias entre padres de niños con DAE y TDAH frente a padres de alumnos SDA en su grado de implicación en la educación (p. ej., $M_{SDA} = 23,1$ vs. $M_{DAE} = 28,6$ o $M_{TDAH} = 29,7$), así como en la cantidad de actividades para potenciar el rendimiento, implicándose y estimulándolo en mayor medida los padres de TDAH

y DAE ($M_{SDA} = 4,5$ vs., $M_{DAE} = 6,3$ o $M_{TDAH} = 5,8$). Además, se ha identificado que las familias de alumnos con dificultades para aprender (TDAH y/o DAE) mantienen más contactos y comunicaciones con los profesores que aquellas familias cuyos hijos alcanzan un rendimiento adecuado. Igualmente, cuando se analizan las características socioambientales de la familia, se encuentra que en los hogares en los que hay

DA el énfasis en aspectos morales y religiosos es mayor que en los otros dos grupos ($M_{DAE} = 5,7$ vs. $M_{SDA} = 3,7$ o $M_{TDAH} = 3,8$), así como la potenciación del crecimiento personal de cada uno de los miembros de la familia ($M_{DAE} = 28,4$ vs. $M_{SDA} = 26,6$ o $M_{TDAH} = 25$). Por último, se han obtenido evidencias de que el entorno físico de los hogares en los que hay DAE y TDAH, entendido en términos de seguridad interior y del vecindario, decoración estimulante y adaptada a los gustos del hijo, limpieza y orden, es más seguro y está más adaptado a ellos que el ambiente de las hogares en los que los alumnos son SDA (ver Figura 1). En el resto de las variables analizadas, probablemente dada la escasez de la muestra, no se han encontrado diferencias significativas estadísticamente entre los tres grupos de familias en función de la tipología de sus hijos.

Análisis de Regresión Lineal Múltiple

En esta ocasión, considerando las medidas del entorno parental obtenidas a través del FAOP como variables predictoras y como variables dependientes, por una parte, el tipo de alumnos y, por otra, el curso de los mismos, se obtienen igualmente resultados estadísticamente significativos.

Cuando se toma el tipo de alumnos como variable predicha a partir del conjunto de las medidas totales del FAOP, en el análisis de regresión múltiple paso a paso se obtienen tres modelos estadísticamente significativos. En cambio, si se considera como variable dependiente el curso de los alumnos, resultan cinco modelos que presentan unas R^2 estadísticamente significativas, como se puede observar en la Tabla 5.

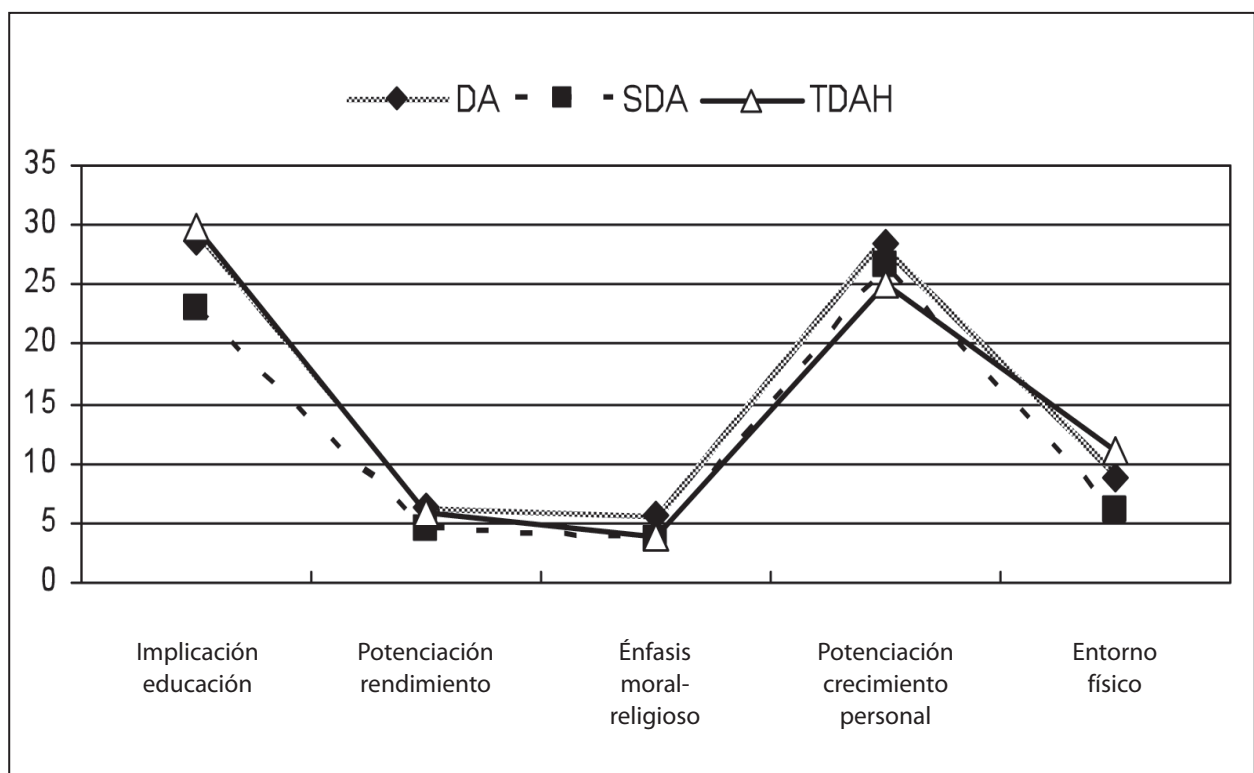


Figura 1. Diferencias estadísticamente significativas en las variables parentales en función de la tipología de los hijos.

Tabla 5

Resumen del Análisis de Regresión Lineal Múltiple para las variables predictoras del FAOP

	Variables predichas			Variables predictoras FAOP			
	Tipología alumnos						
	R^2 Corregida	F	p		β	t	p
1º modelo	0,092	9,548	0,003	Implicación educación	-0,321	-3,09	0,003
2º modelo	0,139	7,754	0,001	Ambiente físico	-0,244	-2,33	0,022
3º modelo	0,195	7,761	0,001	Independencia	0,263	2,58	0,011
	Curso alumnos						
	R^2 Corregida	F	p		β	t	p
1º modelo	0,248	118,83	0,001	Ambiente físico	-0,500	-10,90	0,001
2º modelo	0,348	96,22	0,001	Práctica motivación escritura	-0,330	-7,44	0,001
3º modelo	0,362	68,43	0,001	Colaboración en escuela	-0,127	-2,94	0,003
4º modelo	0,380	54,04	0,001	Cohesión	0,115	2,69	0,007
5º modelo	0,387	44,44	0,001	Práctica eficacia personal	0,450	2,03	0,043

Sintetizando, las variables del FAOP que mayor poder predictivo tienen con respecto al curso o la tipología de los alumnos son aquellas que hacen referencia, por un lado, al ambiente físico del hogar (tipología: $\beta = -0,244$; $t = -2,33$; $p = 0,022$; curso: $\beta = -0,500$; $t = -10,90$; $p = 0,001$) y el clima familiar (tipología: $\beta = 0,263$; $t = 2,58$; $p = 0,011$; curso: $\beta = 0,115$; $t = 2,69$; $p = 0,007$) y, por el otro, a la implicación de la familia en la educación en general (tipología: $\beta = 0,321$; $t = -3,09$; $p = 0,003$; curso: $\beta = -0,127$; $t = -2,94$; $p = 0,003$) y, concretamente, en el desarrollo de la composición escrita (curso: motivación hacia la escritura $\beta = -0,330$; $t = -7,44$; $p = 0,001$ y percepción de autoeficacia parental $\beta = 0,450$; $t = 2,03$; $p = 0,043$).

Por tanto, los resultados denotan que, al parecer, el instrumento Opiniones Familiares (FAOP) presenta cierto potencial predictivo, al permitir conocer otras variables que no siempre son de la misma naturaleza que las primeras.

Tablas de contingencia

Considerando en este caso la tipología de los alumnos como variable de agrupamiento y comparándola con diversos aspectos tanto familiares, como de los propios alumnos, se observan varias interrelaciones interesantes.

Comenzando por las variables relativas a los padres y en lo que hace al sexo de éstos, los resultados de las tablas de contingencia ($\chi^2_{(6,6)} = 6984.04$; $p = 0,001$) denotan que, entre de los progenitores de alumnos con DAE y TDAH, responden al cuestionario FAOP en un porcentaje mucho mayor las madres que los padres (padre DAE = 20% vs. madre DAE = 80%; padre TDAH = 16% vs. madre TDAH = 77%). En cambio, en aquellas familias en las que los hijos no presentan dificultades, estas diferencias, aunque grandes, son menores (padres SDA = 35% vs. madres SDA = 65%). No obstante, al margen de la tipología de alumnos, el porcentaje de madres total que participan es de 77% frente a un 22% de padres, por lo que se observa como éstas se implican más en aspec-

tos relacionados con la educación de los hijos o, al menos, se prestan en mayor medida a participar en estudios demandados en torno a esta temática.

Cuando se han relacionado las expectativas que los padres tienen con respecto al futuro académico de sus hijos y la tipología de estos últimos, se ha observado como la mayoría de los padres creen que sus hijos van a alcanzar un nivel educativo alto (UNI = 35 %; FP = 35%), siendo los progenitores de alumnos SDA los que presentan más confianza en las posibilidades de sus descendientes; en cambio, los padres de alumnos DAE y/o TDAH se inclinan a pensar mayoritariamente que sus hijos alcanzarán el nivel de Ciclo formativo. Las expectativas más pesimistas las tienen los padres de TDAH ya que el 36% creen que sus hijos abandonarán los estudios al terminar la ESO o antes (vs. el 19% DAE y el 0% SDA). Por el contrario, si se consideran las aspiraciones académicas los resultados varían, ya que aproximadamente el 70% de los progenitores desean que sus hijos lleguen a la universidad.

En cuanto a las variables de los alumnos, las relaciones más interesantes se han encontrado al confrontar el sexo de los alumnos y su tipología ($\chi^2_{(18,18)} = 35,078; p = 0,009$), ya que un porcentaje mucho mayor de hombres que de mujeres sufren TDAH (V = 80%, vs. M = 20%), mientras que son más las niñas que presentan DAE (M = 56%, vs. V = 43%).

Discusión

El objetivo de la presente investigación era comprobar si existían diferencias en los diversos factores familiares evaluados mediante el

FAOP, entre los hogares de niños con problemas para aprender (DAE y TDAH) y aquellos en los que éstos no tuviesen esas dificultades. A tenor de los resultados obtenidos son varias las conclusiones que se pueden extraer, si bien éstas deben ser interpretadas con cautela, considerando las limitaciones expuestas en apartados anteriores y aquellas otras que se subrayarán más adelante. En general, las aportaciones derivadas de este estudio incidan que las familias de niños con DAE y TDAH se ubican dentro de los rangos promedios en muchas de las variables que componen cada una de las dimensiones analizadas; sin embargo, a pesar de presentar un perfil ajustado a la media en muchos aspectos, existen diferencias significativas entre las muestras evaluadas en relación a variables de suma relevancia.

En primer lugar, se ha observado cómo la implicación parental en la educación es mayor en aquellos hogares en los que los niños presentan problemas para aprender (DAE o TDAH), resultado que coincide con los obtenidos en diferentes estudios y que corrobora cómo el hecho de tener un hijo con dificultades escolares, en principio, supone a las familias la necesidad de participar y colaborar de manera más activa en la educación de los mismos, involucrándose en mayor medida con el profesorado (Alomar, 2006; Joyce, 2005). No obstante, en investigaciones previas también se han encontrado evidencias que señalan cómo a medida que los hijos crecen y sus dificultades aumentan, la implicación parental comienza a disminuir, elevándose la insatisfacción con los profesionales educativos (Spann, Kohler y Soenksen, 2003). Por ello, en un futu-

ro próximo sería interesante ampliar el estudio presentado realizando un análisis evolutivo en el que se comprobase si, en una muestra con características similares a la recogida en esta investigación, efectivamente se corroboraban estos resultados.

Igualmente se concluye que los padres cuyos hijos presentan problemáticas en su aprendizaje, ya sean causadas por una dificultad específica para aprender o derivadas de los déficit asociados al TDAH, también desde el hogar, desarrollan actividades encaminadas a potenciar el rendimiento. A este respecto y en consonancia con este hallazgo, en el año 2000, Stoll llevó a cabo un estudio de caso en el que comprobó cómo las tres familias de niños con DA evaluadas trabajaban diariamente con ellos, proporcionándoles incentivos y animándoles en la consecución de objetivos.

En cuanto a las características socioambientales del núcleo familiar se ha detectado que, sólo en las casas en las que hay DAE, a diferencia de aquellas en las que los hijos tienen TDAH o no presentan dificultades, el énfasis en aspectos morales y religiosos es mayor que en los otros dos grupos, al igual que sucede con la potenciación del crecimiento personal de cada uno de los miembros de la familia (Huston y Rosenkrantz, 2005). Estos resultados coinciden parcialmente con los encontrados por Masiel et al. (2005) quienes detectaron cómo en la dimensión *crecimiento personal*, las familias de niños con TDAH obtuvieron menores puntuaciones que aquellas cuyos hijos no presentaban este trastorno. Es decir, el hecho de tener que criar y educar a un niño con problemas, ya sea DA o TDAH, ofrece numerosos retos a los padres

quienes usualmente presentan altos niveles de frustración y estrés que complica la posibilidad de potenciar el desarrollo personal de cada miembro de la familia.

Parece ser también que el entorno físico que rodea a los alumnos con DAE y TDAH, en principio, es más agradable para ellos en aspectos referidos a seguridad de la casa, edificio y vecindario, decoración de la habitación adecuada a los gustos del hijo, limpieza y orden, probablemente en un intento por parte de los padres de controlar todas aquellas variables externas que puedan contribuir a un mejor desarrollo de sus hijos. En este sentido, Córdoba y Verdugo (2003) señalan que es frecuente que en los hogares de niños con TDAH se hagan las modificaciones necesarias para adaptar el ambiente a las necesidades de los hijos, coincidiendo sus aportaciones con las del presente trabajo.

Analizando todo lo expuesto hasta el momento, resulta sorprendente el hecho de que los factores en los que los entornos de DAE o TDAH difieren con respecto a los de SDA, en principio, no deberían ser negativos para el desarrollo académico de los niños sino, todo lo contrario. Es decir, las familias de alumnos con problemas presentan algunas características que deberían ser favorables para el aprendizaje y que, probablemente, se hayan desarrollado como consecuencia de tener que adecuarse a las necesidades del alumno.

En segundo lugar, atendiendo a los resultados obtenidos del análisis de regresión, los datos determinan cierto poder predictivo de algunas medidas del FAOP, como son la implicación parental en la educación, el ambiente físico del entorno del hogar y la potenciación

de la independencia de los miembros de la familia, sobre el tipo y curso del alumnado. Es decir, se confirma de nuevo que existe una tendencia que relaciona la tipología de los alumnos con algunas variables del entorno familiar.

Por último, las conclusiones que se pueden extraer de las tablas de contingencia señalan que las madres han colaborado más en el estudio que los padres, aunque no fue así en los casos de alumnos SDA, por lo que cabría preguntarse cuál es el papel de la figura paterna en la educación de los hijos y cómo éste influye en sus logros académicos. También se ha observado que son los progenitores de alumnos SDA los que presentan más confianza en las posibilidades académicas de sus hijos y tiene unas expectativas con respecto a ellos más altas, si bien este dato coincide con infinidad de estudios en los que se ha demostrado cómo las expectativas parentales positivas benefician la obtención de unos resultados académicos elevados en los hijos (Amaya, 1992; Mella y Ortiz, 1999). Por tanto, la cuestión en esta ocasión sería ¿han sido las expectativas de los padres las causantes parciales de los buenos resultados de los niños SDA o es el hecho de tener un hijo SDA el que hace que los padres muestren unas expectativas altas hacia ellos? Por el contrario, los otros dos grupos de progenitores tienen unas expectativas bastante pesimistas, sobre todo los de TDAH quienes creen que sus hijos abandonarán los estudios al terminar la ESO o antes (Robledo, García, Díez, Rodríguez y Martínez, 2008). Pese a esto, todos los padres desean que sus hijos lleguen a la universidad.

En resumen, los resultados obtenidos determinan que se observan ciertas tendencias

diferentes en algunas de las variables del entorno parental de los alumnos si se tiene en consideración la tipología de éstos. Por ello, habría que continuar indagando en estos indicios para poder determinar qué factores parentales concretos inciden en el rendimiento de los alumnos, cómo interaccionan entre sí, de qué modo lo hacen y cómo se pueden, bien potenciar en caso de ser beneficiosos, bien eliminar en caso de ser perjudiciales. No obstante, estas afirmaciones han de tomarse con cautela, considerando algunas de las limitaciones del estudio, como son, en primer lugar la escasez de la muestra y la diversidad de edad de la misma, esto último causado por la dificultad para conseguir la colaboración de familias de niños TDAH. Se pretende realizar un estudio masivo, de carácter comparativo y evolutivo, entre padres de alumnos de diversas tipologías y edades, no obstante, en esta primera aproximación, los subgrupos comparados eran demasiado limitados numéricamente para realizar análisis estadísticos más completos. A pesar de esto, se han podido vislumbrar ciertas tendencias que servirán de guía para continuar con el proceso investigador, el cual se orientará también hacia el estudio de las variables familiares denominadas estructurales tales como clase socioeconómica, nivel cultural educativo, tamaño y tipología de la familia etc., para ver la interrelación entre estas dimensiones y las llamadas dinámicas y comprobar la relevancia de ambas en el curso de las dificultades para aprender.

En cuanto al instrumento de evaluación aplicado, el FAOP es una escala de autoaplicación que cada padre ha rellenado en su hogar de forma anónima, sin presencia directa por parte

del investigador, para, de este modo, potenciar la sinceridad de sus respuestas y disminuir así los efectos perjudiciales de la deseabilidad social. No obstante, se espera que en un futuro próximo el protocolo pueda ser aplicado por especialistas para asegurarse menos sesgos, intentando paliar la deseabilidad mediante otras medidas tales como la creación de una versión del FAOP para hijos (González-Pianda et al., 2002), la cual a su vez nos permitirá obtener medidas de procedencia dispar. Igualmente, sería necesario analizar la estabilidad temporal de las propiedades de la escala y realizar otros tipos de análisis estadísticos más variados que permitan depurarla y reducirla.

En definitiva, el presente trabajo ofrece una primera aproximación a la línea investigadora que, a partir de este momento y considerando los beneficios y limitaciones encontrados, se reinicia esperando ofrecer resultados de interés teórico-práctico que ayuden a mejorar los resultados académicos y personales de los alumnos, sobre todo si éstos presenta dificultades de aprendizaje y/o TDAH.

Bibliografía

Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality* 34, 907-922.

Amaya, R. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-40.

Bayot, A., Hernández, J.V. & de Julián, L.F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para padres/madres (ECP-p). *Revista Electrónica de Evaluación Educativa*, 11(2).

Bersabé, R., Fuentes, M. J. & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema* 13, 678-684.

Biederman, J., Faraone, S., Milberger, S., Guite, J., Mick, E., Chen, I., Mennin, D., Marris, A., Ouellett, C., Moore, P., Spencer, T., Norman, D., Wilens, T., Kraus, I. & Perrin, J. (1996). A prospective 4-year follow-up study of attention-deficit hyperactivity disorders. *Archives of General Psychiatry*, 53, 437-446.

Bruce, B., Thernlund G. & Nettelbladt, U. (2006). ADHD and language impairment. A Study of the parent questionnaire FTF (Five to Fifteen). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15, 53-60.

Brunner J. & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucana.

Chu S. (2003). ADHD part two: Evaluation and intervention. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 10, 254-263.

Córdoba, L. & Verdugo, M., (2003). Aproximación a la calidad de vida de familias de niños con tdah: un enfoque cualitativo. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34, 19-33

Decker S. L., Mcintosh D. E., Kelly A. M., Nicholls S. K. & Dean R. S. (2001). Comorbidity among individuals classified with attention disorders. *International Journal of Neuroscience*, 110, 43-54.

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, 280-286.

Egger, H. L., Kondo, D. & Angold, A. (2006). The epidemiology and diagnostic issues in preschool ADHD. *Infants & Young Children*, 19, 109-122.

García, A. (2003). Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con deprivación sociocultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 46, 179-191

- García, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- García, J. N., Marbán, J. M. & de Caso, A. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos de la escritura (EPP yFPE). En J. N: García (Coord.). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 151-155). Barcelona: Ariel.
- Gonzalez, A., Willems, P. & Doan Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychological Review, 17*, 50-67
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. & Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema 14*, 853-860.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S. & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema, 15*, 471-477.
- 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*, 325-331.
- Halawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement. *Journal of Instructional Psychology, 33*, 91-99.
- 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*, 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. *Child Development, 76*, 467-482.
- 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*, 52-55.
- Kadesjö, B., Janols, L. O., Korkman, M., Mickelson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A. & Gillbert, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen): the development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13*, 3-13.
- 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*, 530-533.
- Leiter, V. & Wyngaarden, M. (2004). Claims, barriers, and satisfaction parents' requests for additional special education services. *Journal of Disability Policy Studies, 15*, 135-146.
- Marks, D. J., Berwid, O. G., Santra, A., Kera, E. C. & Cyrulnik, S. E. (2005). Neuropsychological correlates of ADHD symptoms in preschoolers. *Neuropsychology, 19*, 446-455.
- 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*, 1-24.
- McLoughlin, J., Clark, F., Mauck, A. & Petrosko, J. (1987). A comparison of parent-child perceptions of students learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 20*, 357-360.
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar: influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 29*, 69-92.
- Montiel C., Montiel, I. & Peña, J. (2005). Clima familiar en trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual, 13*, 297-310.

- 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, 250-270.
- Robledo, P. & García, J. (2007). Instrumento de evaluación de las necesidades de las familias con hijos con dificultades del desarrollo: FAOP. En J. N. García (Coord.), *Dificultades del desarrollo: Aplicaciones de Intervención*. Madrid. Pirámide.
- Robledo, P., García, J. N. & Díez, C. (2007). Instrumento de evaluación del entorno familiar de los alumnos: opiniones familiares (FAOP). En *XIV Congreso de Psicología INFAD*, Pontevedra, España.
- Rodríguez, E., Navas M., González P, Fominaya S., Duelo M. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8, 175-198.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. N. & Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27, 171-179
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 81-113.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1-10.
- Sheppard, A. (2005). Development of school attendance difficulties: An exploratory study. *Pastoral Care in Education*, 23, 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, 228-237.
- Stoll, L. (2000). Accepting the diagnosis: an educational intervention for parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 151-153.
- Strnadová, I. (2006). Stress and resilience in families of children with specific learning disabilities. *Revista Complutense de Educación*, 17, 35-50.
- Tanner, E. (2000). The learning disabled: a distinct population of students. *Education*, 121, 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.
- Tirado, J. L., Fernández F. D. & Hinojo, F. J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16, 408-414.
- Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 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, 161-168.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.