Departamento de Psicología Sociología y Filosofía

Contexto Familiar y Aprendizaje Escolar. Estudios Comparativo y de Intervención

Family Environment and School Learning. Comparative and Intervention Researches

Tesis Doctoral

Presentada por Doña Patricia Robledo Ramón

Dirigida por Dr. Jesús Nicasio García Sánchez

León, 2012

universidad de león

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía

INFORME DEL DIRECTOR DE LA TESIS
(Art. 11.3 del R.D. 56/2005)

El Dr. Jesús Nicasio García Sánchez, como Director de la Tesis Doctoral titulada

Contexto familiar y aprendizaje escolar. Estudios comparativo y de intervención

y cuyo título en inglés es F*amily environment and school learning.Comparative and intervention researches,*

realizada por Dña. Patricia Robledo Ramón en el Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, autorizo la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al art. 11.3 del R.D. 56/2005,

en León a diez y ocho de septiembre de 2012

El Director de la Tesis

Fdo: Dr. Jesús Nicasio García Sánchez

universidad de león

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía

ADMISIÓN A TRÁMITE DEL DEPARTAMENTO
(Art. 11.3 del R.D. 56/2005)

El Departamento de PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA en su reunión celebrada el día 21 de septiembre de 2012 ha acordado dar su conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada: *Contexto familiar y aprendizaje escolar. Estudios comparativo y de intervención*

Dirigida por el Dr. Jesús Nicasio García Sánchez, elaborada por Dña. Patricia Robledo Ramón, y cuyo título en inglés es F*amily environment and school learning. Comparative and intervention researches.*

Lo que firmo, para dar cumplimiento al art. 11.3 del R.D. 56/2005,
en León a 21 de septiembre de 2012.

Vº Bº Director del Departamento	La Secretaria del Departamento
Fdo.: Jesús N. García Sánchez	Fdo.: Ana Mª de Caso Fuertes

universidad de león

Departamento: Psicología, Sociología y Filosofía

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

La Licenciada Doña Patricia Robledo Ramón,

Una vez autorizada la presentación de la Tesis Doctoral por el Director de la misma, el Dr. Jesús Nicasio García Sánchez, y tras la conformidad del Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía para el inicio de los trámites,

PROCEDE al Depósito de la misma en formato electrónico a través de la aplicación generada por la Universidad de León, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado al efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título de la Tesis es:. *Contexto familiar y aprendizaje escolar. Estudios comparativo y de intervención,* y en inglés es: F*amily environment and school learning. Comparative and intervention researches.*

Realizada en el Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía por la Doctoranda Doña Patricia Robledo Ramón

En León, a veintiuno de septiembre de 2012

Fdo.: Patricia Robledo Ramón

Doctoranda

universidad de león

Estudios de Doctorado

Solicitud **“Mención europea”** en el título de Doctor

D/Dª Patricia Robledo Ramón con D.N.I. 71514035C habiendo realizado la tesis doctoral titulada

Contexto familiar y aprendizaje escolar. Estudios comparativo y de intervención,

cuyo título en inglés es: F*amily environment and school learning. Comparative and intervention researches.*

dirigida por el Dr. Jesús Nicasio García Sánchez

y cumpliendo los requisitos establecidos por el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre,

SOLICITA:

Le sea concedida la Mención Europea en el título de Doctor.

León a 21 de septiembre de 2012

Fdo.: Patricia Robledo Ramón

SR. DECANO DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

CERTIFICACIÓN CENTRO RECEPTOR

Organismo: Universidad de O Porto (Portugal).

Centro: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

Departamento: Grupo de Investigación en Lenguaje, Laboratorio de Fala.

La abajo firmante, Prof. São Luís Castro, representante del centro receptor en el cual se ha realizado la estancia por parte de la investigadora en formación *Patricia Robledo Ramón*, certifica que:

PRIMERO: La investigadora ha realizado las labores para las cuales se le ha concedido la ayuda, en consonancia además con aquellas actividades que los responsables del centro receptor hemos considerado oportunas para contribuir en su aprendizaje y formación. Estas labores se recogen en la memoria final elaborada por la propia Patricia y aparecen verificadas con el máximo grado de conformidad por mi visto bueno.

SEGUNDO: La investigadora ha permanecido en el centro de trabajo situado en el Laboratorio de Fala de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (Portugal) desde el día 1 de junio de 2010 hasta el día 31 de agosto de 2010.

En O Porto a 31 Agosto de 2010

Fdo. Prof. São Luís Castro

Directora del Laboratorio de Fala

NOTTINGHAM
TRENT UNIVERSITY

21 August 2012

To Whom it Concerns,

Doctoral dissertation, Patricia Robledo Ramón

Patricia has, I believe, submitted this dissertation to be considered for the award of a European doctoral degree. I have read a detailed (39 page) abstract and would like to make the following comments.

The research is summarised in very clear and well-structured English. Literature is reviewed systematically, thoughtfully, and comprehensively, and Patricia makes a clear and convincing case for her research. She then describes two studies. The first of these of these explored parent and child perception of educational context, in typical, LD and ADHD populations. The second evaluated interventions for helping typical (non LD or ADHD) students develop writing skills, comparing interventions targeted at parents and at children.

The question addressed by this research – exploring the role of parents in writing education – are to my knowledge largely ignored in the writing research literature, or at least by research that involves robust experimental evaluation. The research designs are sophisticated, systematic and appropriate, and Patricia's description of them shows impressive attention to detail. Statistical analyses are appropriate, results are appropriately described, and the research shows clear findings. Patricia's discussion of her results is meticulous and shows considerable insight. She draws some interesting and important conclusions.

Overall this research is of a very high (and definitely publishable) standard. If Patricia were my student I would have been very proud of the research that she has produced. I do not think, on the basis of the evidence in the extended summary that I have read, that you should have any hesitation in awarding her a doctoral degree.

Yours Faithfully,

Dr. Mark Torrance
Senior Lecturer in Psychology
Nottingham Trent University, UK

mark.torrance@ntu.ac.uk

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74100 Ρέθυμνο

Γεώργιος Σιδερίδης, Ph.D.
Αναπληρωτής Καθηγητής. Μεθοδολογίας της Έρευνας και Εφαρμοσμένης Στατιστικής

Τηλ: +30-2831-77545, 6974-790691
Φαξ: +30-2831-77578 (Γρ. Τμ.)
e-mail: sideridis@psy.soc.uoc.gr

Rethymno, Crete 6/9/2012

To: University of Leon
From: Georgios D. Sideridis, Ph.D., Associate Professor, Dept. of Psychology, University of Crete

Letter of Support

Dear Colleagues,

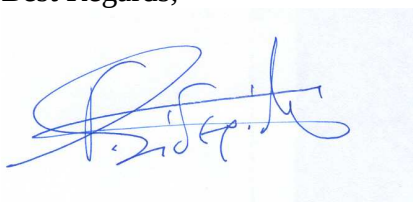
This is a letter of support on behalf of Patricia Robledo Ramon, who is defending her dissertation at your institution. I am fully supporting Patricia Ramon's efforts to obtain the European Doctorate Degree for the reasons presented below:

1. The present dissertation involves several studies. This step-wise approach shows the depth and maturity of a research to follow-through a research idea to the greatest extend possible.
2. The fact that most of the presented studies were also experimental strengthens my point above. Patricia went to great lengths to conduct several studies with challenging methodologies and analytical means.
3. The topic of study is a very important one. The fact that this study explores potential predictors of students' with LD and ADHD writing achievement is extremely challenging and important. Family factors have been largely understudies in this line of research.
4. The fact that Patricia goes on to experimentally manipulate parent variables shows great motivation and persistence in getting to the bottom of their influences on their student's writing achievement.
5. Sample sizes were adequate in all studies.
6. Diagnoses have been systematically confirmed using multimethods and means to ensure the validity of the classifications.
7. Group equivalence was attained, which is a potentially disastrous confound in experimental studies.
8. The psychometric properties of the instruments used were adequate and were systematically addressed.
9. There was both width and breadth of the constructs measured.
10. Ethical guidelines were followed with inclusion of informed consent to parents, etc.
11. The statistical means were correct, appropriate and thoughtful. They represent a high level of proficiency in statistics, which is a prerequisite of future productive scientists.
12. Analysis at the intragroup and intergroup level provided a wealth of information on the role of parents.
13. The use of objective criteria to address the dependent variable was a very smart idea. Patricia took the road less travelled and most difficult in getting to the "truth" of what writing ability is about.
14. The written composition intervention was thorough, literature-based, systematic, and well-conceived. It represents a novel approach to teaching writing.

15. Very nicely Patricia evaluated the role of motivation as the latest definition in learning disabilities, for the first time in 50 years, has acknowledged the role of motivation and emotions in this population.
16. The intervention was multi-element and provided intensive instruction for a significant amount of time, which is not easy to accomplish in applied research.
17. The discussion was very well written, nicely addressing the present findings with the work of other researchers in the field.
18. Based on just the literature review it is obvious that Patricia read systematically all relevant lines of research along with the relevant theories.
19. Also, to her credit, Patricia honestly described limitations of her work, as it was necessary.
20. Last, Patricia wrote in clear and comprehensive academic English. She will have no trouble, whatsoever, publishing her work in highly ranked journals.

Again, thank you for the opportunity to read and support the present dissertation. This dissertation was extremely thorough and systematic in addressing the objectives put forth. It represents an excellent work which was obviously guided by very thoughtful and highly skilled researchers in the field of learning disabilities. Thus, let me take the opportunity to congratulate both Patricia but also her advisor and committee who guided her through the process of conducting these studies. I have the highest respect for your work and the care with which you support your Ph.D. candidates. Thus, for the reasons described above, I highly recommend that Patricia Robledo Ramon will receive the European Doctoral Degree. Please let me know if you need additional information and I will gladly provide them.

Best Regards,



Georgios D. Sideridis, Ph.D.
Department of Psychology
University of Crete
Rethymno, Crete, 74100
Tel: 28310-77545, Fax: 28310-77578
Email: sideridis@psy.soc.uoc.gr

Patricia Robledo Ramón, Abstract Doctoral Dissertation
Department of Psychology, Sociology and Philosophy
University of León, Spain

Reviewer: Dr G.C.W. Rijlaarsdam, PhD, Professor at the University of Amsterdam
Date: September 3rd, 2012

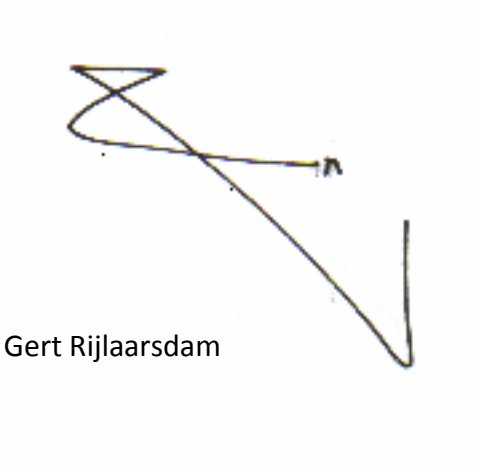
Description
The summary reports two studies: (1) on family support for three different types of learners, and (2) on the effects of family support training on writing performance. Study 1 is based on a careful sampling of families and questionnaire research for children and parents. The results show interesting differences between the groups of parents, and differences in the gap between the perceptions of children and their parents regarding elements of educational support. Study does compare the effects of an invention programme for writing, based on a programme that has been proven to be effective in teacher's hands. This teacher condition is compared with a parents condition, in which parents were trained and coached, a parent condition without training and coaching (only informing them) and a regular teacher condition (regular curriculum). Most striking results are that teacher and parent intervention programmes gained most, with no difference (I guess, not in table 9) between the two conditions.

General evaluation
The Background and General Discussion sections do what they should do; a good overview of studies in the field of parent support in literacy matters, and a critical overview of the results obtained.
The two empirical studies are well situated, and well reported. I found it a pity that only this summary is in English: I would have liked to read the whole dissertation. Now the results sections are rather dense, although the main findings are included. Some more visual support would be helpful; in addition of table 9, for instance, one may read a graph for the most relevant variables , showing the effect sizes for each condition, with OC as baseline. This is a very new sub field of research in the field of writing research: the finding that parents can generate the same improvements as a teacher is remarkable. Because of this unexpected outcome, a critical stance might be taken here. The conditions are partly nested in schools, and schools self-selected the condition. There is no control of school/class/teacher effect, which can be considerable at that age. One would expect a comparison of the effect of the teacher intervention with the effects of the same intervention in other studies (Garcia, Fidalgo). The statistical testing is wisely done as multivariate anova's (multiple, intercorrelated variables), but correlations within and between measurement occasions are not reported. Students performance score is based on one ext per measurement occasion, which is known as too few for a valid measurement. Scores in the OC-condition (regular teaching) are decreasing over time, which is not

discussed or explained. More attention could be paid to the effect on parents, to bridge study 2 to study 1.

Conclusion

The thesis is an appropriate work in the framework of a European program of doctoral research. It fulfills the requirements of a sound European doctoral dissertation. Therefore I recommend accepting it as such. There is sufficient evidence that indicates that the work and the studies are suitable research activity for a PhD European thesis.



Gert Rijlaarsdam

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Laboratório de Fala
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto (FPCE-UP)
Rua do Dr. Manuel Pereira da Silva,
4200-391 Porto, Portugal

Declaration regarding the suitability to the European program of doctoral research of the thesis of Patrícia Robledo Ramón submitted as a doctoral thesis to University of Léon

The thesis of Patrícia Robledo Ramón comprises two studies regarding the impact of structural and dynamic family variables on the children's written abilities. In the first study, three groups of children were examined: two groups of children with developmental disorders - i.e., attention deficit disorder with hyperactivity, *ADHD*; and learning disabilities, *LD* – and a control, typical development group (called, in this thesis, with normal academic performance, *NA*). The main aim of this study was to examine whether the family variables (i.e., based on their opinions formulated in questionnaire-forms) were related to the characteristics of the students, in particular regarding children's own perception of those family variables (e.g., motivation toward writing offered at home). The second study was an intervention study on writing composition, on which two aims were examined. First, it was evaluated whether parental training on the implementation of the writing intervention was more beneficial to the writing skills of children than an intervention implemented by the teachers (i.e., figure involved in program's implementation). Second, it was examined whether the effectiveness of the program depended on the context in which it occurred (i.e., school or home).

I believe that this thesis provides an important contribution to the writing field at both the fundamental level of research and at the educational level. Regarding the first level, it provides critical information to the understanding of how family variables affect children's writing skills. Regarding the second level, the results presented in this thesis show that intervention programs, on which parents have a central role, can have the same level of efficacy (i.e., level of improvement in different dimensions of children's writing composition skills) as those implemented by teachers; an effect that was maintained over time and generalized to different types of text. This is a crucial result: parents can play a central role on the teaching of writing composition skills.

In this abstract, Patrícia Ramón discusses the implications of these studies, and I imagine she elaborates more in the complete version of her doctoral thesis. The description of the two studies is precise and methodologically impeccable. The selection criteria of the children in each group (especially in those with developmental disorders) strictly follows the international diagnostic criteria for ADHD and LD. The three groups of children (and their families) were well controlled in socio-demographic variables, thus controlling for potential confounds. Also, regarding the participants of the

second study, extreme care was taken to guarantee that the children exposed to different programs did not differ in critical dimensions.

On the negative side, I would have to consider three caveats of this abstract. In this abstract, the results of each study are not discussed separately in the results section of each study, which I expected given that each study presents independent and important contributions. The results are only discussed jointly in the General Discussion. Second, no space in the General Discussion is reserved to the limitations of this research. Although I believe that this research has important implications to the field, the limitations (e.g., the fact that the family dimensions were examined using questionnaires, with no other measures being reported) should be presented and discussed. Finally, it is clear from the results of the first study that the expectations of both the parents and the children differ, depending on the group considered (e.g., parents of children with LD and ADHD expressed less academic expectations to their children than parents of NA children). However, in the abstract, it is never consider the fact that these developmental disorders have a genetic basis, and hence, not only the family contextual dimensions are important, but also the fact that developmental disorders tend to run in families. This could, for example, explain why the parents of children with LD tend to present lower educational level than the other parents. Thus, it is possible (and even likely) that the differences on academic expectations between families of children with vs. without developmental disorders are also dependent of the genetic component. In other words, in the former type of families, parents or other direct relatives often have developmental disorders, which is less likely in the latter type of families.

Note, however, that I believe that these caveats are possibly considered in the complete version of the thesis. Since I know Patrícia's work from a previous traineeship that she has made in our laboratory, at University of Porto, Portugal, in 2011, I believe that in the complete version of her thesis she considers the aforementioned aspects, and surely discusses the caveats of her own research in a theoretically-based manner.

As aforementioned, my evaluation of this thesis is clearly limited by the fact that it was based on an abstract, and not on the complete version of the thesis. Nevertheless, I believe that this scientific research was methodologically well designed, based on suitable statistical analyses of the data, with a theoretically-driven interpretation of the results, and with important implications to the field of writing research. Therefore, I think that this thesis is suitable to access the European Doctoral Degree.

Porto, September, 14th, 2012

Tânia Patrícia Gregório Fernandes, PhD.
Postdoctoral Research Associate (Investigadora Auxiliar) of FPCE-UP

NATIONAL AND KAPODISTRIAN UNIVERSITY OF ATHENS
SCHOOL OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PHILOSOPHY, PEDAGOGY, AND PSYCHOLOGY
F. ANTONIOU, Ph.D.
Lecturer in Education of Individuals with Special Needs

Email: fayeantoniou@ppp.uoa.gr

To: University of Leon
Athens, 6.9.2012

Dear colleagues,
This is a letter of support on behalf of Patricia Robledo Ramon. Mrs Robledo Ramon is defending her dissertation thesis at your institution and I was grateful to be part of this procedure in order to obtain her Doctorate European Degree.

Content

The dissertation addresses an interesting and timely issue that of integrating parents at the teaching of written composition. It is a field that has been scarcely researched and therefore Mrs Robledo Ramon's work is of great importance and need.

Although the topic is understudied, Mrs Robledo Ramon integrated in her thesis a good range of relevant sources which led the reader to the research questions. The entire dissertation is very well laid out the theoretical background is well grounded.

Method

In the methodology part, Mrs Robledo Ramon has run a number of experimental studies which strengthens her findings. She integrated not only normally achieving students, but also more challenging populations to find and investigate- students with LD and ADHD. She managed to find adequate number of students and families in order to give power to her thesis' results and described comprehensibly their characteristics. She also managed to obtain group equivalence, which is a prerequisite for such studies. The instruments she used were of high internal consistency and measured adequately the variables of research. The table presenting the description of the scales was also helpful and comprehensible.

Writing interventions were also clearly presented and the table highlighting the similarities and differences of the instructional programs guided the readers

thoroughly. It is important that Mrs Robledo Ramon focused not only on the tasks presented to the students but also on the instructional approach, which is clearly presented in a separate column.

Results

The results were accurately analysed and clearly presented. It is very important for an interventional study to search for long term effects and Mrs Robledo Ramon checked for the maintenance of the written expression gains.

Discussion

The thesis' findings were thoroughly discussed and reasonably related to the existing literature findings. The discussion reveals also Mrs Robledo Ramon's critical thinking and insight, a characteristic that a PhD student should have.

Mrs Robledo Ramon's dissertational thesis revealed also the thoughtful and experienced guidance that she had throughout her research and writing work. For the reasons described above, I highly recommend that Mrs Patricia Robledo Ramon receives the European Doctoral Degree.

Please let me know if you need any additional information and I will gladly provide them.

Best Regards,

Faye Antoniou

U.PORTO

FPCE FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Lénia Carvalhais
Post-doctoral Researcher
Foundation of Science and Technology of Portuguese Ministry of Science and Education/ University of Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Review of abstract submitted as a doctoral thesis by Patricia Robledo Ramón for European Doctorate Degree

The abstract of the doctoral thesis of Ms. Patricia Ramón started with a large, recent and adequate review of literature on the impact of family in learning and academic achievement of children. The socioeconomic status and the type of family structure are important precursors in student achievement, including in the cases of students with learning disabilities and attention deficit disorder with/without hyperactivity. The impact of family structure and the relation between family and learning disabilities are crucial to understand this reality (stress, interpersonal relationships, and parent-child relationships). The importance of parent involvement in academic progress of students was also studied by a large number of researchers, although they are limitations in this area of knowledge, as referred by Ms. Patricia Ramón.

Considering this framework, the objectives presented in the abstract of this thesis were defined. According to Ms. Patricia one of the objectives of her study was to compare the families' structure and context in three groups: children with Learning disabilities, children with ADHD and a control group. The other objective was to observe how parents and children perceive their rules in family context in 4 experimental groups that received written intervention. The aim of this study was to explore the effectiveness of an intervention program in written composition involving parents and teachers. Considering the thesis abstract, the objectives were presented with clarity and seemed appropriate according to the literature and references. The relation between families, children, teachers and the impact of these in written composition looked a critical issue that Ms. Patricia focused on her work.

The methodological aspects for a PhD thesis were, in my opinion and according to the abstract read, fulfilled, namely the selection of the sample, considering the international criteria established for children with LD and AHDH. A large number of variables were also taken into account as the IQ, the reports, the interviews with teachers and the assessments of student's writing competences by researchers.

The results obtained were structured according to the different studies and a large number of statistical analyses were done, as a requisite for future researchers in this domain. Taking into account the discussion of the results, new data/procedures and techniques were presented by Ms. Patricia. Effectively, the intervention program on written could be used in schools or by parents. According to the abstract read, Ms. Patricia showed a great commitment in the intensive instruction developed that take probably a significant amount of time. As a characteristic of research, some conclusions obtained could be questioned. Although Ms. Patricia, considering all the work done, seems to be prepare to present and discuss her results. Ms. Patricia also referred the limitation of her work showing a critical/analytical approach.

According to all the information received and analysed from Ms. Patricia, I believe that her work is scientifically valuable, based on empirical methods, well supported by literature and with practical implications to students, families and schools. Bearing in mind all of this, I would recommend the award of the European doctoral degree.

Porto, September 17, 2012

Lénia Carvalhais, PhD

A mis padres

Agradecimientos

Llegado este momento en el que finaliza una etapa, sólo me queda expresar con palabras mi agradecimiento personal a todas aquellas instituciones y personas que me han facilitado el camino a lo largo de estos seis años de trabajo, esfuerzo, satisfacciones, alegrías y proyectos cumplidos.

Así pues, en primer lugar, quisiera comenzar aludiendo a aquellos organismos que me han posibilitado cursar esta etapa de formación y de trabajo investigador. De este modo, me gustaría agradecer a la Excma. Diputación Provincial de León, al Ministerio de Ciencia e Innovación y a la Junta de Castilla y León por haberme concedido sucesivas becas y ayudas económicas. Igualmente, quisiera reconocer la labor de gestión y las facilidades que me ha brindado la Universidad de León y su personal, así como, agradecer especialmente al Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía y a sus miembros por la buena acogida y el buen trato con los que me han atendido desde mi incorporación a la Facultad de Educación. Finalmente, quiero reconocer y agradecer el favor desinteresado que me han ofrecido los diferentes centros educativos, asociaciones, profesionales, alumnos y familias a los cuales he recurrido en busca de colaboración para la realización de los estudios de esta Tesis. Espero que los frutos recogidos nos sirvan a todos y me permitan devolveros parte de vuestra inestimable ayuda.

En segundo lugar y de manera más personal, me gustaría dar las gracias a todas aquellas personas que me han acompañado a lo largo de estos años. Han sido muchas y han estado presentes de muy

diferentes maneras, por lo que, de antemano, quiero pedir disculpas si no se ven reflejadas en estas líneas todas ellas. Sea como sea, gracias a todos los que habéis contribuido a la realización de esta Tesis y me habéis acompañado durante este tiempo.

Dicho esto, quisiera comenzar dándole las gracias al profesor Jesús Nicasio García Sánchez quién, cuando sólo era una alumna de Psicopedagogía, confió en mí y me brindó la oportunidad de pertenecer a su equipo y de optar a cuantas becas de investigación se convocaban. Me gustaría resaltar su generosidad y buen trato hacia mí, sus palabras de ánimo y tranquilizadoras y el tiempo que ha invertido trabajando conmigo, asesorándome y orientándome. Siempre te estaré agradecida por facilitarme el acceso a este mundo de la investigación y por guiarme con optimismo y entusiasmo por él.

También me gustaría dar las gracias a aquellos compañeros que forman o han formado parte del equipo de investigación y que me han acompañado durante mis años de trabajo en la Universidad. En este caso, quiero hacer mención especial a Josefina, Tino, Ana y Begoña. Gracias por vuestro apoyo.

Otro grupo de personas de las que no me olvido en estos momentos es de mis amigos y, en especial, de aquéllos cuya amistad ha nacido y florecido en la Universidad.

Sin vosotras nada hubiera sido igual Lorena, Lourdes, Olga y Raquel, gracias por haber estado siempre ahí, por escucharme, apoyarme, comprenderme (o no entender nada, pero ayudarme igualmente) y, sobre todo, por los buenos, alegres y divertidos momentos que hemos pasado juntas ¡Gracias guapis!

Queda ya, únicamente, recordar al conjunto de personas más importantes para mí, las que siempre han estado, están y estarán ahí y las que, seguro, nunca me fallarán. Mi familia. Por lo tanto, para concluir este apartado me gustaría realizar y dedicar mis agradecimientos más profundos a ella.

Una familia tan grande seguramente no quedaría reflejada íntegramente en estas líneas y, con mucha probabilidad, me olvidaría de alguno de vosotros; por ello, quiero que todos recibáis mi agradecimiento más sincero ya que, de uno u otro modo, me habéis acompañado y animado desinteresadamente a lo largo de estos años. No obstante, algunas personas sois imprescindibles y, por lo tanto, quiero recordaros especialmente uno a uno, porque a vuestro lado la vida cobra el verdadero sentido y los problemas (o aquéllos que lo parecen pero que verdaderamente no lo son) pasan a un segundo plano.

Indudablemente tengo que mencionar, en este caso y en primer lugar, a mis abuelos, Donato, Lario, María y Olimpia, los cuales, desde que he nacido, han estado siempre a mi lado y, afortunadamente, lo continúan estando a día de hoy y espero que por muchos años. Gracias por vuestro cariño incondicional.

En segundo lugar, quiero dar las gracias a mis tíos Lario, Mª Carmen, Maruja, Nato, Oliva, Ana, Eloy, Felipe, Susana y Toño y a mis primos Beti, Cristian, Eloy, Marcos, Pablo y Toñín, porque a vuestro lado los pies vuelven a ponerse en la Tierra y la alegría lo invade todo.

Recoger, en tercer lugar y ya para finalizar, mi agradecimiento más sincero, profundo y verdadero para mis padres, Doni y Pepe, y para Álex. Sin vosotros seguro que no hubiera llegado hasta aquí, sois lo mejor de mi vida. Gracias por vuestra fuerza, paciencia, bondad, ánimos, cariño, amor… en definitiva, gracias por todo siempre.

Ojalá esta nueva etapa que ahora comienza la disfrute y aproveche al lado de todos vosotros. GRACIAS.

Índice General

Abstrac 7

Introduction 7

Objetives 19

Methodology and results 22

Discussion and conclusions 55

1. Introducción General 71

1.1 Síntesis de los contenidos de la tesis doctoral 78

Primera Parte: Antecedentes

2. Importancia de la dimensión estructural familiar en los procesos educativos 93

2.1 Introducción 93

2.2 Reconocimiento social, científico y legal de la relevancia educativa familiar 95

2.3 Dimensión estructural familiar y desarrollo de los alumnos 102

2.3.1 Revisión de estudios empíricos 105

- Metodología de la revisión 105

- Resultados de la revisión 106

Nivel socioeconómico familiar y desarrollo psicoeducativo 110

Tipología familiar y rendimiento 120

Entorno del hogar y aprendizaje 124

2.4 Discusión y conclusiones 131

3. Variables dinámicas del contexto familiar y aprendizaje de los alumnos 143

3.1 Introducción 143

3.2 Metodología de la revisión 145

3.3 Aportaciones de la revisión de estudios empíricos 149

3.3.1 Clima del hogar y desarrollo académico de los alumnos 155

3.3.2 Implicación educativa parental y aprendizaje de los hijos 168

3.3.3 Determinantes de la implicación educativa parental 180

3.4 Discusión y conclusiones 188

4. Intervención e instrucción a través de la familia 197

4.1 Introducción 197

4.2 Por qué incluir a los padres en la intervención? 201

4.2.1 Características parentales y procesos educativos 203

4.2.2 La colaboración educativa familiar en el desarrollo de competencias 205

4.3 Optimización de la competencia comunicativa a través de los padres 208

4.3.1 Promoción del lenguaje oral y la lecto-escritura 213

4.3.2 Familia y competencia comunicativa escrita ¿será eficaz su conjunción? 225

4.3.3 Elementos eficaces y eficientes de las intervenciones familiares 233

4.4 La formación parental 239

4.5 Discusión y conclusiones 244

Segunda Parte: Estudios Empíricos

5. Objetivos e hipótesis 253

5.1 Establecimiento de objetivos y formulación de hipótesis 267

6. Estudio comparativo del contexto familiar de alumnos de diferentes tipologías 281

6.1 Introducción 281

6.2 Metodología 295

6.2.1 Participantes 295

6.2.2 Instrumentos de evaluación 302

6.2.3 Diseño 307

6.2.4 Procedimiento 308

6.3 Resultados 310

6.3.1 Diseño intergrupos 311

6.3.2 Diseño intragrupos 321

6.4 Discusión y conclusiones 326

7. Estudio experimental: intervención en composición escrita desde diferentes contextos educativos 351

7.1 Introducción 351

7.2 Metodología 360

7.2.1 Participantes 360

7.2.2 Instrumentos 363

7.2.3 Diseño 368

7.2.4 Procedimiento 369

7.2.5 Tratamientos de composición escrita 375

7.3 Resultados 385

7.3.1 Efectos de los tratamientos sobre el rendimiento en composición escrita 386

- Medidas de producto escrito basadas en el texto y en el lector 387

- Medidas de proceso 394

7.3.2 Efectos de los tratamientos sobre los elementos motivacionales y contextuales 397

- Elementos motivacionales 397

- Elementos contextuales: implicación familiar y práctica escritura 400

7.4 Discusión y conclusiones 401

8. Discusión y conclusiones generales 415

Apéndices

Apéndice A: Influencia de la familia en la educación de los alumnos 475

Apéndice B: Normas de corrección de textos 485

Apéndice C: Opiniones Familiares: FAOP 499

Apéndice D: Características de los participantes en el estudio instruccional 539

Apéndice E: Procedimientos de evaluación empleados en el estudio instruccional 545

Apéndice F: Procedimientos de evaluación-intervención desarrollados en los diferentes grupos experimentales 563

Apéndice G: Programa instruccional en composición escrita 571

Apéndice H: Escuela de formación familiar 585

Apéndice I: Resultados del segundo estudio empírico: intervención 605

Referencias 629

Abstrac[1]

INTRODUCTION

The study of the influence of the family on students' development and learning made substantial progress in the twentieth century. In addition to recognizing the unparalleled importance of parents in the lives of their children, this advancement was largely due to the emergence of contextual schools of thought interested in determining the impact of external factors on the education of children. These schools of thought have promoted the proliferation of research focusing on an analysis of the relationship between student performance and development, and the variables related most intimately to the context in which children grow and mature, in other words, the family (Arranz, Oliva, de Miguel, Olibarrieta, & Richards, 2010; Berkowitz & Bier, 2005; Fernández, Mena, & Rivere, 2010; Finstein, Duckworth, & Sabates, 2008; Flouri & Buchanan, 2004; Robledo & García, 2009; Ruíz, 2001; Santín, 2005; Xía, 2010). In general, these studies have argued that families, and especially the parents, play an important role in the life and learning of students, both in terms of the effect or influence of structural and dynamic

[1] During this research study, we received competitive funds from the Spanish Ministry of Education, Science and Innovation (MICINN) (EDU2010-19250 / EDUC) for 2010-2013, and Excellence Research Group funds from the Junta de Castilla y León (GR259), with FEDER funds from the European Union for 2009-2010-2011 (BOCyL 27 on April 2009). Both were awarded to the Director J. N. García. In addition, P. Robledo received a subsidy the Board of Education of the Autonomous Region of Castile and Leon, co-financed with the European Social Funds, for the purposes of hiring recently qualified graduates as research assistants.

dimensions of the family on the personal and academic development of children, and as regards the parents' potential for active involvement in education, thus fostering significant improvements in student learning, as described below (Bodovski & Youn, 2010; Cavanagh & Fomby, 2012; Dumont et al., 2012; Galindo & Shledon, 2012; Gil, 2011; LaRoque, Kleiman, & Darling, 2011; Mensha & Kierna, 2010; Powell, Son, File, & San Juan, 2010; Puspita & Snjit, 2012; Teodorovíc, 2012; Vellymalay, 2012).

Thus, looking first at the results of empirical research concerning the relationship between family variables and the psychological and academic development of students, the findings indicate that a high socioeconomic status and the presence of smaller and more traditional family structures contribute positively to student achievement and the overall development of children, thus confirming that structural family factors may mediate children's academic and developmental outcomes (Burnett & Farkas, 2009; Cavanagh & Fomby, 2012; Dearing, Taylor, & McCartney, 2009; Gil, 2011; Kishiyama, Boyce, Jiménez, Perry, & Knight, 2008; Matute, Sanz, Gumá, Roselli, & Ardila, 2009; Mensah & Kiernan, 2010).

In addition, empirical studies have also demonstrated that the home climate and family functioning, together with the level and quality of the family's involvement in education, also contribute to modulate student learning. Thus, it has been shown that the correct functioning of the family system and the presence of a positive relational climate in the home, in which parents exercise effective teaching styles, adopt a positive attitude towards their children and provide them with the support they need, contribute positively to the

development of children (Bodovski & Youn, 2010; En-Ling & Chin-Chun, 2011; Ghazarian & Buehler, 2010; Heiman et al., 2008; Khan, Haynes, Armstrong, & Ronher, 2010). Similarly, it has been confirmed that the active and appropriate involvement of parents in the education of their children is related to the achievement of satisfactory levels of performance by students (Mo & Singh, 2008; Phillipson, 2010; Powell et al., 2010; Regner, Loose, & Dumas 2009; Sirvani, 2007; Urdan, Solek, & Schoenfelder 2007; Yun & Kusum, 2008). In addition, a relationship has been established between dynamic family dimensions and the psychological and academic development of children.

In other words, a school of thought appears to have emerged which suggests that structural and dynamic family variables contribute to modulate the process of student learning and development. This conclusion is supported in the case of children of different ages and without difficulties in their natural process of personal and academic development, but these interactions also appear to hold true in the specific case of students with learning disabilities (hereafter LD) or attention deficit disorder with/without hyperactivity (hereafter ADHD) (Cussen, Sciberras, Ukoumunne, & Efron, 2012; Dyson, 2010; Foley, 2011; Pheula, Rohde, & Schmitz, 2011; Raya, Herreruzo, & Pino, 2008; Shur-Fen, 2007; Snowling, Muter, & Carroll, 2007).

Conceptually, it has been argued that ADHD and LD have a biological and genetic basis and are character disorders intrinsic to the individual (Frazier, Youngstron, Glutimg, Watkins, & Marley, 2007; Jakobson & Kikas, 2007; Kavale & Forness, 2000; Lerner & Kline, 2006). Nowadays however, it is stressed that environmental variables,

including family factors, may also modulate the course of these disorders. Consequently, these aspects are now being taken into account and have become the subject of study (Jiménez & Rodríguez, 2008; López, Andrés &, Alberola, 2008; Pheulaet et al., 2011; Raya et al., 2008; Snowling et al., 2007; Shur-Fen, 2007).

In this regard, some studies have shown that to a greater extent than their peers, students with LD or ADHD come from poor family environments characterized by a lack of educational support (Rydell, 2010; Sabina, Sáez, & Romeu, 2010; Zafiriadis et al., 2005). Furthermore, it has also been shown that socially disadvantaged families are often unaware of their children's difficulties or the kind of treatment they should be offered. These families have few resources at their disposal to help them, and consequently they feel highly affected by the child's problem, which in turn may worsen due to the scant level of support offered, such help being still more limited if the number of children in the family is high (Jordan & Levine, 2009; Sánchez, 2006). In other words, the structural variables of the family environment may constitute a risk factor in as much as the difficulties of children with LD or ADHD may evolve more negatively than would normally be expected, although more research is still required along these lines to facilitate understanding of the real direction or explanatory power of these contextual and structural influences on student development (Jordan & Levine, 2009; Sabina et al., 2010; Xía, 2010; Zafiridis et al., 2005).

Research in environmental psychology has also confirmed that the presence of disorders such as ADHD or LD in children may increase the likelihood of family problems, be detrimental to family

functioning and thus, have an adverse effect on the successful development of the person with the problem. Some studies along these lines have suggested that in the homes of students with ADHD or LD, family stress levels are often high, the interpersonal relationship between parents is affected, parental efficacy in raising children is reduced and the parent-child relationship is more difficult (Cussen, Sciberras, Ukoumunne, & Efron, 2012; Foley, 2011; Godsltein, Harvey, & Friedmand, 2007, Presentación, Pinto, Melia &, Miranda, 2009; Raya et al., 2008; Schroeder & Kelley, 2009; Strnadová, 2006; Theule, Wiener Rogers, & Marton, 2011). Moreover, there seems to be less expression of feelings and emotions in these homes, whilst at the same time, the adults seem to give their children negative feedback about their behavior and abilities with more frequency than usual, subjecting them to the expression of criticisms and underestimating their abilities or conveying pessimistic expectations about their academic future (Dyson, 2010; Goldstein, Harvey, & Friedman, 2007; Robledo, García, & Miranda, 2010; Stoll, 2000). Thus, there is some evidence to indicate the existence of certain problems in the family climate in the homes of students with LD or ADHD, although the data is still not categorically conclusive. Indeed, some authors have even reported finding no differences in the contextual dimension between the families of students with no problems and those of children who do have them, especially LD (Dyson, 2010; Heiman & Berger, 2008). Therefore, further and more in-depth studies are required to elucidate these patterns of family climate in the specific case of students with LD or ADHD.

Another of the elements recognized as being important for students' academic success is parental involvement in education (Galindo & Sheldon, 2012; Phillipson, 2010, Powell et al., 2010). In this case, it would appear that in all families of students with special educational needs, there is a certain tendency for parents to show high levels of collaboration with schools, since the fact of having a child with a problem in principle implies the need for more active engagement and involvement on the part of their families in the education of that child (Alomar, 2006; Joyce, 2005; Saucedo & Pérez, 2009). However, a relationship has been observed between the child's degree of difficulty and parental involvement in education, and evidence has been found indicating that as children grow and/or their difficulties increase, parental cooperation diminishes (Gershwin, Singer, & Draper, 2008; Seitsinger, Felner, Brand, & Burns, 2008; Spann, Kohler & Soenksen, 2003). However, the evidence identified in the literature mainly relates to the case of families of children with complex and profound disorders, who have traditionally been included among the group of students with special educational needs. It is therefore necessary to analyze these aspects in the specific case of students with disorders in which the symptoms are less obvious, and whose identification and inclusion in the group of students with specific educational support needs has been more recent, as is the case of children with LD and ADHD.

As for parental educational involvement at home, and the provision of everyday situations and contexts which stimulate the child's development, controversy also exists surrounding the findings of research focused on LD and ADHD. Thus, while some authors

have reported finding no differences between families of children with these difficulties and those of children with normal levels of achievement (Rogers, Weiner, Marton, & Tannock, 2009; Sánchez, García, Jara, & Quartet, 2011), others have suggested that there is a greater tendency in the homes of students with LD or ADHD to promote the personal growth of family members and to provide more stimulation and support in specifically academic tasks (Huston & Rosenkrantz, 2005; Robledo, García, & Díez, 2009). Since these findings are not definitively conclusive either, further in-depth research into this aspect is also required.

In sum, the micro-context of the family, and all the variables involved therein, would appear to emerge as an element which is interrelated with the learning and development of children and is especially important if they have LD or ADHD. Nevertheless, little research has been conducted yet in this field and consequently, the contextual and descriptive study of the relationship between the family and the learning and development of students with LD or ADHD offers extensive analytical possibilities, especially considering that the results obtained to date are not entirely conclusive (Dyson, 2010; Hegarty, 2008). Furthermore, the research located presents considerable limitations related to the types of sample studied, determination of student typology or the assessment procedures employed. Thus, it has not been possible to date to arrive at definitive conclusions (Dyson, 2010; Feagans, Merriwether, & Haldane, 1991; Hegarty, 2008).

In view of the above, the purpose of the first study presented in this paper was to contribute to broadening this area of knowledge,

whilst also attempting to address some of the limitations which still exist today.

Second, as regards the second area of interest, namely, the potential of parents to be actively involved in their children's education, the research results confirmed the following.

It has been confirmed that parents present a series of individual qualities and characteristics intrinsic to their role, which contribute to to making them excellent subjects for active participation in the enhancement of their children's learning and development (Cayo, 2008; Díaz, 2008; González & Toledo, 2004; McElvany & Artelt, 2009; Rogers et al., 2009; Saldaña et al., 2008; Xu & Filler, 2008). Similarly, it has also been demonstrated that the home context emerges as an exceptional environment for encouraging students to learn the skills currently demanded of them, especially with regard to communicative competence, which refers to the use of language as an instrument for oral and written communication. The home environment provides children with the opportunity to establish communicative interactions naturally linked to the routines of daily life, helping to render the learning practices carried out in this context highly representative for children (Frijters, Barron, & Brunello, 2000; Hood et al., 2008; Reyes, Alexandra, & Azuara, 2007; Strasser & Lissi, 2009). Specifically, in this respect it seems that parents have a high capacity to motivate their children towards tasks that involve the use of language as a communicative resource, both orally and in writing. Similarly, it has been confirmed that through the practice of simple tasks at home, families are able to prevent the emergence in students of difficulties in various areas of communicative competence, and it

has even been demonstrated that parents can help children to overcome specific communication problems, implementing programs designed especially for this purpose (Alvernini, Manganelli, Vinci, & Di Leo, 2010; Axford, 2007; Cohen, Roy, Walls, & Tomlin, 2004; Elish-Piper, 2010; Falk, Beilfuss, & Orem 2010; Feiler, 2003; Gotmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007; Jones & Christensen, 1999; Lacassa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999; Lozano, Galián, & Cabello, 2009; Mathaware, 2006; Persampieri et al., 2006; Quintana, 2003; Rasinki & Padak, 2009; Reglin, 2002; Saint Lauren & Giasson, 2005; Van Otterloo, Van der Leij, & Veldkamp, 2006). Nevertheless, in their natural process of promoting the communicative development of their children, parents seem to concentrate their efforts primarily on optimizing children's oral and reading skills, sometimes forgetting the written dimension of communicative competence (Cusumano, 2008), even though the very nature of writing renders it eminently suitable to be addressed in different contexts and, in particular, in the home (Hood et al., 2009; Pahl & Kelly, 2005; Reyes, Alexandra, & Azuara, 2007; Strasser & Lissi, 2009).

Thus, several studies have shown that the habit of writing is more common among students whose families participate in joint activities, frequently engage in open dialogue and provide positive models and attitudes towards essay writing tasks (Reyes et al., 2007; Romero, Arias, & Chavarría, 2007). It has also been demonstrated that writing tasks related to everyday activities and in which children and adults interact, are frequently carried out in many homes. These natural activities exert a major influence on students' assessment of the

usefulness and applicability of written composition in society, awakening their interest in writing (Lacasa, Gomez, Queen, & Cosano, 1999). It has also been shown that the parents' assessment of writing, and stimulation in the home of tasks that involve writing, are significantly related to the proper development of students' writing skills (Dunsmuir & Blatchford, 2004). Lastly, it has been confirmed that children's acquisition of the ability to produce written compositions is enhanced when these tasks are performed in real contexts and for real communicative purposes (Reyes et al., 2007).

Aware of these findings, some professionals have developed guidelines for parents on how to work with children by stimulating writing through natural tasks and by offering representative role models of this ability (Elish-Piper, 2010; Newman & Bizzarri, 2011; Rasinki & Padak, 2009). Other authors, meanwhile, have taken a more systematic approach, and have established special training programs for families in which parents are offered guidelines on how to help their children with their homework, carry out more activities that involve writing or enrich the home literacy environment (Axford, 2007; Saint Laurent & Giasson, 2005). Lastly, a third group of studies were identified in which the researchers have implemented more complex empirical and applied methods, focusing on the prevention or treatment of learning difficulties related to writing through the provision of support from the family (Feiler, 2003; Jones & Christensen, 1999). It would appear that all of these practices are effective, since to a greater or lesser extent their implementation implies that, with the help of their parents, students improve their writing skills.

Therefore, in general, it has been demonstrated that with the right support, parents can facilitate the development of students' writing skills, thereby confirming their potential for and efficacy in direct intervention (Cutler & Graham, 2008; Dunsmuir & Blatchford, 2004; Laccasa et al., 1999, Neuman, Hood, & Neumam, 2009; Persampieri, Gortmaker, Daly, Sheridan, & McCurdy, 2006; Reyes et al., 2007; Romero et al., 2007). Nevertheless, as stated earlier, the research identified related to the stimulation of writing through parental cooperation is still scant, especially when compared with the number of studies describing experiences of family collaboration in the stimulation of oral communication and reading in children (Lozano, Galian, & Cabello, 2009; McElvany & Arlet, 2007; Policastro, Mazeski, & McTague, 2010). Furthermore, these studies present a number of limitations which should be taken into account. For example, programs to promote writing through parental support are often aimed at families of children enrolled in early educational levels, and do not consider students in higher grades. Similarly, the teaching strategies included in these programs focus on early stimulation of the most basic or mechanical skills involved in writing, or even on the prevention of future problems in this area, without addressing the teaching of more complex processes related to planning and substantive revision of the text which would lead to greater competence in writing. Furthermore, these important processes are more suitable for work with older students for whom the mechanical aspects of writing are now automatic, since they are thus better equipped to receive instruction on more complex processes (de Jou & Sperb, 2009; García, 2001; García & Fidalgo, 2003; Montealegre &

Forero, 2006). In relation to the above, a lack has also been identified of systematic and comprehensive training which would enable parents to become involved in encouraging their children to carry out these kinds of more complex writing tasks. Although the training schemes for parents described in the studies identified were shown to be effective in addressing the simple or mechanical aspects of writing, they would seem a priori to be insufficient as regards involving family members in teaching the more complex skills related to written composition, where a more detailed and specific training would be required.

In addition to the foregoing, the teaching of communicative competence in schools also tends to focus primarily on the speaking and reading aspects of communication and offers a limited systematic treatment of the written dimension, particularly in relation to written composition, where teaching is usually restricted to instruction on elements of a mechanical nature (Alamargot & Chanquoy, 2001; Fabregat, 2009; Galbraith & Torrance, 1999; Gilbert & Graham, 2010; Graham, 1999; Kellog, 2008; Lecuona, Rodríguez, & Sánchez, 2003; McArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006). In other words, even today, ineffective practices still prevail as regards teaching writing in schools, practices that do little to reinforce those aspects related to the editing, planning and reviewing of texts which would truly endow students with the capacity to write (Clemente, Ramínez, & Sánchez, 2010; Fabregat, 2009; Gilbert & Graham, 2010; Lecuona, Rodríguez, & Sánchez, 2003).

Therefore, in the light of the above, and also considering both the practical nature of writing as a social tool for communication and

the fact that learning to write can take place in everyday or ordinary communicative environments, and in particular in the family context, there is ample justification for the need to undertake socio-educational and multi-contextual actions which overcome the limitations presented by traditional teaching of written composition (Brown, 2009). This is precisely the context in which the second study presented here is located, the general aim of which was to examine the ability of families to contribute to the stimulation of this competence, and to analyze the effectiveness and efficiency of new educational methodologies in this field.

Having discussed those aspects which both justify and provide the theoretical framework for the studies carried out as part of this research, the objectives will now be presented below.

OBJECTIVES

Thus, starting with the initial study, the objectives were firstly to compare the structural and dynamic family context of three different groups of students, namely, children with LD, children with ADHD and children whose academic performance was normal (hereafter NA), with the purpose of determining whether the environmental variables of their family context were indeed related to the students' typological characteristics. In this case it was expected, as a hypothesis, to find differential patterns of family structure and dynamics related to the typology of the children, which would enable the existence of contextual situations to be identified that might act as

risk or protective factors in the course of students' development and learning. The second objective was to determine whether perceptions of the family context differed between parents and children, and whether this was especially the case in some groups rather than others. To this end, a comparison was conducted of parents' and their children's perspectives in each of the three family groups studied (families of students with LD, with NA or with ADHD), and it was expected to find perceptual differences between adults and children which would shed light on the specific needs of each.

Regarding the second study, we used four experimental groups according to the modality of written composition intervention students had received in connection with the degree of implication of agents in charge of implementing it: Parental training school (EFP), Parents help with homework (PAD), Teachers (PRO) and Ordinary curriculum (OC). The second study objectives were as follows. The first aim was to explore the effectiveness of an intervention program in written composition. This program was implemented by parents and teachers in the EFP and PRO groups, and focused on the writing product and on the activation of the higher cognitive processes involved in writing in order to improve children performance in writing whilst at the same time optimizing other motivational and affective variables. A further aim was to determine whether the potential improvements were maintained over time and if they were generalized to different types of text. The effectiveness of these kinds of educational program in the school context has been widely demonstrated in previous research (Arias & García, 2007; de caso, García, Díez, Robledo & Álvarez, 2010; Fidalgo, García, Torrance, &

Robledo, 2009); consequently, it was expected that the findings would corroborate these data. However, previous studies have not considered the possibility of implementing this type of action through parental involvement and support while completing school homework. Therefore, the second objective of this study was to determine whether the effectiveness of the intervention program varied in relation to the environment (school and home) and the figures involved in its implementation (parents and teachers). In this case, it was expected that parental involvement would, in fact, contribute to the teaching of written composition, as indicated by the few previous studies which have been conducted in this field (Axford, 2007; Feiler, 2003, Saint Laurent, & Giasson, 2005). Along the same lines, two further objectives were proposed which were addressed indirectly, by analyzing the effects of parental actions on the children's performance. The third objective, therefore, was to determine whether it was sufficient simply to increase parents' natural involvement in their children's homework (PAD group) in order for students to improve their performance in written composition, or if, in contrast, systematic family training was required to equip parents to work with their children effectively (EFP group). This time, it was hypothesized that parents might need training in order to exercise their teaching role effectively, and that by facilitating their work as educators, such training would have a positive impact on the outcomes obtained by children. The final objective, connected to the previous one, was to determine the effectiveness of a training program for parents aimed specifically at enabling them to adequately perform their role as partners in the teaching of written composition and equip them for

successful implementation of the writing intervention program with their children at home. In this case it was expected that such training would prove useful and would promote the successful achievement of its goal. Finally, children's awareness and assessment of the support they received from their parents was analyzed.

METHODOLOGY AND RESULTS

The information regarding the first study will be presented first, followed by that relative to the second. In both cases, an explanatin of the methodology will be given, through a description of the participants, tools and design process, and the results presented.

First study

Methodology

Participants

Participants consisted of 87 families of NA, LD and ADHD students in their 4th year of Primary to 1st year of Secondary Education (mean age = 11.27), enrolled in four Spanish private and state schools. This sample was drawn from a larger sample of 610 families studied. For this selection, we started by looking at the smallest groups (ADHD, n = 29) and identified 29 cases of families of students with LD and 29 families of children with NA, taking several criteria regarding the characteristics of the children and their families into account in the selection process.

The first student inter-sample balance criterion was students' intellectual capacity. We considered it necessary for all children in our sample to have an IQ within the normal range. In this case, it was confirmed that all students had an IQ of 80 or above. The second pairing criterion was the student's school grade, since this was a study which addressed issues related to learning, such as performance, and this factor is closely related to the student's grade. This item had a total balance in the distribution of participants among experimental groups, as reflected by the absence of statistically significant differences between groups ($\chi^2 = .000$, $p = 1$). In addition, consideration of the educational level enabled groups to be matched according to children's age ($\chi^2 = 19.989$, $p = .530$).

As regards the family elements considered to ensure the maximum similarity between the groups, we verified that no statistically significant differences existed between groups for the following factors, as evidenced by the Chi-square statistic: father's age ($\chi^2 = 45.981$, $p = .238$), mother's age ($\chi^2 = 47.845$, $p = .131$) father's employment status ($\chi^2 = 5965$, $p = .427$), mother's employment status ($\chi^2 = 2413$, $p = .660$), parents' marital status ($\chi^2 = 3105$, $p = .540$), number of people living in the home ($\chi^2 = 11.586$, $p = .314$) and square meters of housing ($\chi^2 = 71.188$, $p = .251$).

Regarding the inclusion criteria for students in each sample group according to their typology, several elements were taken into account.

To identify students with LD, we used internationally established criteria (American Psychiatric Association, APA, 2002; National Joint Committee of Learning Disabilities - NJCLD 1997).

We first established the need for a diagnosis of a specific delay of at least two years and two standard deviations below the average performance of the normative age group and educational level. Therefore, we initially conducted systematic interviews with teachers, which allowed us to identify students who performed poorly in writing, since, as already noted, this study's area of interest essentially resided in learning disabilities related to writing. Similarly, we carried out a direct assessment of students' writing competence. Led by a researcher and in their own class groups, all the children completed an essay writing task with no set topic or length. The essays were then comprehensively corrected by experienced and highly qualified professionals specifically trained for this purpose, using the text correction protocol developed by the research team headed by J. N. García. Each student's results were matched with the scale of regulated scores produced by the researchers, thereby assigning each child a position on that scale. This allowed us to identify those students whose writing performance was two standard deviations below the mean expected based on age and/or grade.

Secondly, we required students with a standard IQ, so we asked all children to perform Catell and Catell's (2001) G Factor test, which provides an overall intelligence score and provides the possibility of collective application.

In addition, for the diagnosis of learning disabilities, international standards also explicitly require the absence of any other developmental disorders which could explain the limitations associated with the field analyzed and for the child to be receiving standardized and adequate schooling. Therefore, we also verified these aspects in

our interviews with teachers, confirming that students with LD did not have any other documented developmental disorder and were receiving proper schooling.

The assessment procedure for the identification of writing disabilities was applied to all the students sampled, which also allowed us to identify those children who made up the NA group. In this case, faculty interviews were also used to rule out types of learning disabilities (reading or math) in these children, thus confirming that their overall performance in different areas was normal. Moreover, the fact that these students were classmates of children with LD meant that both groups had received the same instruction in written composition.

The ADHD group was made up entirely of students with neurological and psychological clinical diagnoses, performed by multidisciplinary teams within the area of pediatric neurology at the *Hospital de León* (León) and the University of León. However, to confirm the diagnosis, we verified that all the children met the following criteria: i) clinical diagnosis of ADHD according to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2003) and agreement between parents and teachers about the presence of at least six symptoms of inattention and/or at least six symptoms of hyperactivity/impulsivity; ii) the duration of symptoms exceeded a year, iii) the problem had appeared before age 7; iv) not suffering psychosis, neurological damage, epilepsy or sensory deficit.

59.7% of family participants were mothers and only 7.2% were fathers, although 33% of the cases involved both parents. The average

age of the father figures was 44.5 years while that of the mother figures was 42.33 years. Regarding their education, in the case of families of children with NA, 10% of the parents had only received primary education, 56% secondary education and 33% of parents had studied at university. For families of students with LD, 32% of the families had received primary education, 64% secondary and 4% university education. Finally, for the parents of children with ADHD, these figures were 40% primary, 34% secondary and 26% university education.

Instruments

In order to assess how parents and children perceived the different dimensions of the family educational context, we used the parental (FAOP-PA Robledo& Garcia, 2007) and the children's version of the Family Opinions Instrument (FAOP-HI, Robledo & García, in press). This instrument has suitable psychometric properties as regards validity and reliability, with a Cronbach's Alpha of .921 for children and .929 for parents, and it includes different levels, as detailed in Table 1. The set of questions also enabled us to determine the aspirations and expectations of parents and/or children regarding the educational and vocational future of the children. Similarly, the Personal Information section enabled us to explore the structural dimension of the family.

Table 1

Description of the scales within FAOP

Scale	*Construct assessed*	*Dimensions*	*Items number – response scale*	*Items example*
Family opinions: satisfaction with education (FAOP-SE)	Satisfaction with education received, the school and its professionals (parents only)	- Communication and training: teacher-family communication and effective teacher training. - Attention to students and confidence: teachers' level of attention to children's needs and trust in and overall satisfaction with the teaching professionals. - Difficulties: interest of teachers in children's learning and having the training to deal with these difficulties. - Attitudes of teachers: respect, availability, friendliness and approachability of the faculty. - Collaboration and individual attention: degree of individual attention given to students and collaborative attitudes of teachers.	23 items. Agreement degree: 1 totally disagree -5 strongly agree	The center and education professionals working with your child ... Give enough information about your child's school work Are trusted to be able to tell. Rarely include you as a partner in your child's education. Show respect for the values and beliefs of your family by protecting your privacy.
Family opinions: parental involvement in education (FAOP- IM)	Parental involvement in education (parents' and children's perception).	- Family involvement dimension: Family's motivation and support towards schooling. Collaboration and stimulation at home: stimulating behaviors and the promotion of	Parents: 28 items. Children: 20 items Frequency response scale: 1 never-5 always	Personally as a mother / father ... I review my child's homework. I take my child to the library. I suggest activities or trips to the teacher.

		learning environments within the home or on the family's initiative. - School involvement dimension: School-based collaboration, activities and behaviors of parents in school with children, professionals, other families. Communication with school: contacts between parents and teachers.		I call the teacher if I'm worried about something my child has told me.
Family opinions: writing practice (FAOP-PRAES)	Parental role in teaching and motivation of written communication skills (parents' and children's perception).	- Practice reinforcing motivation: motivation to write by parents. - Practice effectiveness: parental ability to help in writing. - Practice psychological processes: parental involvement in teaching writing by helping with homework and with mechanical and higher-order aspects. - Practice writing stimulation: stimulation to write using everyday tasks, and specific models and materials.	Parents: 16 items. Children: 15 items Frequency response scale: 1 never-5 always	In relation to writing... I encourage my child to practice writing at home. I think I'm able to help my child in writing tasks. I tell my child to consider the organization of ideas and the meaning of the text and try to correct the mistakes in this when I check their writing task. I conduct everyday writing tasks with my child, such as shopping lists, letters or e-mails to friends, notes on the refrigerator, Christmas cards ...
Family opinions: home (FAOP-	Provision of a home with characteristics conducive to	- Encouraging Learning Materials: home offer of stimulating materials and spaces for academic	Parents and children: 37 items.	At home, there are books appropriate for my child.

HOME)	learning: resources, enhancing autonomy and maturity, parenting styles, emotional control (parents' and children's perception).	development. - Acceptance-love: acceptance, positive interactions and positive management of the child's feelings and behaviors. - Rejection-hostility: Rejection, hostility, anger, bitterness, resentment or lack of parental interest in their children. - Educational styles: permissive, authoritarian or democratic, used by parents to exert control over their children. - Encouraging children's self-reliance, maturity and responsibility.	Frequency response scale: 1 never-5 always	I speak to my child affectionately. I think my child is a nuisance. At home, all take part in making family rules. I teach my child basic cooking or cleaning skills.
Family opinions: climate (FAOP-FES)	Social and environmental characteristics of families (parents' and children's perception).	- Relationship Dimension: Cohesion, Expressiveness and Conflict - Personal Growth Dimension: Independence, Performance oriented, Cultural-intellectual oriented and Leisure-oriented activities. - System Maintenance dimension, stability: Organization and Control	Parents and children: 81 items. Response scale: true or false.	FES Test (Moos & Moos, 1981)

Procedure and design

We requested the cooperation and consent of the management teams of each school, and the teachers were informed of the purpose of the research and the nature of the help required from them. We asked them to answer questions in relation to the children in order to classify them according to our typology and discard various problematic situations. Similarly, they were required to help researchers carry out the evaluation sessions with students in which, after obtaining their families' informed consent, they underwent the relevant assessments. These assessments were carried out in groups over two sessions of one hour each. Expert staff administered the evaluation tests to students. This ensured fidelity in the execution of the study. Teachers also had to distribute the FAOP questionnaire to families, along with a letter explaining the study and requesting their participation and that of their children, and were responsible for its subsequent collection. To ensure that parents actually filled in the scales and that they consented to their children's evaluation, they were explicitly asked to sign the questionnaire or deliver it in person. This was another procedure used to ensure fidelity in implementing the study.

Once the field work had been completed, we corrected the assessments and processed the results. We then proceeded to select the subsample employed to perform the statistical analysis, which was carried out using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 17.0. We used two factorial designs, a 3×1 (intergroup) design, used to compare the three groups of families (LD, ADHD or NA) for the different dependent variables (FAOP), and a 2×1 (intragroup)

design, where for each of the groups considered, we compared parents' perception with that of their children. The results are presented below.

Results

In order to address the first objective (intergroup), we considered the type of student (LD, NA and ADHD) as a fixed factor, addressing the family's opinion as a whole, and the individual points of view of parents and children, although here we only present the results relating to the general family view as we consider it to be the most representative (parents' opinions are presented in the FAOP-SE scale).To address the second objective (intragroup), after selecting each target group (families with LD, NA and ADHD), we introduced being a parent or a child as an independent variable.

In both cases, we included the dynamic family dimensions obtained through the FAOP as dependent variables, but in the first case we also considered structural factors (parental education and family size).

Intergroup design

Multivariate contrasts indicated high and statistically significant results, with a very large size effect [F (48, 74) = 2.655, p <.001, η^2 = .633]. Meanwhile, tests of inter-subject effects showed statistically significant results with size effects ranging from medium to large for 41.93% of the variables (see Table 2 for details).

Table 2

Inter-subject test results for group

	NA		LD		ADHD				
VARIABLES	*M*	*ST*	*M*	*ST*	*M*	*ST*	*F*	*p*	η^2
Collaboration and stimulation at home	53.05	5.38	48.4	8.83	48.8	8.15	2.453	.095	.076
Collaboration in school	32.14	4.47	30.45	7.48	35	7.7	2.448	.095	.075
Communication with the school	31.36	5.93	30.2	5.73	34.5	4.9	3.451	.038	.103
Involvement in school	63.5	8.58	60.6	10.82	69.5	10.56	4.283	.018	.125
Efficacy in writing instruction	37.1	4.32	33.1	5.12	34.62	5.66	3.446	.038	.103
Stimulation towards writing	25.64	3.52	23.55	3.63	22.3	3.07	5.017	.010	.143
Rejection	31.8	6.24	34.2	7.65	38.6	7.56	4.894	.011	.140
Expressiveness	11.9	2.28	10.1	2.72	10.05	2.59	3.666	.031	.109
Conflict	13	2.81	14.1	2.22	11.3	2.63	5.790	.005	.162
Relationships	40.9	6.57	38.8	6.40	35.8	5.86	3.622	.033	.108
Cultural-intellectual orientation	13.2	2.56	12.25	3.02	10.71	3.69	3.646	.032	.108
Recreation	15	2.16	11.7	3.71	12.2	2.68	7.972	.001	.210
Total growth	49.32	5.36	45	9.02	43.6	6.91	3.677	.031	.109

When collating the post hoc contrasts, we detected statistically significant differences in the perceptions of families whose children have problems vis-à-vis families of NA studentss in expressiveness (LD vs. NA, p = .089; ADHD vs. NA, p = .063) and recreation activities (LD vs. NA, p = .002; ADHD vs. NA, p = .011), where the NA group received higher scores.

The families of ADHD children also differed from those of NA children in stimulation towards writing (p = .011), rejection (p = .012), relations (p = .034), cultural-intellectual orientation (p = .033) and total growth (p = .041). All cases, except for rejection and total growth, showed higher scores for the NA group. The families of ADHD children also differed from those of children with LD in communication with the school (p = .049) and involvement in school (p = .022), with higher scores for the ADHD group. We observed the same in the case of positive conflict resolution (p = .005), where LD families scored higher.

Finally, families of children with LD also differed from those of the NA group in parental efficacy in writing instruction (p = .042), with higher scores than the NA group.

In relation to the FAOP-SE scale, only the results obtained after analyzing the perceptions of *parents* will be presented, since only the adults completed this scale. In this case, statistically significant or close to significant differences were found between parents of students with LD and ADHD compared to those of NA students in the degree of satisfaction with professional attention given for the child's difficulties (M_{LD} = 13 vs. M_{NA} = 15, p = .083; M_{ADHD} = 12.5 vs. NA, p = .031), where the group of parents of children with NA scored highest. Meanwhile, parents of children with ADHD also differed from NA students in attention-confidence (M_{ADHD} = 17.9 vs. M_{NA} = 20.1, p = .087) and collaboration-personal attention (M_{ADHD} = 8.43 vs. M_{NA} = 10.4, p = .004); in both cases, it was the NA group of parents who received the highest scores.

We performed two final analyses. One was a univariate analysis of variance (ANOVA), conducted to determine whether there were any differences in the educational expectations of the family depending on the type of children. We found statistically significant results (F = 7.277, p = .001). These were confirmed after post-hoc contrasts that showed differences in family educational expectations between the NA, LD (M_{NA} = 6.8 vs. M_{LD} = 5, p = .007) and ADHD groups (M_{ADHD} = 5, p = .009).

The other ANOVA was performed to determine if the relationships between the typological characteristics of students (NA, LD and ADHD) and household structural variables (educational level

and family size) indicated the existence of statistically significant or close to significant differences for both the mother's level of education [F (2, 73)= 3.240, p = .045] and the father's [F (2, 67) = 2.608, p = .081], as well as for the number of children [F (2,78) = 5.401, p = .006]. Post-hoc contrasts confirmed results close to statistical significance in the educational level of fathers (p= .093) and mothers (p= .086) of students with NA (Mfather=3.32; Mmother=3.64) compared to children with LD (Mfather=2.4; Mmother=2.79). As for family size, the data indicated that families of children with ADHD are larger than the other two groups (M_{ADHD}=2.22 vs. M_{NA}=1.69, p = .011 & M_{LD} = 1.76, p=.033).

Intragrup design

Multivariate contrasts indicated high and statistically significant results, with a very large size effect for the group *families of children with NA* [F (24, 26) = 3.777, p = .001, η^2 = .777] and the group *families of children with ADHD* [F (24, 23) = 2.847, p = .007, η^2 = .748]. For *families of students with LD*, we found no statistically significant differences when including all FAOP scales together as dependent variables [F (24, 21) = 1.710, p = .109, η^2 = .661]. Nevertheless, we did find them when we conducted an individual analysis of each of the subscales of the FAOP, except for the FAOP-HOME scale.

Tests of inter-subject effects showed which variables presented statistically significant differences between parents and children.

Taking the variables obtained through FAOP-IM as a starting point, we observed that in both the NA group of families and in the families of ADHD children, parents' perceptions of home

involvement (NA: Mparent = 60.2 vs. Mchild= 53.7, p <.001; ADHD Mparent = 56.6 vs. Mchild = 51.3, p = .008) and academic co-stimulation at home were higher than those of their children (NA: Mparent = 28.4 vs. Mchild = 25.1, p = .001; ADHD Mparent = 26.2 vs. Mchild = 22.1, p = .003). Likewise, parents of NA studentss reported providing more motivation and academic support at home (Mparent = 31.8 vs. Mchild = 25.5, p <.001) and greater educational involvement in general than that recognized by their own children (Mparent = 91.2 vs. Mchild = 84.5, p = .011). For families of students with LD, the main differences between the views of parents and the children, close to statistical significance, were in terms of school-family communication (Mparent = 3.78 vs. Mchild = 4.21, p = .065) and overall involvement in school (Mparent = 29.1 vs. Mchild = 32.4, p = .084), with children's perceptions scoring higher.

In relation to FAOP-PRAES, differences emerged between parents and ADHD children in relation to the level of motivation towards writing offered in the home, with parents scoring this type of activity higher (Mparent = 12.4 vs. Mchild = 10.3, p = .003). Meanwhile, families of students with LD showed the greatest statistically significant differences between parents and children. In this case, the children themselves identified a higher stimulation towards using the higher psychological processes involved in writing composition than their parents (Mparent = 11.1 vs. Mchild = 12.6, p = .060), as well as feelings of effectiveness in writing instruction (Mparent = 35.1 vs. Mchild = 39.8, p = .019) and in the overall development of written composition (Mparent = 70 vs. Mchild = 76.8, p = .049).

Regarding the FAOP-HOME scale, differences were observed in the case of families of children with NA in the perception of the use of an authoritarian management style, with children scoring this higher (Mparent = 10.4 vs. Mchild = 12, p = .001). Meanwhile, in the case of families of children with ADHD, parents reported feeling more acceptance (Mparent = 34.5 vs. Mchild = 32, p = .037) and rejection of their children (Mparent = 20.4 vs. Mchild = 17.5, p = .035) than was reported by their children, similar to the case of NA families, but only as regards acceptance (Mparent = 35.2 vs. Mchild = 32.8, p = .017).

Finally, in response to FAOP-FES, there were significant differences between parents and children in the three groups in expressiveness, with parents scoring higher (NA: Mparent = 6.6 vs. Mchild = 5.3, p = .006; LD: Mparent = 6.4 vs. Mchild = 4.2, p <.001; and ADHD: Mparent = 5.7 vs. Mchild = 4.4, p = .013). For NA (Mparent = 21.4 vs. Mchild = 19.7, p = .097) and LD families (Mparent = 21.3 vs. Mchild = 18.4,p = .010), parents also reported better family relationships. ADHD families reported a higher degree of stimulation towards intellectual-cultural activities (Mparent = 5.92 vs. Mchild = 4.79, p = .068). LD children perceived more parental control than was recognized by parents (Mparent = 4.5 vs. Mchild = 5.6, p = .013), whereas in NA families children perceived greater independence than was recognized by parents (Mparent=4.41 vs. Mchild = 5, p = .074).

In terms of expectations, statistically significant differences only existed between the views of parents and the children in the NA

group, with higher parental expectations (M_{parent} = 3.73 vs. M_{child} = 3.21, p = .022).

Second study

Methodology

Participants

For the purpose of this research, we required the collaboration of students and their parents. The student sample consisted of 112 primary school children, with ages ranging from 10 to 13 (mean = 10.46 years), distributed according to study groups, grade and sex, as shown in Table 3.

Table 3

Sample of students according to their experimental group, grade and sex

	PRO			EFP			PAD			OC		
	Boys	*Girls*	*Total*	*Boys*	*Girls*	*Total*	*Boys*	*Girls*	*Total*	*Boys*	*Girls*	*Total*
5th grade	11	11	22	8	8	16	5	8	13	7	6	13
6th grade	7	6	13	6	4	10	6	6	12	7	6	13
Total Sx/Gr	18	17	35	14	12	26	11	14	25	14	12	26

Note. Parental training school (EFP), Parents help with homework (PAD), Teachers (PRO) and Ordinary curriculum (OC).

All participants attended school regularly and none of them had any specific educational support needs. According to our pretest, the children in the different groups did not initially differ in any of the assessed variables.

As for the families, the Table 4 describes the main characteristics of the parents who were actively involved.

Table 4

Characteristics of EFP and PAD family groups

	Sex		Age			Child's grade		Parent's highest level of education achieved			Labor market participation	
	Men	Women	Mi	Ma	M	5th	6th	Primary	Secondary	University	Active	Non active
EFP	0%	100%	36	52	42	62%	38%	12%	41%	47%	56%	44%
PAD	8%	92%	33	51	41	52%	48%	36%	48%	16%	72%	28%

Note. Parental training school (EFP), Parents help with homework (PAD).

In the other two study groups, family collaboration was not explicitly required although their main characteristics may be of interest. Their ages ranged from 32 to 52 years, with a mean age of 42.9. In terms of educational level, 21% had received primary education, 50% secondary and 29% higher education. Finally, 77% were working, while 23% were stay at home parents.

The process of selection and distribution of the sample across different groups followed a procedure which aimed to achieve a correct and comparable distribution of participants to experimental conditions. First, in order to select the schools, we took several criteria into account with the aim of achieving the maximum possible similarity between them, both with regard to their structure and organization and with regard to the characteristics of students and families. Specifically, we selected state schools in which the teachers' profile, teacher-student ratios and the availability of human and

material resources or infrastructures were similar. In addition, these centers hosted middle-class families with traditional structures and were mostly Spanish. Finally, based on the objectives of our research and considering the interests and availability of schools and families, we established the need to involve four schools.

Of the institutions addressed, two of them declined the option of increasing family collaboration, and were thus assigned to the PAD and EFP experimental groups. In these cases, only the parents who showed an interest in family training were enrolled, which determined the group of students in EFP. Other parents of children at these schools, unable to attend the training sessions, chose the option of assisting their children more actively with writing assignments and were assigned to the PAD group. Therefore, children in groups FP and PAD were enrolled in the same schools, were classmates and had the same teachers, so that one group served as control for the other. PRO was carried out at a third school. The faculty of the third cycle of primary education was responsible for the direct implementation of the intervention program in written composition in 5th and 6th year of primary school. The last school took part in the OC group. It therefore only carried out the relevant assessments of students in grades 5 and 6, maintaining the ordinary curriculum regarding teaching of writing and regular family help with homework, thus also acting as a control for the PRO group.

Instruments

Writing products were evaluated using two types of measures, some based on objective evidence collected in the text, or text-based

measures (TBM), including productivity, coherence and structure. Others used subjective criteria, based on the overall interpretation of the text by the reader (RBM), including structure, coherence and quality.

To measure the activation and deployment of cognitive processes involved in writing tasks we used a variation on Kellogg's triple task that had been used previously by the research team (García & Fidalgo, 2006; Torrance, Fidalgo &, García, 2007). In this technique, as students are writing their texts, they hear an audible signal (beep), when they must reflect on their thoughts and actions and choose between seven response categories that assess the major cognitive processes involved in writing (planning, editing and review).

Attitudes toward writing, (EPP and FPE, Garcia, Marbán, & de Caso, 2001). This consists of ten items to which children have to respond "yes", "no" or "neither agree nor disagree", depending on how well each statement applies to their own personal attitudes.

Motivation to Write II (MOES II, Garcia, Marbán, & de Caso, 2001). This examines whether students attribute their success/failure in a writing task to their own work, effort, ability or luck.

The self-efficacy in writing composition questionnaire (*WTCQ,* Bolaños, Álvarez, Robledo, & Fidalgo, 2010). This consists of twenty items evenly distributed among the lower (handwriting, layout, spelling and grammar) and higher cognitive level processes involved in writing (information generation, prior knowledge, organization, monitoring, and draft review). The scale asks the student to what extent they think they included/achieved each item measured in a text.

Finally, for children's perception of parental involvement in education and in written composition in specific academic subjects, we used the scales Family opinions: parental involvement in education (FAOP-HI-IM) and Family opinions: writing practice (FAOP-HI-PRAES).

Procedure and design

We initially carried out the design of the approach and of the instructional program. Following this, we planned and developed the parent training program. This program was adapted from the Families Training School format. Once designed, we selected the potential schools to participate in the research project following the process described in the participants section.

Then, in the case of the schools that declined the inclusion of families, we proceeded to send newsletters and open registration for the training school to all parents of students in grades 5 and 6. Only 34 mothers enrolled, of whom we only considered those whose attendance was over 95% for inclusion in the EFP group, resulting in a total of 26. In these same schools, 25 additional families showed interest in the training initiative but had difficulty attending parent training. These were included in the PAD experimental group. As for the schools that had opted for the PRO group, we held a first meeting with the faculty to discuss the program and all the materials necessary for its implementation. Finally, we visited the fourth school to confirm their collaboration as a control group. The Table 5 shows the final design of the study groups.

Table 5

Design of the study groups, showing the roles of parents and teachers.

	EFP	PAD	PRO	OC
Parents	After training, implemented intervention program in written composition with children at home through homework.	Increased their assistance with written composition homework. Only received information.	Offered children the usual academic support.	Offered children the usual academic support.
Teachers	Regular process of teaching writing. Increased written composition homework.	Regular process of teaching writing. Increased written composition homework.	Carried out the intervention program in the classroom.	Regular process of teaching writing.

Note. Parental training school (EFP), Parents help with homework (PAD), Teachers (PRO) and Ordinary curriculum (OC).

Immediately after this, we carried out a pre-assessment of all students, in their class groups, and proceeded to the implementation of the interventions. To this end, proper instructional groups, PRO and EFP, were created. An expert not affilliated to the schools conducted the training for teachers and families, respectively. In the case of the PRO group, the expert met with teachers on a weekly basis to prepare the following meeting, and was also present in the classroom during most of the implementation to verify correct application. As for the EFP group, we began with the development of parent training in which, in addition to training mothers to implement sessions with their children at home, these discussed their experiences of working cooperatively with their children. They raised the difficulties and doubts they were facing, allowing for continuous evaluation of the appropriate application of the skills they were learning. The parent training sessions were held fortnightly on school

facilities during the second school term, and lasted between 90 and 120 minutes, depending on the demands and availability of the mothers.

This continuous monitoring of the process of training parents and teachers allowed us to evaluate the adequacy of the implementation of the intervention program.

We also held fortnightly meetings with all faculty staff in the PAD group, who were asked to set homework assignments based on the comparison-contrast text set by the researchers. They were also asked to organize the assignments in a portfolio for each student, to facilitate their timely collection. Thus, we ensured that the children in the PAD group also performed the proposed writing practices, but in addition, through periodic monitoring and verification of the portfolios (for all students), we confirmed that all participants had completed the tasks properly.

After the interventions, we carried out an assessment of students. Then, within the following three months, we conducted a follow-up assessment to verify the stability of the improvements.

On completion of the fieldwork, the expert staff carried out the correction of the assessment tests. Finally, we processed the data for statistical analysis and and obtained the results. In this case, bearing in mind the design and objectives of the study, two repeated-measures designs were employed in order to analyze the results. In the first, a 4 X 2 design, the four experimental groups were compared before and immediately after the interventions implemented in written composition, in order to determine the immediate differential effects of these on the measures analyzed and also to ascertain, indirectly, the

effectiveness of the instructors and of their own training processes. To determine the situation three months after completion of the interventions, a 3x3 design was employed, since one of the groups could not be evaluated in the follow-up assessment.

Written composition interventions

The main characteristics of the teaching interventions in written composition which were implemented with the experimental groups are summarized in the following table, highlighting their similarities and differences. A detailed analysis of the interventions implemented with each group is given below (in Table 6).

Table 6

Similarities and differences between teaching interventions in written composition implemented with the four experimental groups.

Element analyzed	*Similarities*	*Differences*	
		EFP and PRO	OC and PAD
General aspects	Same number of sessions in the subject of Language. Duration of each session 60 minutes. Treatments implemented during the January-March term.	Teaching and learning processes based on cognitive or strategic principles.	Teaching processes not based on cognitive or strategic principles. Traditional methodologies.
Teaching	The teacher emphasizes the need to plan (write a draft) and revise texts. The legislation establishes the requirement to assess the processes involved in writing (planning and revision).	Specific teaching in the higher cognitive processes involved in written composition (planning, editing and revision).	No specific teaching in the higher cognitive processes involved in written composition.
Text task.	Same number of text tasks (5 texts).	Written composition tasks completed individually or in pairs. Texts used for comparison and contrast.	Written composition tasks completed individually. The text genre used in the OC group is established by the legislation.
Method or materials.	Teaching related to the text product (spelling, grammar,	Use of methodological and strategic support materials	No use of strategic support materials.

	handwriting).	(mnemonics, graphic organizers).	
External monitoring	Texts supervised and/or corrected by an adult.	Text tasks supervised by an adult, focusing on mechanical and substantive aspects.	Text tasks corrected by teachers, focusing essentially on mechanical aspects.
Family role.	Families have been informed of the study and the suitability of collaborating in the education of children, especially in written composition tasks.	Parental Training Program (EFP). Parental collaboration in written composition based on their willingness and natural teaching skills (PRO).	Parental collaboration in written composition tasks based on their willingness and natural teaching skills (OC). Information provided to parents to assist children in written composition tasks (PAD).

Under the tuition of their Language teachers, students in the OC and PAD groups studied the normal curriculum applied at national and autonomous region level, which stipulates in detail those aspects which must be covered in the different subjects taught. Therefore, in these two groups the general teaching and learning process for written composition implemented by the teachers corresponded to the parameters established by current legislation. Thus, the students received specific instruction on the mechanical processes involved in writing related to grammar, handwriting and spelling. Likewise, they also received specific teaching about important features of writing mainly related to the structural analysis of different types of text. In this case, the students practiced the different text genres individually (in the case of the OC group, these texts corresponded to their grade, whilst for the PAD group, they corresponded to comparison-contrast texts), completing writing assignments that were subsequently corrected by their teachers, primarily on the basis of those elements related to the mechanics involved in writing. These students did not receive any specific

teaching related to the higher cognitive processes involved in planning, editing and reviewing a text, even though in Spain, the current educational legislation highlights the need to assess the use of these processes. In this case, the teachers simply referred occasionally to the need to review the text once completed and the suitability of writing a first draft, but in all cases, linking the use of these processes to spelling, grammar or presentation.

As for the parents' involvement, in the OC group these continued to provide the usual kind of help in writing assignments that they would naturally offer to their children every day, although they were informed about the study and of the suitability of collaborating in homework. In contrast, in the PAD group, family members intentionally increased the level of their collaboration in written composition assignments, cooperating in the production of the texts set periodically by teachers for homework. The parents received an information sheet explaining the importance of written composition and of the higher processes involved in writing that it would be desirable to develop.

As for the students in the EFP and PRO groups, these received the instructional program in written composition, implemented by their mothers or their teachers, respectively.

This program consisted of eight intervention sessions. The order of the sessions was based on the objectives of the study and on the cognitive processes involved in written composition.

As for the teaching-learning procedure followed, each session consisted, in general, of an initial activation of prior student knowledge and then proceeded to the presentation of new content and

strategies, in most cases offering modeling and implementation of different strategies to this end, including the initial observation of the model and the subsequent practice of repeating in pairs or individually (depending on the session). We provided external expert feedback and finished by reviewing the content covered in the session. Table 7 presents a summary of the program by listing the main elements of each session, the objectives and the teaching-learning process followed in both the EFP and PRO groups.

Table 7
Summary of the written composition instructional program

Focus	*Objectives*	*Teaching-learning procedure*
Motivation for writing. Overview of the process of written composition.	▪ Increase students' interest in writing, showing its relevance. ▪ Activate students' prior knowledge about the process of written composition. ▪ Provide students with the main processes involved in writing.	▪ Explain the importance of explicit writing. ▪ Interactive stimulation of prior knowledge about the writing process, brainstorming. ▪ Transmission mnemonic rule "Perdidos" (Lost in Spanish) ▪ Writing a text (Family Adventures) and stimulating the use of writing in everyday tasks. - PRO: individual text written and read in class. Everyday classroom tasks (mail suggestions, little notes to friends, etc.) - EFP: Family material. Daily chores (shopping list, notes, e-mail).
Text planning process	▪ Develop students' ability to address the planning of texts effectively, according to their different genres. ▪ Promote the development of students' "PLAN-L" planning strategy, corresponding to the "P" in "Perdidos"	Session 2: Activation questions guided by prior knowledge about the writing process (remember "Perdidos"). ▪ Instruction on/explicit explanation of mnemonic strategy and Plan-L. ▪ Teacher models the use of strategy by thinking aloud based on the text (Comparison-contrast- CC). ▪ - PRO: Children. ▪ - EFP: My school today and my parents' school. ▪ Joint teacher-students/mother-child development of first draft. Session 3: Text from previous session, strategy work in pairs. - PRO: pairs of students think aloud, more feedback. Teacher supervision. - EFP: mother-student work together. The child thinks out loud, and the mother gives feedback. ▪ Public Reading (family/class) of text produced and strategy used to encourage memorization displayed.

Text editing process	▪ Ensure that students acquire the skills necessary to properly edit text, linking, planning and editing. ▪ Encourage use of graphic organizer, "Child".	Session 4: Memory stimulation through guiding questions on the sequence of "Perdidos" and strategy PLAN-L. ▪ Explicit explanation and interactive editing using "Child" graphic organizer ▪ The instructor gives an example of its implementation based on the first text, highlighting the improvements resulting from its use. Session 5: Different applications according to their method of application. - PRO: Work in pairs of students on a new text (CC: mammals and birds) to implement the PLAN-L strategy and the graphic organizer. Feedback from the instructor. - EFP: mother-child work together on new text tasks (CC: fun today and our parents) using PLAN-L strategy and graphic organizer. Family feedback. ▪ Parent and child review the whole process.
Review process	▪ To develop students' skills in the review process, so that the text is of the highest possible quality. ▪ Facilitate learning of review strategy "REC".	Session 6: Understanding interactive review strategy process and REC. - PRO: Partners exchange the final text and review using the REC strategy, offering suggestions for improvement. Feedback from the teacher. - EFP: Mother and child apply the strategy to their joint review of the final text. They read the text to a relative before and after the review to be aware of its improvement. ▪ Review all processes and strategies to produce a text. Session 7: Composition of an individual text CC (PRO: basketball, handball; EFP: Spanish families vs. families from other countries) with all materials. - PRO: Reading the text to large group and evaluation. - EFP: Reading text in class (with the teacher's permission).
General essay writing process	▪ Working in a joint process to compose texts encouraging use of any learned processes.	Session 8: The instructor goes over thinking aloud, and the text writing process (Perdidos: P: Plan-L, E: Editing, R: BER), using incomplete models that students have to detect and correct. ▪ Individual composition of a text, without teacher or material assistance. ▪ Checking with the help of the review of materials that they have followed all the steps, positive reinforcement, instructor corrects texts produced.

According to the instructional pattern followed in the intervention program, the teaching procedure for written composition was based on the mnemonic and motivational aspect of the acronym *Perdidos*, which formed the basis of the teaching of the various planning (PLAN-L) and text (REC) revision comparison-contrast strategies and introduced the use of a graphic organizer (Child) to guide the editing stage.

Results

Effects of interventions on written composition performance

Multivariate contrasts of variance (·4X2 design) showed statistically significant results and a large size effect for all measures based on the text and the reader, as shown in Table 8.

Between-effects tests showed statistically significant differences in text-based indicators of productivity [$F_{(3, 108)} = 7.169$, $p < .001$, $\eta^2 = .166$], referential coherence [$F_{(3, 108)} = 11.241$, $p < .001$, $\eta^2 = .238$], relational coherence [$F_{(3, 108)} = 24.245$, $p < .001$, $\eta^2 = .402$], overall consistency [$F_{(3, 108)} = 18\ 506$, $p < .001$, $\eta^2 = .340$], other measures of consistency [$F_{(3, 108)} = 11.927$, $p < .001$, $\eta^2 = .249$] and overall structure [$F_{(3, 108)} = 38\ 367$, $p < .001$, $\eta^2 = .516$], as well as structure [$F_{(3, 108)} = 40.055$, $p < .001$, $\eta^2 = .527$], consistency [$F_{(3, 108)} = 14701$, $p < .001$, $\eta^2 = .290$], quality reader-based indicators [$F_{(3, 108)} = 11.606$, $p < .001$, $\eta^2 = .244$] and the resulting total [$F_{(3, 108)} = 22.842$, $p < .001$, $\eta^2 = .388$] in all cases, with a large size effect.

Table 8

Results of repeated factorial measures designed 4 x 2, measures of written product

Variables	EFP (n = 26)				PRO (n = 35)				PAD (n = 25)				OC (n =26)				Time (pre-post)			Time x Group x		
	M pre	*SD pre*	*M post*	*SD post*	*M pre*	*SD pre*	*M post*	*SD post*	*M pre*	*SD pre*	*M post*	*SD post*	*M pre*	*SD pre*	*M post*	*SD post*	$F_{(1, 108)}$	*p*	η^2	$F_{(3, 108)}$	*p*	η^2
Productivity	74.85	44.31	91.96	21.04	72.86	23.63	90.68	31.42	63.68	28.36	66.88	27.13	76.19	21.37	49.46	22.53	.621	.432	.006	.813	<.001	.187
C. referential	6.42	4.95	13.04	4.10	8.11	5.32	12.11	6.18	5.04	3.42	7.48	5.41	6.73	4.73	4.04	3.96	18.82	<.001	.148	10.33	<.001	.223
C. relational	5.85	4.04	12.31	2.90	5.43	2.31	12.03	5.22	4.92	2.73	5.64	3.30	4.92	2.56	3.77	2.55	54.11	<.001	.334	21.73	<.001	.376
C. total	12.27	8.31	25.35	6.34	13.54	6.69	24.14	10.88	9.96	5.21	13.12	7.84	11.65	6.74	7.81	6.13	38.87	<.001	.265	16.98	<.001	.321
Others C.	0.96	0.77	3.08	0.84	1.20	0.83	2.71	0.89	1.20	1.04	1.52	1.08	1.38	0.85	0.69	0.88	62.32	<.001	.366	35.85	<.001	.499
Structure	1.15	0.46	2.81	0.40	1.14	0.43	2.69	0.53	1.28	0.54	1.24	0.52	1.19	0.40	1.23	0.51	163	<.001	.601	54.59	<.001	.603
									Reader based measure													
Structure	.69	.61	3.08	0.89	0.85	0.49	2.63	1.06	0.68	0.62	0.92	0.75	0.73	0.45	0.46	0.58	126.4	<.001	.539	45.33	<.001	.557
Coherence	1.23	0.71	2.96	0.87	1.20	0.67	2.63	0.87	1.2	0.95	1.36	0.95	1.30	0.61	1	0.74	60.88	<.001	.360	25.54	<.001	.415
Quality	1.57	0.85	3.38	0.94	2.08	0.61	3.34	1.02	1.76	0.92	2	0.76	2.11	0.58	1.69	0.83	56.22	<.001	.342	26.38	<.001	.423
Total RBM	3.53	2	9.81	2.26	4.22	1.68	8.97	2.66	3.84	2.56	4.44	2.25	4.15	1.43	3.27	1.97	124.44	<.001	.535	48.17	<.001	.572

Note. Parental training school (EFP), Parents help with homework (PAD), Teachers (PRO) and Ordinary curriculum (OC)

Post-hoc analyses showed statistically significant changes across groups following the implementation of different instructional methods (see Table 9).

Table 9

Post-hoc contrasts in the text product measures

Variables	*EFP vs. OC*	*EFP vs. PAD*	*PRO vs. OC*	*PRO vs. PAD*
Productivity	.008	.028	.009	.035
C. Referential	.001	.017	<.001	.003
C. Relational	<.001	<.001	<.001	<.001
C. total	<.001	<.001	<.001	<.001
Other C.	<.001	.017	<.001	.022
Structure	<.001	<.001	<.001	<.001
Structure (RBM)	<.001	<.001	<.001	<.001
Coherence	<.001	<.001	<.001	.003
Quality	.024	.018	<.001	<.001
Total RBM	<.001	<.001	<.001	<.001

Note. Parental training school (EFP), Parents help with homework (PAD), Teachers (PRO) and Ordinary curriculum (OC).

Three months after the implementation of the interventions (3X3 design), we found that in the EFP and PRO groups there was a partial maintenance of the gains. In these cases, as in the case of text-based measures, there was a significant improvement vis-à-vis the initial situation (pretest). Regarding structure, the gains were almost entirely maintained by the end of the following three months. As for reader-based measures, we detected maintenance and even further development vis-à-vis the post-test.

The application of learning to other types of text was also corroborated. In this case, we saw a improvement in the follow-up (argumentative text) compared to the pretest (comparison-contrast text; p = <.001) in the EFP and PRO groups, compared to the PAD group in the *other coherence* text-based measures (pre: M_{PRO} = 1.2, M_{EFP} = 0.9 and M_{PAD} = 1.2; follow-up: M_{PRO} = 2.2, M_{EFP} = 2.8 and M_{PAD} = 1.1) and *structure* (pre: M_{PRO} = 1.1, M_{EFP} = 1.1 and M_{PAD} = 1.3; follow-

up: M_{PRO} = 2.3, M_{EFP} = 2.8 and M_{PAD} = 1.5) and in all the reader-based measures, including the total (pre: M_{PRO} = 4.2, M_{EFP}=.4 and M_{PAD} = 3.8; follow-up: M_{PRO} = 6.7, M_{EFP} = 8.7 and M_{PAD} = 3.2).

Following the process measures, multivariate contrasts and inter-subject effects tests showed statistically significant differences in *overall task frequency*[$F_{(3, 108)}$ = 3.409, p = .020, η^2=.087], *frequency of making a draft*[$F_{(3, 108)}$ = 4.250, p = .007, η^2 = .106] and *percentage of time thinking about ideas* [$F_{(3, 108)}$ = 4141, p = .008, η^2 = .103].

The post-hoc analysis showed a significant improvement in EFP and PRO compared to the other groups. Thus, the EFP group increased the *total task frequency* compared to OC (p = .022; pretest: M_{EFP} = 15.7 and M_{OC} = 19.7; post-test: M_{EFP} = 25.8 and M_{OC} = 14.2) and in *time preparing a draft* (pretest: M_{EFP}= .07 and M_{OC} = 2.1; post-test: M_{EFP} = 5.5 and M_{OC} = 0.3). This general increase in the time spent drafting was also significant among the PRO and OC groups (p=.032; pretest: M_{PRO} = 0 and M_{OC} = 2.1; post-test: M_{PRO} = 6.3 and M_{OC} = 0.3).

Effects of interventions on the motivational and contextual elements

Multivariate contrasts (4X2) do not show statistically significant differences in attitudes.

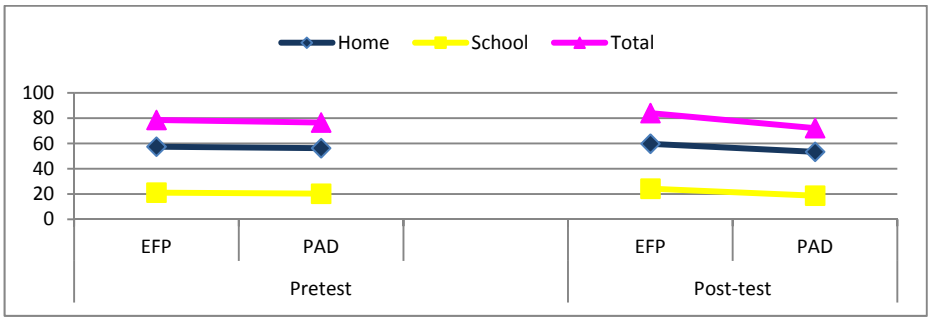
Regarding attributions, the results were statistically significant regarding time-intervention interaction in the failure-effort attribution pattern [F (3, 108)=3.545, p = .017; η^2 = .090]. The inter-subject effects test was also statistically significant [F (3, 108) = 2.800, p =.044, η^2 = .073] and post-hoc contrasts showed differences close to

statistical significance between EFP and PAD groups (p = .059; pretest, M_{EFP}= 11.40 vs. M_{PAD}= 9.04; post-test, M_{EFP} = 9.96 vs. M_{PAD}= 7.80).

As for self-efficacy, significant differences were found for the item *organization of ideas into paragraphs* [*F* (3, 108) = 6.277, *p* = .001, η^2=.148]. The inter-subject effects test confirmed this [*F* (3, 108) = 4.329, *p* = .006, η^2 = .107] and the post-hoc indicated that the only differences were between the OC, the EFP (p=.032), PAD (p = .043) and PRO (p = .035) groups (pretest, Mco = 60.1, M_{EFP} = 62.4, M_{PAD} = 70.7 y M_{PRO} = 67.4; post-test, Mco = 47.7, M_{EFP} = 84.1, M_{PAD} = 74.7 y M_{PRO} = 76.03).

Multivariate contrasts (2X2, only EFP and PAD groups) showed statistically significant results for three scales of FAOP-IM: *home involvement* [*F*(1,47)=4.529, *p* = .039, η^2 = .088], *school involvement* [*F*(1,47) = 4.529, *p* = .039, η^2 = .088] and *total involvement* [*F*(1,47) = 8.720, *p* = .005, η^2= .156]. The inter-subject effects tests showed statistically significant differences in indicators of *home involvement* [*F*(1,47) = 3.985, *p* = .052, η^2 = .078], *in school* [*F*(1,47) = 8.427, *p* = .006, η^2=.152]*and total* [*F*(1,47) = 6.405, *p* = .015, η^2= .120], with medium to large size effects (see Figure 1).

Figure 1. *Differences in FAOP-IM measures between groups at the time of evaluation*



Discussion and General Conclusions

This research was motivated by the desire to gain a deeper understanding of factors which are external to the students but are highly representative in their lives, such as those related to the family context which have a bearing on their learning and development, and by an interest in enhancing children's learning through the active academic cooperation and involvement of their parents. The general aim was to further the study of the importance of the family in the education and development of students, on the one hand by gaining a deeper insight into how different family variables are perceived by parents and children and how they relate to the learning and development of children of different typologies, and on the other, by determining the means by which parents can realize their educational potential through contributing to the teaching of skills to their children.

Thus, the study has revolved around two main foci of interest and analysis. The first of these centered on a differential study of the effect of variables related to family dynamics, such as home climate and parental educational involvement, and to structure, including family socioeconomic status and typology, on students with different rates of learning and development, ranging from those considered normal, represented by children with normal levels of achievement, to rates determined by the presence in the student of LD or ADHD. Meanwhile, the second focus of interest centered on an analysis of the

potential of parents to stimulate academic learning in their children, and in particular, of their capacity to enhance their children's written communication skills. In both cases, several conclusions can be drawn from the results obtained, and these are presented below.

In general, the conclusions drawn from the first study confirm a trend that links the presence of LD or ADHD in students to the prevalence of contextual family dimensions that could be considered as risk factors for the children's development and learning.

Thus, in the first place it can be concluded that as regards the dynamic dimension of family climate, in the case of students with LD and ADHD this could be less favorable for them and their development than the climate experienced in homes where there are children with a normal level of achievement, consistent with the findings reported in previous studies in this field (Cussen et al., 2012, O'Connor, McConkey, & Hartop, 2005; Strnadová, 2006; Theule, Wiener, Rogers, & Marton, 2011; Trainor, 2005). In the homes of children with LD and those of students with ADHD, a certain lack of control and organization in relation to family responsibilities and routines was detected, which can have an adverse effect on the performance of these children. Moreover, in these families, attempts to stimulate children's general growth tended to focus on aspects directly related to academic performance, possibly due to the needs of the students themselves in this regard, whilst encouragement of other facets of the student's overall development through carrying out activities of a cultural or recreational nature was consequently neglected (Campbell &Verna, 2007; Huston & Rosenkrantz, 2005; Robledo, García, & Díez, 2009; Stoll, 2000; Vera, Morales, & Vera,

2005). Similarly, a certain lack of opportunities for free communicative expression seemed to prevail in the homes of students with LD or ADHD, and in the particular case of ADHD, there was a lack of cohesion and an excess of episodes of conflict (Bao-Yu & Ling, 2004; Hoza et al., 2000; Miranda, Grau, Meliá, & Roselló, 2008; Montiel et al., 2005; Taylor et al., 1996; Wells et al., 2000). Moreover, in this case the parents showed higher levels of hostility towards their children, which could affect the balanced development of the child's personality (Kamisnki, Jones, & Hashaw, 2004; Presentación, Pinto, Meliá, & Miranda, 2009; Robledo, García, & Miranda, 2010; Shur-Fen, 2007). In the case of families of children with ADHD, it can also be concluded that the educational style employed by the parents was based on a fairly permissive form of control, possibly due to the stresses involved in exerting a more direct form of control over the maladjusted behavior of these children, as well as to the lack of reinforcing outcomes and feelings of parental incompetence in this respect (Goldstein et al., 2007; Keown & Woodward, 2002; McLaughlin & Harrison, 2006; Raya et al., 2008). These findings, although consistent with those found in some previous studies, also differ from those of other studies that identified completely opposite educational styles which were based on the use of complete parental authority in an attempt to control the maladjusted behavior of children with ADHD (Alizadeh & Andries, 2002; Grau & Miranda, 2006; Lange et al., 2005; Woodward, Taylor, &Dowdney, 1998). In sum, what seemed to emerge was a pattern of parenting which was inadequate or unfavorable to the development and learning of children with ADHD which should be addressed, especially if one considers that ineffective

parental discipline can exacerbate the comorbid problems associated with the disorder (Kashdan et al., 2004; Seipp & Johnston, 2005).

It is therefore possible that the difficulties inherent in LD or ADHD and related to the educational needs, behavioral problems and emotional control of these children, combined, on one hand, with the high demands for attention and help that they make and, on the other, to the limitations of the parents as regards successfully addressing and meeting the needs of their children and the constant frustrations experienced as a result, partially explain the deficiencies in the functioning and climate of these families (Albert, López, Fernández, & Carretié, 2008; Cussen et al., 2012; Mason & Mason, 2005; Nicolau, 2002; O´Connor et al., 2005; Strnadová, 2006; Theule et al., 2001; Trainor, 2005). These are aspects which should therefore be addressed in interventions with and treatment of these students.

Continuing to draw conclusions from the results obtained in the first study, the variables related to the dynamic dimension of parental educational involvement will now be examined.

In this case, the first conclusion is that parental collaboration in the education of their children, both at school and at home, was lower in cases where children had LD than in the case of ADHD or NA children. Probably, the fact that the learning difficulties of these children, in this instance in written composition, become apparent at relatively advanced stages of education, and that children with LD present fewer behavioral problems than is the case with other disorders and these do not have such a profound influence on other areas of their development, combined with the fact that the educational approach taken by schools with the students with LD who

participated in this research was not, in many cases, significant or exceptional, may have contributed to the parents' lack of awareness of the true difficulties experienced by their children or of the consequent need for them to engage more actively in their children's education, thus explaining their lower levels of involvement (Bull, 2003; Dyson, 2010; Karende, Mehta, & Kulkarni, 2007; Rolfsen & Martínez, 2008; Stoll, 2000).

A second conclusion concerning this dimension is that the degree of parental involvement in stimulating students with LD to write was also less than that shown by parents of children with NA, which is quite surprising when one considers that it was precisely the students with LD who showed most difficulty in the area of writing and, therefore, it would be reasonable to expect that their parents would provide more help in this area of learning. Nevertheless, although in principle this conclusion appears striking, an explanation may be found from another result obtained directly in this study. Specifically, this study has confirmed that the parents of students with LD show levels of self-efficacy in relation to their ability to help children in aspects associated with writing which are decidedly low, which would help to explain their lower degree of collaborative involvement in these kinds of assignment. In other words, children with LD need a very high and specialized type of support when learning the skill of written composition, and it is thus understandable that their parents do not feel equipped to help them and consequently, that their involvement in the teaching of writing is negligible (Bloomfield, Kendall, & Fortuna, 2010; Kay & Fitzgerald, 1994). In this case, the previous studies reviewed frequently reported that

among the reasons given by parents to explain their low degree of educational involvement with their children was the lack of training which would equip them for this: a problem that would be exacerbated, then, if the parents were asked to provide extremely complex and specific support aimed at helping their children in completing assignments directly related to the academic area precisely in which these latter experience most difficulties (Karende et al., 2007; Persampieri, Gortmaker, Daly, Sheridan, & McCurdy, 2006).

Thirdly, it can be concluded that parental expectations regarding the academic prospects of their children were lower in the case of parents of children with LD or ADHD than in the case of parents of students without problems that affect their learning (Casanova, García, de la Torre, & de la Villa, 2005; Fang & Sen, 2006; Neuenschwander, Vida, Garrett, & Eccles, 2007; Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson, & Dixon, 2010). Furthermore, the findings also confirmed that these negative family expectations had been assimilated by the students themselves. It is possible that the limited academic aspirations expressed both by families of children with LD or ADHD and the students themselves have been prompted by reality, as reflected in the poor academic outcomes of these children.

Turning to the conclusions concerning family variables of a dynamic nature, from the data related to parental satisfaction with educational services and professionals, a factor moreover that is directly related to the dimension of parental educational involvement, it can be concluded that the parents of students with LD were satisfied with the educational attention that the teachers offered the children,

only reporting a few deficiencies in teachers' ability to adequately address some of the difficulties experienced by the students or a certain level of professional disinterest in the child's learning. In contrast, the parents of children with ADHD were the least satisfied with the teachers. This may have been because their contact with teaching staff largely consisted of their being asked for their support in order to find effective solutions to their children's problems, and if these did not emerge and were combined with parental perceptions of lack of understanding and support for the problems of their children, this would give rise to feelings of dissatisfaction (Conncanon & Tang, 2005; Saucedo & Pérez, 2009).

Turning lastly to the structural variables, the results also shed light on some of the factors that could negatively modulate the course of development of children with LD or ADHD. Thus, in the case of children with LD, the results obtained indicated that their parents presented a lower educational level than the other parents studied. This could imply that these parents lacked the necessary training required to offer their children stimulating educational environments, or could even be related to the presence of LD in the parents themselves, thus explaining, on the basis of generic or inherited aspects, the difficulties experienced by the students, or even the lack of parental academic support (Berninger, Abbott &, Thompson, 2001; Dearing et al., 2009; James, 2004; Jordan & Levine, 2009; Kohl, Legua, & McMahon, 2000; Lyytinen et al., 2005; Monuteaux, Faraone, Herzig, Navsaria, & Biederman, 2005; Park 2008; Shalev et al., 2001; Snowling et al., 2007; Van Stennsel, 2006; Williams & Dawson, 2011). Meanwhile, in the case of children with ADHD, the size of their

families was higher than that of the other groups, which could indicate a lack of time on the part of the parents to pay adequate attention to the child with ADHD or high levels of parental stress caused by the fact of having to attend simultaneously to numerous different responsibilities. Both aspects may have been partially responsible for the lower efficacy of the educational involvement or support that these parents offered their children, thereby contributing indirectly to retarding the academic development of these children (Alomar, 2006; Marks, 2006; Cerezo, Trenado, &Pons-Salvador, 2006; Hedor, Annerén, & Wikblad, 2002; Roselló, García, Tárraga, & Mulas, 2003; Ryan, 2002).

As for the second objective, the results confirmed that the perceptions of family life held by parents and their children differed in some respects. Thus, on the one hand, the findings indicated that children with LD perceived higher levels of educational involvement on the part of their parents than the parents themselves did, and also that the children considered their parents a useful source of help, capable of cooperating with them in subjects directly related to the area of writing, in which they experienced difficulties. Consequently, since the children saw their parents as effective educational figures despite the negative feelings reported by the adults in this respect, it would be beneficial to take this positive view held by the children and exploit to the full the high degree of representativeness that parents have for students and their educational potential. On the other hand, the results confirmed that children with ADHD perceived less acceptance and rejection on the part of their parents than was perceived by the adults. The positive side of this would be the aspect

of rejection, since it implies that the children did not perceive high levels of rejection from their parents. However, the negative side would be that neither did they perceive as much acceptance as their parents did. The potential of parental acceptance to act as a protective factor against the disorder is widely recognized, whereas rejection has been identified as a high predictor of externalizing problems. Therefore these feelings should be addressed and managed in the specific case of students with ADHD (Lifford et al., 2008; Murris et al., 2003; Shaw et al., 1998). Lastly, it was found that both children with LD and students with ADHD perceived their family relationships more negatively than did their parents. Specifically, the students reported fewer opportunities to speak openly and freely in their homes as well as a lack of promotion of recreational and cultural activities. To a certain extent, this would imply that they were requesting a change in these parameters. Consequently, it can be concluded that although certain family variables might act as risk factors in the course of the problems of students with LD or ADHD, the experience of family life differed in some respects between parents and children. Therefore, in order to try to fully optimize the context of the home in the case of students with these difficulties, it is essential to consider both the overall perspective and the individual perceptions held by each family member of the situation.

Turning to the findings of the second study, it can first be concluded that when given the pertinent guidance, parents are capable of helping their children to improve their written communication skills through working with them on their homework and teaching them simple strategic procedures. Thus, it was confirmed that due to the

parents' high degree of representativeness for children, their interest in the children's learning and their continuous availability in the children's every day environment, families can play a highly beneficial role in teaching skills to students, and more specifically, to teaching them written composition (Axford, 2007; Feiler, 2003; Jones & Christensen, 1999; Saint-Lauren & Giasson, 2005). Furthermore, it was confirmed that parents are even capable of helping their children to more effectively develop those cognitive resources needed to write competently, by correctly activating the higher psychological processes involved in the production of written texts, a finding which has not previously been reported in this field of study. The data also indicated that the educational effectiveness of family members, in terms of their ability to teach written composition to their children through the systematic implementation at home of the instructional program to promote this skill, was no different from that of teachers who applied the same instructional program in the classroom. The improvements achieved by students taught by their parents were the same as those achieved by children taught by their teachers. Likewise, in both cases these improvements were maintained over time and generalized to different types of text. Furthermore, it was confirmed that the educational style employed by the parents who had implemented the intervention program with their children was even more effective than the traditional written composition teaching methods used by teachers. Similarly, it was concluded that the educational effectiveness of the parents was much higher in those cases where they were endowed, through training programs, with the tools that equipped them to help their children with their homework.

Thus, the correct functioning of the training program offered to interested parents was also indirectly confirmed.

Through an explanatory analysis of these findings, it is possible to identify certain elements that may help in their understanding. Firstly, it should be noted that the written composition intervention program, implemented by families at home and by teachers in the classroom, was the same in both cases except for the differential characteristics of the contexts and people involved in its application, and it was based on theoretical and practical principles and on a model of design, structure, content, activities, methodologies and strategies which have been positively validated, in terms of efficacy, in previous studies conducted in the school environment (Arias & García, 2007; García, Fidalgo, & Robledo, 2010; Fidalgo, Torrance, & García, 2008; Torrance, Fidalgo, & García, 2007). Consequently, it is possible that the program itself alone may explain the improvements in writing performance observed in students. Nevertheless, it should also be emphasized, as the main contribution of this research, that the families were able to achieve a degree of effectiveness of the program similar to that achieved by teachers, despite having no teaching expertise. This supports the potential of parental figures to stimulate students' skills development, as argued in earlier studies in this field (Axford, 2007; Feiler, 2003; Saint Lauren & Giasson, 2005), although, unlike these previous studies, this research also confirms that parents are capable of teaching complex academic skills, as in the case of written composition. In this instance, it is possible that the training program offered to families helped to raise their awareness of the importance of writing, and therefore increase their commitment to assuming a greater

level of involvement in teaching this skill. In addition, the training program provided for families endowed the parents with the fundamental strategic and methodological tools which enabled them to carry out their teaching role effectively. Thus, although parental educational involvement in their children's academic assignments usually and inherently leads to highly positive effects on the performance of students, in the present study it appears that it was the training program offered to parents which caused their educational efficacy to reach its maximum expression, as previous studies in this field have indicated (Alivernini et al., 2010; Falk et al., 2010; Knollmann & Wild, 2007; Pomerantz, Wang, & Fei-Ying, 2005; Van Voorhis, 2011).

At this juncture, it is appropriate to acknowledge some of the main limitations presented by this research. For example, the samples consisted of students and families with certain specific attributes, interests and characteristics, and the results obtained therefore relate to very specific realities. Consequently, appropriate caution should be exercised when extrapolating the results. In addition, participants collaborated on a voluntary basis, which meant that selection of the samples was necessarily non-probabilistic with the inevitable biases that this may entail (Morales, 2011; Sampieri, 1991). It should also be noted that although the assessment instrument *Family Opinions: FAOP* presents good psychometric properties, it is a subjective self-report scale, implying that the results obtained reflect a reality which is mediated by the individual opinions of each participant. Nevertheless, by combining and/or contrasting the perceptions of parents and

children, it has been possible to counteract the effects of this aspect to a certain extent.

However, despite these limitations, practical implications can nevertheless be inferred from both studies. Thus, as regards the first study, one important implication is related to the need to conduct a comprehensive assessment of all the elements that could influence the development and/or education of students with LD or ADHD prior to undertaking any educational action or treatment, and this should include both the identification and assessment of the students' own internal needs and the identification of those contextual variables in their family environment that may mediate the course of their development. In this respect, the instrument *Family Opinions: FAOP* may be highly applicable in professional contexts. Furthermore, this initial assessment of the family context will facilitate the subsequent implementation of measures tailored to each family, measures that will meet their needs as a system and those of the children. An interesting application related to these aspects would be to identify functional and dysfunctional family profiles in the cases of children of different typologies, and on the basis of this, to design specific interventions to address the weaknesses and enhance the strengths of each family configuration, in the interests of the children and the family system itself. In other words, in practice it would be advisable for professionals to consider the families as the direct recipients of their support and to include the readjustment of elements particular to the family environment in the intervention treatments offered to students with special educational needs, endeavoring to ensure that these treatments are comprehensive in nature and are based on approaches

to actions which are multi-component, interactive and ecological, and which, in addition to the enhancing the children's development, optimize all of the family dimensions that, susceptible to distortion because of the very problems of the children, could modulate the course of these disorders (Álvarez & Bisquerra, 1996; Eddy & Engel, 2009; Paster, Brandwein, & Walsh, 2009; Vélaz, 1998).

As for the second study, it is proposed that teachers teach written composition on the basis of the appropriate repeated and orchestrated activation of the higher psychological processes involved in this skill, applying the educational program validated in this study. It is also proposed that parents should be involved in promoting writing, offering them training programs that enable them to engage actively and effectively in this activity. In this case, it may be of interest to develop programs for families that focus on the promotion of parents' teaching and parenting skills, for which it might be of great help to make use of the communication and information technologies, since these are powerful resources that can facilitate the process of family training, whilst at the same time helping to improve coordination between teachers and families (Aguilar & Leiva, 2012).

Lastly, it should be emphasized that including the family in the educational process, incorporating the influences of the associated structural and functional dimensions and exploiting the educational potential of the parents, may emerge as a highly interesting option in the field of education as a means to promote the teaching-learning process and the development of the majority of students, and especially of those who have difficulties that can affect their ability to learn when more traditional resources are employed. Hence the

significance of the research reported here, demonstrating that the assessment, consideration and involvement or engagement of parents and the family context in relation to the development and learning of students can be instrumental in improving and refining the academic activity and psychosocial and personal development of children, and may even, through the implementation of appropriate measures, modulate the course or severity of their disorders. It has therefore been established that student learning and development can be improved through the inclusion of the contextual family elements which influence their development and/or by involving parents in the teaching of aspects of the curriculum which are of great social and academic importance, in this case communication skills, and more specifically, writing skills.

Introducción General[1] 1

La presente tesis doctoral pretende ser una pequeña contribución a la ampliación del conocimiento en torno al desarrollo y aprendizaje de los alumnos, ahondando en las variables de carácter contextual familiar que se relacionan con estos elementos. Persigue, de manera global, aportar información, conocimiento y propuestas de evaluación e intervención que permitan conocer y comprender de manera más precisa el papel de los padres, y del contexto familiar, en el desarrollo y aprendizaje de los niños, en general y, en particular, de aquéllos que presentan problemas que pueden afectar a su capacidad para aprender o desarrollarse adecuadamente, como son las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). Para ello, aborda el estudio de la relación entre la familia y el desarrollo psicoacadémico de los alumnos, bien de un modo evaluativo, intentando identificar variables familiares, dinámicas y estructurales, relacionadas con la tipología de los niños (DEA, TDAH y rendimiento normalizado), bien desde perspectivas instruccionales, orientadas a estimular el aprendizaje de los alumnos gracias a la colaboración de sus padres.

[1] Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250) para el trienio 2010-2013; así como del proyecto a Grupos de Excelencia de la JCyL (GR-259; BOCyL 27 de abril de 2009) para el trienio 2009-2011 y con fondos FEDER de la Unión Europea; concedidos al IP/Director J. N. García. Y un contrato PIRTU de la Consejería de Educación de la JCyL, cofinanciada con Fondos Sociales Europeos, concedido a P. Robledo

Así, la tesis, cuyo interés u objetivo principal se desarrolla en consonancia con las corrientes de investigación familiar aplicadas en el ámbito educativo (Pizarro & Clark, 1998; Ruiz, 2001), se justifica e incardina, por una parte, en las corrientes teórico-empíricas de carácter ambientalista centradas en ampliar el conocimiento acerca del rol de la familia en el desarrollo académico de los alumnos y, a su vez, se orienta a intentar superar algunas lagunas en este campo, ampliando los conocimiento y abriendo posibles líneas de evaluación e intervención hasta el momento poco exploradas.

Desde esta perspectiva, señalar que el estudio del aprendizaje y desarrollo infantil y sus condicionantes ha constituido a lo largo de los años uno de los núcleos fundamentales de la investigación psicoeducativa, copando la atención de números autores y corrientes que, progresivamente, han ido aportando luz sobre este campo de conocimiento y continúan, a día de hoy, haciéndolo. Los avances en esta línea permiten mantener que el desarrollo personal y académico de los alumnos es consecuencia de un proceso intermedio multifactorial que lo mediatiza y en el cual se ven implicadas disparidad de variables internas y externas al niño, que están interconectadas entre sí y que pueden actuar como condicionantes del mismo. Por consiguiente, la investigación psicoeducativa, consciente de que el control adecuado de todas estas variables podría contribuir a explicar de manera más precisa el desarrollo y aprendizaje de los niños, ha centrado sus estudios en la identificación, delimitación y conocimiento profundo de las mismas. Así, se han desarrollado trabajos en torno a las denominadas ampliamente variables personales, los cuales, a su vez, han bifurcado su foco de interés en dos dimensiones principales

constitutivas de la persona que aprende, los factores de carácter cognitivo y los motivacional-afectivos, aportando información altamente valiosa en ambos casos (Barca, Peralbo, Porto, & Brenlla, 2008; Bernardo et al., 2009; Calvin, Fernandes, Smith, Visscher, & Deary, 2010; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008; Freberg, Vandiver, Watkins, & Canivez, 2008; Guay, Boivin, & Marsh, 2003; Jie, McInerney, Liem, & Ortiga, 2010; Jiménez, 2009; Jiménez & López, 2009; Kirby, Silvestri, Allingham, Parrilla, & La Fave, 2008; Moreano, 2005; Pérez, González, & Beltrán, 2009; Weiqiao, Li-Fang, & Watkins, 2010). Sin embargo, dado que el aprendizaje y desarrollo infantil tienen lugar en contextos sociales y que, por lo tanto, se relacionan, además de con factores internos del alumno, con variables de carácter ambiental que los pueden condicionar o mediatizar en sentido positivo o negativo, otras líneas de investigación han comenzado a considerar el estudio de estos elementos ambientales. Concretamente, han emergido los trabajos centrados en conocer el efecto que ejercen sobre el desarrollo psicoacadémico de los alumnos elementos propios de las instituciones educativas, variables de carácter instruccional, aspectos personales y profesionales de los docentes o también factores de carácter relacional relativos al grupo de iguales (Burke & Sass, 2008; Chong, Klassen, Huan, Wong, & Kates, 2010; Ghaith, 2010; Godoy & de la Torre, 2002; Jacobs & Harvey, 2010; Murray, Ma, & Mazur, 2009). Por lo general, los resultados de estos trabajos apuntan a la elevada incidencia de estos elementos sobre el aprendizaje de los alumnos si bien, atendiendo por ejemplo a los resultados del informe PISA llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), parece ser que

sólo un 20% de las diferencias en el rendimiento escolar pueden explicarse por la composición social del centro y únicamente un 7% por factores estrictamente pedagógicos y organizativos; en cambio, alrededor del 50% podrían atribuirse a causas relacionadas directamente con el origen social de los niños (Fernández, Mena, & Riviere, 2010). Por lo tanto, parece evidenciarse que existen otro tipo de condicionantes contextuales, independientes del entorno propiamente escolar, pero altamente influyentes en el desarrollo de los estudiantes, que también pueden mediar en su aprendizaje, y, precisamente, entre estos condicionantes, es entre los que se encuentran los relativos al contexto familiar. En este caso, los resultados de la investigación parecen apoyar cierta relación entre las variables familiares estructurales y dinámicas y el desarrollo de los alumnos (Robledo & García, 2009; Ruiz, 2001; Xía, 2010), si bien, dado que el interés investigador en torno a estos elementos ha emergido sobre todo a partir de los modelos ecológicos, su abordaje empírico todavía ofrece oportunidades de análisis amplias, a las que es necesario dar cobertura en los trabajos inmediatos y futuros, profundizando en su estudio de cara a ofrecer respuestas a situaciones, hasta el momento, sin aparente solución.

Es decir, pese a los avances producidos en el estudio del aprendizaje y desarrollo infantil y sus condicionantes, todavía se carece de teorías explicativas completas que ayuden a comprender estos procesos en su totalidad y, especialmente, a entender el entramado de factores o elementos que pueden afectarles. Consecuentemente, aún no es posible atajar con solvencia y eficacia total los problemas o dificultades existentes en el ámbito del desarrollo psicoacadémico de

los alumnos, tal y como evidencia, por ejemplo, la propia realidad educativa actual de las diferentes naciones, reflejada, entre otros documentos, en los informes Pisa. En éstos y otros estudios masivos, se muestra cómo, en muchos países avanzados, se sigue incrementando el número de casos de fracaso escolar detectados en los centros educativos, así como, el porcentaje de alumnos que muestran problemáticas dispares en su desarrollo y aprendizaje y que, consecuentemente, rinden por debajo de lo esperado para su edad, capacidad y/o nivel educativo (Fernández et al., 2010; Fernández & Rodríguez, 2008). Esto evidencia la necesidad de continuar profundizando en el estudio de todos los elementos que pueden mediar en el aprendizaje y desarrollo de los niños, atendiendo especialmente a aquéllos menos abordados, como son los de carácter contextual y, en especial, los familiares. Así pues, en la actualidad, todavía es necesario ahondar en el estudio de los aspectos ambientales que se relacionan con el aprendizaje y desarrollo de los niños, y, concretamente, en el análisis de la influencia del entorno familiar, siendo precisamente aquí donde se incardina la presente tesis.

Pero además, por otra parte, la tesis también se integra, se justifica e inserta dentro de la línea de investigación activa emprendida en el año 1994 por el equipo dirigido por, el también director de este trabajo, J.N. García (grupo de excelencia GR-259 de la Junta de Castilla y León). Dicho equipo, a lo largo de estos años, ha realizado muchos y muy diversos trabajos, los cuales se han llevado a cabo gracias, por un lado, a la contribución personal y profesional del director del mismo y de todos los miembros que lo han constituido y, por el otro, a la financiación de los diferentes proyectos competitivos

concedidos al IP J.N. García por organismos oficiales, tanto de la Unión Europea, como del Ministerio de Educación y Ciencia o de Ciencia y Tecnología, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, la Diputación Provincial de León o la Universidad de León. Estos proyectos, y la concesión de sucesivas becas de investigación predoctoral a los miembros del equipo, entre las que se incluyen las concedidas a la doctoranda por parte de la Excma. Diputación de León (Beca de formación de personal investigador), del Ministerio de Ciencia e Innovación (Beca de Formación de Profesorado Universitario, FPU) y de la Junta de Castilla y León (Personal investigador de reciente titulación universitaria, PIRTU), para la realización del proyecto de investigación que culmina con la realización de esta memoria de tesis, han permito llevar a cabo, con elevado rigor científico, investigaciones pioneras, ya sean de evaluación y de tipo descriptivo, como de intervención y experimentales, muchas de ellas publicadas en revistas y/o libros-manuales de impacto y presentadas en congresos de carácter internacional y nacional. Estas investigaciones se han centrado, principalmente, en el estudio del aprendizaje y desarrollo del alumnado con y sin problemas para aprender y/o TDAH, así como, de manera específica, en el abordaje de la composición escrita desde perspectivas psicológicas e instruccionales en alumnos de diferentes tipologías y edades, y han aportado resultados de valioso interés para la comunidad científico-educativa, tanto desde el punto de vista teórico, como desde una perspectiva instruccional-aplicada. Esto es así ya que, además de diseñarse y validarse exitosamente instrumentos de evaluación específicos para valorar cada una de las variables de interés en cada

caso, se han desarrollado programas instruccionales e intervenciones que han denotado un grado elevado de eficacia. Pero además, en la actualidad, el equipo de investigación está complementando y adaptando su línea de estudio a las nuevas tendencias socio-educativas, valiéndose del uso y aplicación de las tecnologías de la información y comunicación a la enseñanza. Para ello se están diseñando exitosamente procedimientos y herramientas de evaluación e intervención mediante plataformas o programas digitales, como ejemplifican la herramienta *Seshat,* que permite corregir y analizar de manera informatizada y automática textos escritos, o las Web 2.0 como plataformas para implementar intervenciones específicas en escritura. Igualmente, se está ampliando el foco de estudio al contexto social que envuelve a los alumnos, focalizando la atención de los trabajos en el papel que desempeñan figuras tan importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como son el profesorado y la familia, siendo precisamente aquí, en el estudio del entorno familiar, donde se incardina el presente trabajo investigador, el cual, a su vez, conecta este núcleo de estudio con el ámbito de las DEA, el TDAH y la instrucción en composición escrita.

Por lo tanto, la tesis se integra y justifica, además de en un amplio marco teórico-empírico de referencia, en la línea investigadora llevada a cabo por el Grupo GR-259 de la Universidad de León, intentando mantener por ello el rigor con el cual trabaja dicho Grupo.

Llegados a este punto y una vez expuestas estas aclaraciones iniciales, en el siguiente apartado se describen resumidamente los contenidos y elementos de los que consta la presente memoria de tesis, la cual ha buscado la combinación de capítulos de revisión,

antecedentes o fundamentación teórica, con otros de carácter empírico en los que se recogen los resultados y aprendizajes construidos en base a la propia investigación llevada a cabo.

1.1. SÍNTESIS DE LOS CONTENIDOS DE LA TESIS DOCTORAL

La presente memoria de tesis doctoral consta de dos partes diferenciadas según la propia naturaleza de los capítulos y los estudios que la componen. Por un lado, estaría la primera parte, de carácter más teórico, compuesta por los capítulos dos, tres y cuatro, de antecedentes y, por otro, la parte de tinte más empírico, constituida por los capítulos seis y siete. Además, se incluye el presente capítulo de introducción general, el capítulo cinco en el que se recogen de manera explícita los objetivos generales y uno final de discusión y conclusiones generales (capítulo 8), a los que hay que añadir los apéndices y las referencias.

Empezando por la primera parte, los capítulos *segundo* y *tercero* han sido realizados con la finalidad de servir de marco introductorio, justificativo y de fundamentación de las investigaciones empíricas posteriores, especialmente del primer estudio llevado a cabo. Se basan, principalmente, en una amplia revisión de material bibliográfico, con la cual se profundiza en los avances teórico empíricos producidos en los últimos tiempos en torno a la relación entre la familia y el desarrollo académico y personal de los alumnos. De manera más concreta, en el *capítulo segundo* se sintetizan, inicialmente, las evidencias sociales, biológicas, legales y empíricas que demuestran la importancia de la

familia para el desarrollo de los alumnos y que justifican el interés y la necesidad de abordar su estudio profundo en el análisis de los determinantes contextuales del aprendizaje, especialmente en los casos en los que éste se ve limitado por alguna problemática específica, como son el TDAH o las DEA (Arranz, Oliva, de Miguel, Olibarrieta, & Richards, 2010; Finstein, Duckworth, & Sabates, 2008; LOE, 2006; Robledo & García, 2009; Xía, 2010). Posteriormente, previa delimitación de los tipos de dimensiones familiares que, al parecer, influyen en el aprendizaje de los niños, dimensión estructural y dinámica, y dado que todavía hay lagunas en cuanto al conocimiento de la relación real entre los elementos que constituyen estas dimensiones y el desarrollo de los alumnos, especialmente en el caso de los niños con problemáticas de relativamente reciente reconocimiento en España como son las DEA y el TDAH, se profundiza en el análisis de la relación entre la dimensión estructural del hogar, relacionada principalmente con el nivel socioeconómico de la familia y su estructura o tipología, y el desenvolvimiento académico de los niños. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión de trabajos empíricos recientes, internacionales y nacionales, que han abordado la temática. Se ha pretendido, como finalidad, identificar los focos fundamentales de interés empírico en este sentido, atendiéndose además al tipo de medidas utilizadas y muestras analizadas en las investigaciones, así como a los resultados aportados por las mismas; todo ello con el objeto de conocer las evidencias empíricas obtenidas hasta este momento, a fin de extraer conclusiones plausibles que permitan delimitar con ello las líneas de emergente interés.

Las conclusiones de este capítulo indican que, aunque parece existir un elevado consenso en cuanto a la relación, especialmente indirecta, entre las variables familiares estructurales y el desarrollo y aprovechamiento escolar de los alumnos (Burnett & Farkas, 2009; Dearing, Taylor, & McCartney, 2009; Kishiyama, Boyce, Jiménez, Perry, & Knight, 2008; Lui & Lu, 2008; Mnsah & Kiernan, 2010; Park, 2008), todavía en la actualidad se desconoce el impacto real de estas variables en el caso específico de niños con DEA o TDAH, siendo necesario, por lo tanto, el desarrollo de más estudios en esta línea (Jordan & Levine, 2009; Sabina, Sáez, & Roméu 2010; Xía, 2010). En estos casos, parece ser que las influencias contextual-familiares pueden ser factores de riesgo a la hora de que los alumnos con tendencia biológica a sufrir una dificultad que afecte a su desarrollo y/o aprendizaje, efectivamente, la desarrollen con mayor afectación negativa de lo esperable, si bien son necesarios estudios más clarificadores en este sentido (Dyson, 2010; Foley, 2011).

En cuanto al *capítulo tercero*, mantiene una tónica bastante similar al anterior, si bien se focaliza en las variables familiares de carácter dinámico las cuales, al parecer, ejercen una influencia más directa sobre el desarrollo de los niños (Casanova, Casanova, García, de la Torre, & de la Villa, 2005; Kohl, Legua, McMahon, 2000; Manz, Fantuzzo, & Power, 2004; Ruíz, 2001; Xía, 2010). En este caso, se delimitan inicialmente los elementos que, según las diversas escuelas o corrientes, configuran la dimensión dinámica del hogar (Bacete & Rosel, 1999; Ruíz, 2001; Pizarro & Clark, 1998). Así, aunque con diferentes nomenclaturas, se identifican dos grandes categorías de dimensiones dinámicas familiares interconectadas, la relativa al clima y

funcionamiento del hogar, incluyendo, las relaciones afectivo-familiares, los estilos de crianza parental y la provisión de recursos, y la referente a la implicación educativa parental, que engloba de manera general la colaboración académica de los padres en la escuela y en el hogar y sus percepciones o expectativas hacia los hijos. Partiendo de esta clasificación de constructos, en un segundo momento se presenta una revisión de investigaciones con la cual se ha pretendido identificar el tipo de trabajos desarrollados hasta el momento, los elementos evaluados, las características de las muestras abordadas, los instrumentos de evaluación utilizados, los resultados obtenidos y las limitaciones detectadas a este respecto. Finalmente, se profundiza en las conclusiones de las investigaciones revisadas, las cuales apuntan a la alta repercusión de las variables dinámicas del hogar sobre el desarrollo y progreso académico de los estudiantes (Bodovski & Youn, 2010; Campbell & Verna, 2007; Ghazarian & Buehler, 2010; González-Pienda, 2003; Heiman, Zinck & Heath, 2008; Huston & Rosenkrantz, 2005; Lui & Wang, 2008; Murray & Greenberg, 2006; Xía, 2010); no obstante, en este caso, de nuevo se corrobora que los resultados empíricos en este campo tampoco son concluyentes del todo en el caso de niños con DEA o TDHA (Dyson, 2010; Feagans, Merriwether, & Haldane, 1991; Heiman & Berger, 2008; Hegarty, 2008; Jordan & Levine, 2009; Sabina et al., 2010), siendo precisamente la falta de conclusiones en este sentido la que justifica, una vez más, la necesidad de continuar desarrollando estudios en esta línea.

De este modo, con el desarrollo de estos dos capítulos, se justifica la necesidad emprender nuevos enfoques empíricos comprehensivos, acordes con las tendencias actuales, que aborden el

estudio del desarrollo de los niños con DEA o TDAH desde perspectivas integrales en las que se consideren los entornos o elementos contextuales que pueden modular su desenvolvimiento personal y escolar, como son los relativos a la familia, siendo éste el foco de análisis principal del primero de los estudios empíricos de la tesis.

Concluidos estos dos capítulos y habiendo llegado a la conclusión de que, efectivamente, según la revisión de estudios realizada, la familia y sus variables pueden modular el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y que los progenitores parecen ser agentes altamente importantes en la educación de los alumnos, se plantea un *cuarto capítulo* de antecedentes en el que se aborda el ámbito de la intervención a través de la familia. En él, inicialmente, se reflexiona acerca de los beneficios que supone incluir a la familia en la educación, recogiendo los elementos internos de los padres y los factores propios de los sistemas educativos y legales que justifican o recomiendan dicha inclusión y que justifican la necesidad de desplegar acciones formativas que capaciten a los padres para desarrollar eficazmente su papel educativo. En un segundo momento, se revisan experiencias empírico-prácticas en las que se evidencia el potencial de los progenitores para estimular el aprendizaje de sus hijos. Se analizan esencialmente estudios centrados en la estimulación desde el hogar y a través de los padres de las habilidades alfabetizadoras de los alumnos, relacionadas con la competencia comunicativa, atendiendo en especial a la dimensión escrita de dicha competencia, puesto que se trata del núcleo de análisis principal de esta tesis, en consonancia con la línea de investigación del equipo en el que se integra. Para ello se revisan

experiencias empíricamente contrastadas en las que se evidencia cómo los padres, con la ayuda y formación adecuada, pueden estimular eficazmente la adquisición por parte del alumnado de la competencia comunicativa oral y lecto-escrita (Alomar, 2006; Gotmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007; Marks 2006; Polloway, Bursuck, & Epstein, 2001; Robledo & García, en revisión). En este caso, además, se identifican y recogen explícitamente algunos elementos que contribuyen a que las intervenciones a través de las familias sean eficaces y eficientes y, en relación con esto, finalmente, se presentan algunas ideas fundamentales en cuanto a la formación parental.

Las principales conclusiones derivadas de este capítulo evidencian que los padres, efectivamente, tienen un elevado potencial para contribuir exitosamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, siendo capaces de implicarse de manera efectiva en el fomento del desarrollo competencial de los alumnos y, especialmente, en la optimización de su competencia comunicativa. Sin embargo, se ha comprobado que existe un escaso número de estudios que analicen el potencial de los progenitores como agentes encargado de potenciar la dimensión escrita de la competencia comunicativa, en comparación con aquéllos que se centran en el lenguaje oral o la lectura, a pesar de lo cual, los trabajos localizados resaltan la efectividad de este tipo de prácticas (Axford, 2007; Cutler & Graham, 2008; Dunsmuir & Blatchford, 2004; Feiler, 2003; Jones & Christensen, 1999; Lacassa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999; Reyes, Alexandra, & Azuara, 2007; Romero, 2007; Saint Lauren & Giasson, 2005). Por ello, se justifica el desarrollo de investigaciones que valoren la capacidad de la familia

para contribuir en la enseñanza de la competencia comunicativa escrita de los alumnos, así como, que validen empíricamente la eficacia de programas de formación parental dirigidos a capacitarlos para incrementar su implicación en la optimización de esta competencia; siendo ésta la temática principal del segundo estudio empírico de la tesis.

Seguidamente se presenta el capítulo cinco, en el que se presentan los objetivos y las hipótesis que han guiado los estudios llevados a cabo. Concretamente, la meta de esta tesis doctoral es conocer la relación entre diferentes variables familiares dinámicas y estructurales y el desarrollo y aprendizaje de niños de diferentes tipologías, así como corroborar el potencial educativo parental, especialmente en lo que hace a su capacidad para contribuir a optimizar la competencia comunicativa escrita de los alumnos. Por ello, mediante los procesos de revisión de investigaciones presentados en los capítulos teóricos o de antecedentes, se ha dado cobertura a los objetivos de carácter teórico, profundizando en el conocimiento que se tiene actualmente acerca de estas temáticas; esto, además, ha permitido justificar el planteamiento de los objetivos de tinte empírico, los cuales, a su vez, dan forma a la segunda parte de la tesis, propiamente empírica, y se dividen en dos líneas claramente delimitadas. La primera de ellas, de carácter evaluativo, se dirige a la búsqueda de patrones descriptivos que permitan identificar la situación contextual-familiar de los niños que presentan un nivel de rendimiento normalizado (RN) frente a aquellos alumnos que muestran DEA o TDAH, intentado, de este modo, identificar elementos ambientales que puedan relacionarse y mediar en el curso del desarrollo del alumnado. La segunda línea, de

carácter instruccional, se orienta a analizar el potencial de los padres para implicarse activamente en la enseñanza de sus hijos, interviniendo de manera activa en la estimulación de la competencia comunicativa escrita. Se conciben así la evaluación e intervención como procesos para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios, en este caso sobre el papel de la familia en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de servir de soporte de una eventual decisión que permita atender, desde perspectivas multifocales e inclusivas que consideren a los padres, a la generalidad del alumnado, a su formación competencial y, en especial, a las problemáticas de aquéllos que presentan necesidades específicas.

Llegados a este punto, se presenta la segunda parte de la tesis doctoral, en la que se distinguen dos capítulos, correspondientes con dos estudios empíricos diferentes. El primero de ellos presenta una naturaleza principalmente evaluativa y comparativa, mientras que el segundo tiene un carácter de intervención. No obstante, se ha buscado dotar a cada capítulo de modularidad similar, ajustada a los requisitos de cualquier investigación, por lo que se han estructurado con el mismo patrón organizativo. Así, se presenta primeramente una breve introducción donde se justifican y se hacen explícitos los objetivos e hipótesis de cada estudio. En segundo lugar, se muestra el método utilizado, con la descripción de participantes, instrumentos, diseño y procedimiento. Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos, para finalizar con una discusión y conclusiones que intenta explicar las aportaciones de cada estudio y dónde se reconocen las limitaciones del mismo, así como las implicaciones prácticas y perspectivas futuras.

El primero de los estudios empíricos se refleja en el *capítulo sexto* y pretende responder a objetivos de carácter evaluativo, atendiendo a la identificación de las diferencias en la realidad familiar de los alumnos de diferentes tipologías. Parte de la elaboración, diseño y validación de un instrumento de evaluación amplio, denominado Opiniones Familiares: FAOP (Robledo & García, 2007; Robledo & García, en prensa) con el que evaluar el contexto familiar desde la perspectiva de padres e hijos y profundiza, posteriormente, en una muestra de 81 diadas padre-hijo, acerca de la realidad estructural y dinámica de las familias de alumnos con DEA, con TDAH y con RN. De este modo, aporta conocimiento de tipo descriptivo acerca de cómo factores extrínsecos al aprendiz, pero altamente representativos para él, como son sus padres y los elementos del hogar familiar, se pueden relacionar con sus propias características internas, evidenciando la presencia de diferencias en la realidad familiar, percibida desde la perspectiva comparada y conjunta de padres e hijos, entre familias de niños con diferentes tipologías y niveles de desarrollo y/o aprendizaje.

En cuanto al *capítulo séptimo*, el cual constituye a su vez el segundo estudio empírico de carácter instruccional, pretende abordar de manera específica el potencial educativo de los padres como agentes educativos corresponsables del fomento de competencias en los hijos. Atiende de manera exclusiva a la competencia comunicativa escrita, dado que es el núcleo de análisis principal del equipo investigador en el que se integra esta tesis y debido también, por un lado, a que se trata de una competencia con fuerte aplicabilidad social y por ello susceptible de ser optimizada desde contextos cotidianos de los niños y, por el otro lado, a los límites o déficits localizados en la

formación de los alumnos en cuanto a la dimensión escrita de la competencia comunicativa desde perspectivas procesuales, en comparación con la instrucción ofertada en cuanto a dimensión oral y lectora de dicha competencia (Cusumano, 2008; Fabregat, 2009; Gilbert & Graham, 2010; Lecuona, Rodríguez, & Sánchez, 2003). En la investigación se analiza la eficacia diferencial de un programa instruccional de fomento de la competencia comunicativa escrita, centrado en la estimulación de los procesos cognitivo implicados en la elaboración de textos escritos, implementado de manera comparativa por los progenitores, en el hogar, colaborando con el hijo en los deberes escolares, o por los profesores, en el aula ordinaria, con el grupo clase, en la hora de Lengua Castellana, previa formación específica de ambos agentes educativos. Se analizan de manera directa los efectos del programa sobre el rendimiento escrito de los alumnos, atendiendo tanto al producto escrito como a la activación de los procesos cognitivos de planificación, edición y revisión textual implicados en la elaboración de textos, así como la eficacia del mismo para estimular estados motivacionales óptimos para enfrentarse a la tarea de componer textos escritos. Además, se analizan estos efectos a corto y largo plazo (transcurridos tres meses tras la implementación de la intervención). Todo ello se hace comparando dos grupos, el grupo Escuela de formación parental (EFP) y el grupo Instrucción de profesorado (PRO). El grupo EFP ha estado compuesto por alumnos que han recibido la intervención en composición escrita de manos de sus madres; éstas han asumido voluntariamente esta responsabilidad, acudiendo sistemáticamente a una escuela de formación familiar diseñada específicamente para este estudio y orientada a capacitarlas

para cooperar adecuadamente con sus hijos en las tareas escolares y, especialmente, para aplicar con ellos de manera eficaz la intervención en composición escrita. De este modo, otra de las finalidades de este estudio ha sido verificar la eficacia de este proceso de formación familiar. El segundo grupo, denominado PRO, ha estado compuesto por alumnos que han recibido la implementación del programa instruccional en escritura por parte de sus profesores, previa formación, en el aula de Lengua. Se ha contado también con la colaboración de dos grupos controles, los denominados Padres ayuda deberes (PAD) y Curriculum ordinario (CO). El grupo PAD ha estado compuesto por alumnos cuyos padres han asumido un nivel de implicación mayor del habitual en la cooperación en los deberes de lengua, pero que no han recibido formación específica para hacerlo; de este modo, la comparativa de este grupo con el grupo EFP ha dado cobertura a otro de los objetivos del estudio el cual consistía en comprobar si es suficiente incrementar la cooperación de los padres en los deberes para lograr mejoras en el rendimiento del niño o si se necesita formar a las familias previamente para que esa cooperación sea realmente eficaz. Por su parte, el grupo CO estaba formado por alumnos cuyos docentes han seguido el procedimiento ordinario de enseñanza de la escritura, de modo que, en comparación con el grupo PRO, se ha podido comprobar la eficacia del programa de intervención en composición escrita aplicado en las clases ordinarias de Lengua. Así pues, se ha contado con la colaboración de 112 alumnos, sus familias y profesores, los cuales se han distribuido en cuatro grupos experimentales según las demandas del propio diseño del estudio y sus objetivos.

Concluidos los dos capítulos propiamente empíricos, a modo de síntesis general y elemento de reflexión, se elabora un *octavo* capítulo con las ideas más relevantes generadas a partir de las revisiones llevadas a cabo en los capítulos de la primera parte y de los propios resultados obtenidos en los estudios empíricos realizados. Se recogen aquí la discusión y conclusiones generales de la tesis, retomando los objetivos e hipótesis establecidas inicialmente e incluyendo, tanto las implicaciones, aportaciones y futuras líneas de investigación, como las limitaciones que han estado presentes en el trabajo.

Finalmente, se incluyen los apéndices que complementan el trabajo llevado a cabo y a los cuales se hace referencia a lo largo de los diferentes capítulos que configuran la memoria de tesis, con la finalidad de completar determinados aspectos y presentar de un modo más detallado algunos datos de interés. Se presenta un último apartado con las referencias bibliográficas revisadas, consultadas y, consecuentemente, citadas a lo largo de los capítulos que dan forma a la tesis.

Primera Parte: Antecedentes

Importancia de la Dimensión Estructural Familiar en los Procesos Educativos[1]

2

2.1. INTRODUCCIÓN

La familia, según la ONU, es una entidad con carácter universal cuyas manifestaciones, estructuras y funciones varían según las sociedades, las culturas, el paso del tiempo o los cambios sociales, políticos y económicos. Por lo tanto, considerando las continuas fluctuaciones en la manera de entender la familia, es difícil encontrar una definición clara del término y delimitar todos los tipos de familias posibles (Gervilla, 2008). Sin embargo, más allá del interés meramente conceptual que puede suscitar actualmente el tema, en el ámbito relacionado con el desarrollo de los niños, interesa sobremanera conocer las funciones ejercidas por el sistema familiar y, especialmente, dada la naturaleza de la presente tesis, las relacionadas con la educación.

[1] Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250) para el trienio 2010-2013; así como del proyecto a Grupos de Excelencia de la JCyL (GR-259; BOCyL 27 de abril de 2009) para el trienio 2009-2011 y con fondos FEDER de la Unión Europea; concedidos al IP/Director J. N. García. Y un contrato PIRTU de la JCyL, cofinanciada con Fondos Sociales Europeos, concedido a P. Robledo.

Por consiguiente, a lo largo de este capítulo, en un primer momento, se analizan de manera sintética una serie de evidencias que, desde las perspectivas social, legal y empírica apoyan la interrelación entre el desarrollo general y especialmente académico de los niños y su familia, justificándose de este modo el interés y la necesidad de abordar la temática familiar en el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado. Expuestas estas ideas fundamentales y dado que, pese a la tradición en el estudio de la relación entre las influencias contextual-familiares y el desarrollo de los alumnos, los resultados obtenidos todavía no son concluyentes, especialmente en los casos en los que los alumnos presentan problemáticas complejas que pueden repercutir en su aprendizaje, como son las dificultades específicas de aprendizaje (en adelante DEA) o el trastorno por déficit de atención con-sin hiperactividad (en adelante TDAH), en un segundo momento, se profundiza en el análisis de esta interacción. Para ello se ahonda en el conocimiento del entorno familiar y su influencia sobre el desarrollo y la educación de los alumnos, focalizando la atención en el conjunto de las variables denominadas estructurales. Concretamente, se analiza qué es lo que de manera empírica se considera en el estudio de las variables estructurales, atendiendo a aquellos aspectos que los autores consideran imbricados dentro de esta dimensión y analizando los trabajos empíricos desarrollados en los últimos años en torno a su influencia en el rendimiento académico de los alumnos de diferentes edades y características. En este sentido, además de atender a los resultados obtenidos en las investigaciones, a fin de extraer conclusiones plausibles, se profundiza en el tipo de medidas y muestras que se han analizado, con el objetivo de verificar si,

efectivamente, los resultados obtenidos hasta el momento son fácilmente generalizables a la totalidad del alumnado que configura las aulas y, especialmente, a aquéllos que presentan problemáticas complejas en su aprendizaje, por ser la población que de manera especial interesa en esta tesis.

2.2. RECONOCIMIENTO SOCIAL, CIENTÍFICO Y LEGAL DE LA RELEVANCIA EDUCATIVA FAMILIAR

El interés por el estudio de la familia en relación con el desarrollo de los estudiantes se justifica en sí mismo si se considera que el microentorno familiar es el principal ámbito de crecimiento y maduración de las personas durante su infancia (Arranz, Oliva, de Miguel, Olibarrieta, & Richards, 2010; Berkowitz & Bier, 2005; Flouri & Buchanan, 2004). A nivel básico, los adultos del grupo familiar aseguran la supervivencia de los miembros más pequeños e indefensos del núcleo del sistema, encargándose de las necesidades primarias o biológicas de los bebés; pero además, tienen funciones relacionadas con la provisión de recursos personales, emocionales, sociales y educativos indispensables para lograr el desarrollo integral de los niños (Verdugo, 2009). En el seno del hogar los alumnos, gracias principalmente a los modelos parentales, adquieren los primeros aprendizajes, forjan gran parte de su personalidad y asimilan pautas de conducta y actuación que constituirán los cimientos sobre los que se apoyará su posterior aprendizaje y les permitirán ir adaptándose

progresivamente a la sociedad, desenvolviéndose en ella de manera autónoma y eficaz (Rodrigo & Palacios 1998; Rodríguez, 2007). De este modo, el papel de los progenitores como agentes encargados del cuidado habitual del niño de manera exclusiva durante la primera infancia es determinante para su desarrollo íntegro (Finstein, Duckworth, & Sabates, 2008).

A medida que el niño crece e ingresa en la escuela, la familia comienza a compartir las responsabilidades educativas con los docentes, quiénes ejercerán paulatinamente mayor influencia en el aprendizaje. A partir de este momento los dos contextos sociales, familia y colegio, van a influir de manera determinante en la formación integral del educando, por lo que deben entablar relaciones de cooperación y colaboración mutua en beneficio del progreso educativo de los alumnos (Darch, Miao, & Shippen, 2004; Joyce, 2005; Kaiser, Hester, & Mcduffiel, 2001; Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). Pese a esto, los padres continúan siendo las personas que pasan más tiempo con los niños, representando por ello los agentes sociales con mayor información sobre ellos. Además, son quiénes establecen con los alumnos el vínculo afectivo más estable, mostrando un constante interés por potenciar su desarrollo general y por realizar aquello que consideran más favorable para ellos. Esto, junto con sus propias habilidades parentales y continuidad presencial a lo largo de la vida de los alumnos, contribuye a convertir a los padres en una de las figuras que más capacidad potencial tiene de motivar al alumno hacia el aprendizaje, responsabilizándose además de construir el ámbito estimular natural donde éste se desenvuelve. Pero además, en colaboración con los docentes, son quiénes posibilitan la

generalización de los aprendizajes de unos contextos a otros (Cayo, 2008; Díaz, 2008; González & Toledo, 2004; López, Fontana, & Ribera, 1995; Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009; Saldaña et al., 2008; Xu & Filler, 2008). Es decir, la familia y su influencia se mantendrán presentes a lo largo de toda la vida del niño, lo cual le confiere un protagonismo único.

Como se puede deducir de las apreciaciones realizadas hasta el momento, la importancia de la familia para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos se justifica desde un prisma social-natural desde el que se reconoce, en base a la propia esencia definitoria del sistema familiar, la relevancia natural de este entorno como un elemento fundamental en la vida de los niños, tal y como se recoge también de manera constante en los diferentes manuales psicoevolutivos (Arranz, 2005; Rodrigo & Palacios, 1998; Santín, 2005). No obstante, esta realidad, que podría en apariencia mostrarse como una obviedad, se sustenta fuertemente en evidencias empíricamente contrastadas, así como, en reconocimientos de índole legal.

Desde la perspectiva empírica, hoy en día, se apoya con cierta rotundidad el papel de los padres en la educación (Robledo & García, 2009; Xía, 2010), reconociéndolos incluso como uno de los principales determinantes del rendimiento académico de los alumnos (Brunner & Elacqua, 2003); si bien, ya desde la década de los setenta se viene sosteniendo ininterrumpidamente la relación de la familia con el éxito/fracaso académico de los estudiantes, tal y como apoya el meta-análisis realizado por Nieto en el 2008 (ver para más detalle la Tabla recogida en el Apéndice A). No obstante, a pesar del mantenimiento constante del interés por esta temática, los núcleos de estudio en este

campo han ido variando o ampliándose a medida que los autores han mutado sus focos de interés. Así, haciendo una recapitulación de las propuestas elaboradas por las diferentes corrientes en relación al tipo de variables familiares de interés en el análisis de la influencia de este entorno sobre el desarrollo de los alumnos, se distinguen dos grupos de factores claramente definidos, cuyas nomenclaturas varían según el trabajo analizado, tal y como se recoge en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1

Clasificación de las diferentes tipologías de variables familiares estudiadas en relación con el aprendizaje de los alumnos

Variables familiares tipo I	***Variables familiares tipo II***
Estructurales - entrada- background – Nivel socioeconómico. – Recursos culturales. – Formación académica parental. – Estructura familiar. – Estado de salud parental.	*Dinámicas- de proceso -currículum del hogar* – Clima: adaptabilidad, organización, control, comunicación, cohesión, estrés. – Habilidades parentales, intercambios, relaciones. – Tiempo permanencia en el hogar. – Estimulación y expectativas educativas.
Investigación sociológica – Nivel educativo/ocupación padres. – Estatus sociocultural e ingresos.	*Escuela Chicago* – Procesos educativos sociopsicológicos que afectan aprendizaje.
Constelación familiar – Número hijos. – Orden de nacimiento hijos. – Distancia en años entre hermanos.	*Escuela británica* – Experiencias de padres. – Aspiraciones parentales. – Condiciones materiales del hogar. – Estatus de la familia.
Variables estructurales – Nivel estudios y profesional padres. – Estatus socioeconómico familiar. – Nivel ingresos familiar. – Características vivienda. – Constelación familiar.	*Variables de proceso* – Expectativas y atribuciones parentales. – Ambiente afectivo hogar. – Estilo disciplinario. – Estructura de aprendizaje del hogar. – Implicación parental en educación.

Nota. Elaborado a partir de Bacete & Rosel, 1999; Pizarro & Clark, 1998; Ruíz, 2001.

Sintetizando las propuestas recogidas en la Tabla anterior, por un lado, se encontrarían aquellas variables con un carácter más inalterable, denominadas indistintamente de estatus, estructurales, de entrada o *background*, que definen a las propias familias centrándose principalmente en estudiar *qué son*. Este tipo de dimensiones incluyen aspectos como el estatus socioeconómico de la familia, operativizado en torno al nivel de estudios y la profesión de los padres o el nivel de ingresos familiares, o el tamaño y la tipología familiar. Por el otro lado, se identifican las variables denominadas de proceso, dinámicas o currículum del hogar, referidas al *qué hace* la familia. Estos elementos presentan un carácter más modificable y engloban aspectos tales como el clima del hogar, el ambiente afectivo, las actitudes parentales, sus expectativas y aspiraciones con respecto a los hijos, su implicación educativa o la estimulación cultural ofrecida en casa.

En un primer momento, la investigación se había centrado, principalmente, en analizar la repercusión ejercida sobre los alumnos de las variables estructurales, apuntando que este tipo de factores inciden en el aprovechamiento académico de los niños; no obstante, parece que esta influencia sería esencialmente indirecta (Marjoribanks, 2003; Valle, González, & Frías, 2006), pese a lo cual esta tendencia investigadora todavía sigue vigente en la actualidad, ya que los elementos estructurales familiares son aspectos que es necesario considerar y conocer con profundidad, debido a que pueden influir en el funcionamiento general de la familia y, consecuentemente, afectar al desarrollo de sus miembros. Por el contrario, la tendencia investigadora más reciente y actual se focaliza en el análisis las variables dinámicas, dado que este tipo de dimensiones, al contrario que las anteriores, al

parecer, pueden influir más directamente sobre el desarrollo de los niños y, concretamente, sobre sus logros académicos (Xía, 2010); no obstante, ambos aspectos, por su relevancia e interés, serán abordados de manera pormenorizada a lo largo de este capítulo y el siguiente.

A su vez, las evidencias acerca de la importancia de la familia para el desarrollo general y académico de los niños, subrayadas desde el ámbito social, derivadas de las obviedades biológicas o innatas del propio sistema familiar y de sus miembros, y generalmente apoyadas por evidencias empíricamente contrastadas, han dado lugar a reconocimientos de carácter legal. En este sentido, centrando la atención en el caso concreto de España y analizando simplemente la ley educativa vigente en la actualidad, *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), se comprueba cómo, desde la propia Administración Educativa, se apoya el papel de la familia en la educación, no sólo permitiéndole formar parte de los órganos reguladores o ejecutivos de los centros, sino también estimulando la implicación activa de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. A lo largo del todo el documento marco se alude en diferentes momentos, de manera explícita, a la familia y a la necesidad e idoneidad de considerarla como un elemento más del entramado educativo. Así, comenzando por los Principios Fundamentales de la Ley, el segundo de ellos señala que las familias, junto con otras figuras, son responsables del éxito educativo de los alumnos y habrán, por tanto, de colaborar en la educación, comprometiéndose con el trabajo diario de los niños y con los propios colegios. Partiendo de este principio básico, en el Título V de la LOE explicita que las propias administraciones educativas se deben encargar de adoptar medidas que promuevan e incentiven la corresponsabilidad

educativa entre el profesorado y las familias. Del mismo modo, atendiendo de manera específica al tratamiento de los niños incluidos en el grupo de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), la Ley reconoce el deber de las administraciones educativas de, por un lado, regular y asegurar la participación de los padres en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos del alumno y , por el otro, adoptar las medidas oportunas para que los progenitores de estos niños reciban el adecuado asesoramiento y la información necesaria que les ayuden en su educación. Por su parte, entre las funciones del profesorado se especifican, de manera inequívoca, la de informar a los padres sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos y la de orientarlos para su cooperación en el mismo. Por último, en la Disposición Final Primera, en la que se recogen los derechos y deberes de la familia, se apoyan de nuevo los aspectos señalados. Así destacan, en cuanto a los derechos, el de recibir información sobre el aprendizaje e integración de los niños y el de participar en el proceso de enseñanza de los mismos. En relación a las obligaciones, se apunta que corresponde a los padres proporcionar los recursos y las condiciones necesarias para promover el progreso escolar de los hijos, participando activamente en las actividades que se establezcan para mejorar su rendimiento y estimulándolos hacia las tareas escolares.

Pero además de todo esto, al margen de la propia Ley, existe otro elemento legislativo de trascendencia en el que también se reconoce la relevancia de la familia en la educación, así como la necesidad de capacitar a los docentes para trabajar coordinadamente con ella. Se trata del Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero mediante

el cual se proponen las directrices generales para los nuevos títulos universitarios de maestro. En este documento se intensifica la valoración del papel concedido al núcleo familiar en el proceso educativo y, en consecuencia, la necesidad de formar a los futuros docentes al respecto. Para ello, se propone la creación de una materia que capacite a los profesores en cuanto a la adquisición de tres competencias profesionales fundamentales: colaborar, orientar y tutorizar a los progenitores en la educación de sus hijos, siendo además estas tres competencias unas de las más valoradas en los perfiles de maestros recogidos en el Libro Blanco Titulo de Grado de Magisterio (ANECA, 2005).

2.3. DIMENSIÓN ESTRUCTURAL FAMILIAR Y DESARROLLO DE LOS ALUMNOS

Como se ha señalado anteriormente, en un primer momento, el interés de estudio de los investigadores en la búsqueda de las relaciones existentes entre el contexto del hogar y el desempeño académico de los alumnos, se orientó hacia el conjunto de las variables denominadas ampliamente estructurales, por tratarse de aquéllas que definen a las familias en cuanto a sus características más estables y las que, por lo tanto, le confieren unas cualidades propias prácticamente inalterables, o al menos fuera del alcance directo de las intervenciones político-educativas (Ruíz, 2001; Xía, 2010). En este caso, los diferentes autores o corrientes se focalizaron esencialmente en un conjunto múltiple de factores que todavía en la actualidad definen y dan forma a la dimensión relacionada con el *background* familiar. Así, de manera

amplia, se pueden incluir bajo esta dimensión, por un lado, el estatus socioeconómico de la familia y, por el otro, los aspectos relacionados con la propia tipología familiar.

Por su parte, en lo que hace al estatus socioeconómico, su obtención operativa se deriva de la combinación de varios aspectos, entre los que, generalmente, se incluyen el nivel de ingresos familiares, la profesión de los padres y su nivel cultural-educativo, el cual suele obtenerse atendiendo habitualmente a sus estudios (McLaughlin et al., 2011).

En cuanto a los factores concretos que suelen configurar la tipología familiar, se circunscriben predominantemente el tipo de familia y la constelación familiar, atendiendo en este caso a elementos tales como el número de personas que cohabitan en el hogar y las relaciones de parentesco establecidas entre ellas, el número de hijos del matrimonio, el orden en su nacimiento o la distancia entre hermanos, entre otros.

En la actualidad se apoya ampliamente la relación entre estas variables del *background* familiar y el rendimiento de los alumnos (Burnett & Farkas, 2009; Kishiyama, Boyce, Jiménez, Perry, & Knight, 2008; Lui & Lu, 2008; Mnsah & Kiernan, 2010), si bien estas conclusiones no son novedosas (Nieto, 2008). El estudio acerca de la dimensión estructural familiar y en desarrollo académico de los alumnos emergió con importancia tras la publicación en los Estados Unidos del informe Coleman (1966), en el que se evidenciaba cómo el entorno socioeconómico de los niños tenía un impacto elevado sobre su desarrollo académico. A raíz de este informe se abrió una línea de trabajo investigador orientada, precisamente, a comprobar y verificar

esta hipótesis, la cual, por lo general, a lo largo de los años, ha ido respaldando los hallazgos publicados por Coleman (Marjoribanks, 2003; Peralta & Salsa, 2001; Van Steensel, 2006). No obstante, a medida que se confirmaba la relación entre el nivel socioeconómico familiar y el rendimiento de los alumnos, se comenzaba a vislumbrar que esta relación solía ser indirecta, estando mediatizada por otras variables; consecuentemente, el abordaje exclusivo y aislado de estos aspectos socioeconómicos no era suficiente para explicar en su totalidad las diferencias en el éxito o fracaso académico de los niños (Dearing, Taylor, & McCartney, 2009; Park, 2008), de manera que, partiendo de estas ideas, se comenzaron a incluir en los estudios otra serie de factores estructurales de interés, como son la tipología y constelación familiar, considerándolos en relación a las características intrínsecas del niño, a la vertiente socioeconómica familiar y a la dimensión dinámica del hogar (Alomar, 2006; Gennetian, 2005; Lozano, 2003; Marks, 2006). Estos estudios han aportado y aportan datos de sumo interés, los cuales es preciso conocer a día de hoy para valorar exactamente el estado actual de la situación empírica en torno a este campo de conocimiento. Así pues, realizadas estas apreciaciones iniciales, a continuación se presenta una revisión de investigaciones centradas en este foco de estudio desde el cual se analiza la relación entre la dimensión estructural familiar y el desempeño académico de los alumnos; con ella se pretende evidenciar el estado más actual de la cuestión e identificar las limitaciones o perspectivas futuras en torno a esta temática.

2.3.1. Revisión de estudios empíricos

Se ha llevado a cabo una revisión y análisis de estudios empíricos, publicados en los diez últimos años a nivel internacional y nacional, que han abordado la temática de la relación entre la dimensión estructural de la familia y el desarrollo psicológico y académico de los alumnos. El objetivo de dicha revisión ha sido principalmente identificar los focos fundamentales de interés en este sentido, así como, conocer las evidencias empíricas obtenidas hasta este momento y delimitar con ello las líneas de emergente interés.

- METODOLOGÍA DE LA REVISIÓN

La revisión de las investigaciones que se presentan ha seguido un procedimiento con el que se ha perseguido dar coherencia y cohesión a las aportaciones e ideas finales del mismo. Dicho procedimiento parte de la búsqueda bibliográfica de artículos empíricos en la base de datos científica internacional *Academic Search Premier*, la cual en su conjunto facilita el acceso en la búsqueda a un rango de más de diez mil revistas científicas de carácter multidisciplinar.

Inicialmente, se introdujeron como criterios de búsqueda términos específicos utilizados a nivel internacional para referirse a las variables estructurales familiares (*background* familiar, nivel socioeconómico, estatus cultural, tipología o constelación familiar,

etc.), en conjunción con conceptos referentes a la educación, el aprendizaje o el rendimiento de los niños.

En una segunda fase, se seleccionaron aquellos trabajos que, de manera directa, respondían a las exigencias de búsqueda introducidas y, siguiendo un método empírico inductivo, se categorizaron; para ello se establecieron como criterios ejes las variables estructurales que consideraban cada uno de los trabajos y los elementos o factores en relación a los cuales se analizaba la influencia de dichas variables. De este modo, se obtuvieron tres bloques de investigaciones claramente delimitados; el primero se ha denominado Nivel socioeconómico familiar y desarrollo psicoeducativo, el segundo se ha llamado Tipología familiar y rendimiento, y el tercero se ha titulado Entorno del hogar y aprendizaje. Los tres bloques se describen ampliamente en el siguiente apartado.

En todos los casos las investigaciones fueron sometidas a una valoración similar, en la que se atendió principalmente a los participantes, a los elementos evaluados, en este caso prestando especial atención a los procedimientos de evaluación utilizados, y, finalmente, a los resultados y conclusiones aportados.

❑ RESULTADOS DE LA REVISIÓN

Como se apuntaba anteriormente, la investigación en torno a la relación entre la dimensión estructural de la familia y el desarrollo psicoacadémico de los alumnos apunta a la inclusión o interrelación de diferentes variables personales y contextuales interconectadas. En el

análisis de estudios propio que se presenta se confirma este hecho, habiéndose localizado trabajos empíricos de distinta índole. Por ello y con el fin de organizar la información presentada, se ha optado por categorizar las investigaciones localizadas en tres bloques delimitados, tal y como se adelantaba en el epígrafe anterior.

Para establecer cada uno de los bloques, se han considerado los elementos estructural-familiares abordados en las investigaciones, así como las variables en relación a las cuales se analizaban dichos elementos contextuales. Así, el primer bloque, Nivel socioeconómico familiar y desarrollo psicoeducativo, incluye aquellos estudios que abordan de manera exclusiva las relaciones entre el estatus sociocultural y económico de las familias y el desarrollo escolar o cognitivo de los alumnos, considerando además las diferentes edades, sexos o niveles de capacidad académica de éstos. Por su parte, el segundo bloque, Tipología familiar y rendimiento, se focaliza principalmente en la relación entre los resultados de aprendizaje de los niños y características tipológicas de la familia relacionadas con su tamaño, componentes o estructura sistémica. En el bloque tercero, Entorno del hogar y aprendizaje, se consideraron las investigaciones que, desde perspectivas multifocales, analizaban las relaciones entre las variables estructurales familiares y otros factores relativos a la dimensión dinámica del hogar, todo ello una vez más en torno a su incidencia en el desempeño académico de los alumnos.

En la siguiente Tabla se recogen de manera sintética algunas de las características principales de los estudios categorizados en cada uno de los tres bloques analizados. Concretamente, se atiende a: i) tipo de estudio, diferenciando entre empírico (Emp) y de revisión (Rev); ii)

muestra analizada, atendiendo, por un lado, al nivel de rendimiento académico de los alumnos (RN: rendimiento normalizado, BR: bajo rendimiento, DEA: dificultades específicas de aprendizaje o NC: en el estudio no se realiza comparativa de grupos en relación al rendimiento académico de los alumnos, simplemente se analizan las variables relacionadas o predictoras del mismo) y, por el otro lado, a su nivel de escolarización (EI: Educación Infantil, EPO: Educación Primaria, ESO: Educación Secundaria y UNI: Universidad); iii) método de obtención de datos, diferenciando, en este caso, entre el uso de metodología observacional (Obs), la recopilación de datos provenientes de un estudio masivo (Mas), o la obtención directa de datos mediante la aplicación de pruebas específicas tales como test, entrevistas, encuestas, exámenes, etc. (Test); y iv) contexto en el que se ha llevado a cabo el estudio, diferenciando entre estudios desarrollados en España, en Europa u Otros, incluyendo, en este último caso, trabajos realizados en Estados Unidos, América del Sur, Asia o de manera internacional, comparando diferentes países o continentes.

Tabla 2.2

Síntesis de las características de los estudios categorizados en cada bloque

Bloque	***Tipo estudio***		***Muestra***							***Obtención de datos[b]***			***Contexto***		
	Empírico	*Revisión*	*Tipología*			*Nivel educativo[a]*				*Observacional*	*Masivo*	*Test*	*España*	*Europa*	*Otros*
			RN/BR	DEA	NC	Infantil	Primaria	ESO	Universidad						
Nº 1 (n=12)	11	1	2	1	9	1	7	7	2	0	7	4	5	1	5
Nº 2 (n = 5)	5	0	0	1	4	1	3	3	0	0	3	4	0	1	4
Nº 3 (n = 6)	6	0	1	1	4	2	4	1	0	2	1	5	1	1	4
Totales	22	1	3	3	17	4	14	11	2	2	11	13	6	3	13

Nota. RN: rendimiento normalizado, BR: bajo rendimiento, DEA: dificultades específicas de aprendizaje, NC: en el estudio no se realiza comparativa de grupos en relación al nivel de rendimiento académico de los alumnos.[a] Algunos estudios son transversales o longitudinales por lo que abarcan varios niveles educativos. [b] Algunas investigaciones utilizan varios procedimientos para la obtención de datos.

Con esta Tabla, la cual se presenta de manera más amplia en el Apéndice A, se pretende aportar una visión general de los resultados de la búsqueda de estudios realizada, si bien, en las siguientes páginas, se concretan y explicitan de manera pormenorizada los aspectos más relevantes de cada investigación analizada, organizando la presentación de los estudios en función de los tres bloques a los que han sido asignados según su contenido.

Nivel socioeconómico familiar y desarrollo psicoeducativo

En este primer subapartado se abordan aquellos estudios que se han centrado de manera exclusiva en analizar el impacto del nivel socioeconómico de la familia sobre el desarrollo cognitivo y/o escolar de alumnos con diferentes edades, sexos o niveles de rendimiento.

Desde esta perspectiva, atendiendo inicialmente a la incidencia del estatus socioeconómico de la familia sobre el desarrollo cognitivo de los alumnos, los estudios neuronales desarrollados con humanos han demostrado que las etapas de mayor desarrollo cognitivo están asociadas fuertemente al cortex prefrontal del cerebro, cuya formación completa tiene un periodo de maduración postnatal importante. Consecuentemente, las experiencias vividas por el niño en la infancia pueden afectar al desarrollo del cerebro, de modo que, entornos estimulantes, pueden potenciarlo mientras que, entornos deprivados, con altos índices de estrés, podrían perjudicarlo. Con objeto de comprobar esta realidad, en el año 2008, Kishiyama et al. desarrollaron un estudio cuyo objetivo era identificar si las funciones del córtex prefrontal se ven alteradas electrofisiológicamente en niños

pertenecientes a familias con bajos niveles socioeconómicos. La finalidad del mismo era verificar si, efectivamente, las características contextuales pueden influir realmente en la actividad neuronal de los niños. Para ello los investigadores sometieron a veintiséis alumnos (20 mujeres y 6 hombres) con edades comprendidas entre los 7 y 12 años a pruebas neurológicas consistentes en la identificación de estímulos concretos. Por su parte, el estatus socioeconómico de cada participante se obtuvo conjugando los ingresos familiares con el nivel de estudios de los padres. Los resultados demostraron que las medidas de atención dependientes de la corteza prefrontal fueron más pobres en niños pertenecientes a entornos de bajo nivel socioeconómico que en aquéllos de clases medias-altas. Pero esta limitación de los participantes provenientes de contextos desfavorecidos era tan elevada que incluso llegaba a asemejarse considerablemente a los patrones de funcionamiento cerebral de las personas que presentaban daños neuronales. Así pues, este resultado refleja el fuerte efecto que pueden ejercer el contexto socioeconómico familiar en el desarrollo de las estructuras neuronales encargadas de las funciones cognitivas de los niños; si bien, la propia investigación reconoce que existe un número considerable de factores asociados a las situaciones de bajo nivel socioeconómico que han podido contribuir a estos resultados.

En esta misma línea, Matute, Sanz, Gumá, Roselli y Ardila (2009), analizaron la relación entre el nivel educativo de los padres y el desarrollo de la memoria y la atención en alumnos de 5 a 16 años. Los resultados señalaron que los niños de padres con mayor formación mostraron unas ejecuciones mayores que el otro grupo de alumnos en los dos procesos mentales abordados. Las propias explicaciones

aportadas por los autores del trabajo en su discusión, aluden a la provisión de mayor estimulación ambiental en el hogar en los casos en los que los padres tienen un nivel formativo elevado; sosteniendo que es esta provisión de estímulos la que realmente incidiría en el mayor desarrollo de las habilidades cognitivas en el hijo, y no el nivel de estudios de los padres en sí mismo.

Atendiendo, en segundo lugar, al propio desarrollo escolar de los niños y ejemplificando la situación con el caso concreto de España, dónde se ha propuesto como medida para mejorar el resultado escolar general del alumnado realizar evaluaciones periódicas de su progreso que faciliten, en caso de necesidad, el establecimiento de medidas de apoyo específicas que ayuden a superar las posibles dificultades detectadas, se encuentran datos que, de nuevo, señalan la incidencia de los factores familiares en el progreso escolar de los estudiantes. Concretamente, en el informe publicado por Ministerio de Educación en el año 2010, en el que se recogen los resultados de la evaluación sobre la adquisición de competencias básicas realizada a los niños de cuarto de Primaria, se subraya cómo, el grado de alcance de las mismas tiene relación, entre otros aspectos, con el propio nivel de estudios de los padres. Al parecer, los niveles educativos de los progenitores llegan a establecer diferencias de ochenta puntos en los resultados de los niños, si se comparan los datos de alumnos cuyos padres tienen niveles máximos y mínimos de formación. Pero estos resultados, lejos de ser novedosos, ya se habían obtenido años antes en un seguimiento llevado a cabo con niños de 11-12 años por parte del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 2000). En esta ocasión se evidenció cómo el estatus cultural de la familia, operativizado en

términos de nivel de estudios de los padres (sin estudios, estudios primarios, secundarios o universitarios) se relacionaba con el rendimiento de los niños, si bien, en este caso, no se abordaba la adquisición de competencias sino la consecución de contenidos y el logro de objetivos en las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio e Inglés.

Por su parte, en el año 2003, Lozano llevó a cabo un estudio con mil ciento setenta y ocho alumnos escolarizados en los dos ciclos constitutivos de la Secundaria (desde primero hasta cuarto curso) cuyo objetivo principal era conocer la influencia que ejercen sobre el fracaso escolar aspectos propios de los estudiantes, tales como su edad, su curso o variables motivacionales, y otros de carácter contextual, como es el nivel de estudios de los padres. Los resultados evidenciaron que, en el modelo explicativo de la varianza del rendimiento de los alumnos se incluyen, además de las variables personales propias de los chicos, la formación de sus progenitores; no obstante, esta dimensión contextual, de manera independiente, por sí misma, no parece relacionarse directamente con el progreso escolar, si bien lo hace indirectamente, a través de su influencia directa en la motivación académica de los adolescentes.

Más actualmente, en el año 2011, Gil analizó la relación entre el estatus socioeconómico familiar y el rendimiento escolar de más de ocho mil alumnos andaluces de quinto de Educación Primaria y tercero de Secundaria, utilizando para ello los resultados de pruebas de evaluación masivas aplicadas a todo el alumnado. Por su parte, las familias aportaron información sobre los indicadores socioeconómicos. Los resultados obtenidos confirman la relación

entre el rendimiento de los niños y estatus socioeconómico de sus familias, si bien, revelan una reducción de la intensidad de la correlación para el alumnado que se encuentra en niveles más avanzados del sistema educativo.

En base a estas evidencias sería factible pensar que estos datos, circunscritos a un único país, como es España, podrían encontrar su explicación considerando, entre otros aspectos, las características internas del mismo, su cultura, el funcionamiento de su sistema educativo o la valoración parental que en él se hace de la educación; sin embargo, las evidencias demuestran que no son datos exclusivos de España.

Así, Mensah y Kiernan (2010) investigaron si las desventajas en el entorno familiar (recursos socioeconómicos y situación demográfica) afectan a los niveles de logro educativo temprano de los alumnos del Reino Unido y si lo hacen del mismo modo en el caso de niños que de niñas. Para ello, contaron con una muestra de siete mil seiscientas familias de alumnos que cursaban el primer año de primaria, muestra extraída de un estudio amplio desarrollado en el Reino Unido con más de once mil familias. Se utilizaron medidas indicativas del nivel socioeconómicos y situación demográfica de las familias tales como el nivel educativo parental, su historial de empleo o su edad. Para valorar el rendimiento de los niños en lenguaje, lecto-escritura y matemáticas se aplicó una prueba de rendimiento habitual en Inglaterra. Los resultados del estudio evidenciaron, primero, que el logro de los niños y de las niñas en todas las áreas académicas evaluadas se relaciona con el nivel socioeconómico de las familias, siendo menor en caso de desventaja en este aspecto. Segundo, que la

maternidad temprana, las bajas cualificaciones de la madre, el escaso nivel de ingresos familiares o el desempleo de los miembros adultos de la familia, son algunos de los mayores predictores de bajo rendimiento en los alumnos. Pero además, en tercer lugar, parece ser que los niños de madres jóvenes, poco cualificadas y que viven en áreas desfavorecidas, sufren más las consecuencias negativas sobre el rendimiento de estos aspectos que las niñas en las mismas circunstancias, por lo que la variable interna del aprendiz, sexo, mediatiza parcialmente los efectos de las variables contextuales.

Por su parte, en el año 2008, Lui y Lu llevaron a cabo un trabajo, focalizado exclusivamente en países asiáticos, cuyo objetivo era, una vez más, comprobar la relación entre el estatus socioeconómico de las familias y el resultado académico en Lengua y Matemáticas de alumnos con 15 años de edad. En este caso se consideraron como variables representativas del nivel socioeconómico familiar, además del nivel educativo de los padres, su profesión y las condiciones económicas de la familia. Los resultados de nuevo demostraron una correlación positiva entre las variables familiares abordadas y el rendimiento de los alumnos, a favor de los niveles socioeconómicos más elevados.

De manera más general, Santín (2001) llevó a cabo una investigación orientada, precisamente, a conocer si el nivel de estudios de los padres predetermina el resultado académico de alumnos de diferentes países. Para eso partió de los datos de un estudio masivo desarrollado a nivel internacional, cuya finalidad era conocer el rendimiento en Matemáticas y Ciencias de más de quinientos mil estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y los 17 años, si

bien Santín, en su trabajo, utilizó únicamente aquellos datos referentes a adolescentes de entre 13 y 14 años. Los resultados obtenidos por este autor señalan que el nivel de estudios de los padres (sin estudios o estudios primarios, secundarios o universitarios) tiene una influencia estadísticamente significativa en la explicación de las diferencias observadas en el rendimiento de los chicos, corroborándose esta misma realidad en los diferentes países estudiados.

Continuando con el ascenso en relación a la edad de los hijos hasta llegar a la etapa universitaria y focalizando la atención de nuevo en España, el mismo instituto nacional de evaluación anteriormente denominado INCE y en el momento del estudio al que nos referimos en esta ocasión llamado Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE, 2006), ha reflejado la relación del origen socioeconómico de la familia, representado una vez más por el nivel de estudios de los padres, con el acceso de los jóvenes de entre 19 y 23 años a la enseñanza universitaria. En este trabajo longitudinal, desarrollado entre los años 1998 y el 2003, se observó un decremento general del nivel de acceso de los adolescentes a las universidades y se identificó la necesidad de analizar los posibles factores relacionados con esa realidad, emergiendo la idoneidad de controlar el papel de las variables contextuales-familiares en este sentido. Los resultados obtenidos señalaron que, a mayor nivel de estudios parental, mayor porcentaje de jóvenes llegaban a conseguir la titulación necesaria para poder acceder a la Universidad, dándose diferencias tan importantes como que sólo el treinta y cuatro por ciento de los alumnos cuyos progenitores tenían estudios primarios tenían la posibilidad de acceder

al nivel educativo superior, frente al setenta y ocho por ciento de los estudiantes con padres universitarios (INECSE, 2006).

Pero una vez más, estos resultados no son exclusivos de España. En el año 2003, Marjoribanks llevó a cabo un estudio con muestra australiana centrado, de nuevo, en analizar el nivel de acceso a la universidad de los jóvenes en relación con las características de su entorno familiar. Los resultados, en congruencia con los obtenidos en España, señalan que hay asociación probabilística entre el acceso a los estudios superiores de los estudiantes y las características del entorno familiar (profesión y el nivel de estudios de los progenitores). Sin embargo, en este caso, se ha identificado que los efectos de estas variables familiares interaccionan con las propias aspiraciones de los alumnos, lo cual se apoya parcialmente con los resultados encontrados en el año 2007 por Torío, Hernández y Peña. Estos autores emprendieron un estudio con dos mil doscientos sesenta alumnos españoles escolarizados en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) cuyo objetivo era conocer la influencia del capital social y cultural de la familia sobre las expectativas académicas y profesionales de los estudiantes. Los resultados constataron que, los adolescentes, perciben más positivamente su futuro en la medida en que mayor y mejor es también el nivel académico y cultural de sus padres, por lo que, con ello, se evidencia cierta relación entre las expectativas de los hijos y el nivel sociocultural de sus padres.

Así pues, en base a las evidencias aportadas por estos estudios se puede confirmar que, efectivamente, el estatus socioeconómico de las familias interacciona, de uno u otro modo, con el desarrollo cognitivo y el aprovechamiento educativo de los alumnos,

independientemente de su edad, curso o sexo; pero además, parece que estos datos se confirman en el caso de niños con dificultades de aprendizaje. En este sentido, ya en la década de los ochenta, O´Connor y Sprenn (1988) llevaron a cabo un estudio longitudinal dirigido a determinar la naturaleza y alcance de la relación entre el nivel educativo y socioeconómico paterno y los resultados académicos y profesionales de los niños con dificultades específicas de aprendizaje. Contaron para ello con la colaboración de 175 niños con DEA y 51 sin dificultades, así como con la participación de sus padres. En dos ocasiones diferentes a lo largo de los años, padres e hijos fueron sometidos por separados a entrevistas estructuradas para identificar los núcleos de interés del estudio. Los resultados señalan un papel significativo del nivel socioeconómico y educativo de los padres en los resultados académicos y profesionales de los niños con DEA.

Por su parte, Jordan y Levine (2009), interesados de manera concreta en las matemáticas, realizaron una revisión de trabajos focalizados en la relación entre las dificultades de aprendizaje de los alumnos en esta área y el estatus socioeconómico de sus familias, identificado por los ingresos del hogar y el nivel educativo de los padres. En base a su revisión, los investigadores concluyen que de manera constante, la investigación ha evidenciado diferencias en las competencias matemáticas entre los niños procedentes de familias con bajo nivel socioeconómico, frente a aquéllos cuyas familias son de clases medias o altas. Así, al parecer, los alumnos de clases desfavorecidas entran en la escuela con algunas desventajas importantes, tales como menores competencias numéricas, mayor limitación en cuanto a aspectos verbales de la matemáticas, además, el

uso que hacen de los dedos en el conteo y las operaciones empieza más tarde y se prolonga durante más tiempo, al contrario de lo deseable; del mismo modo, muestran creencias hacia las matemáticas menos favorables y reciben menos apoyo y ayuda con ellas en casa, ya que, habitualmente, sus padres consideran que esta labor corresponde a los profesores. A todo esto se une que, frecuentemente, las familias de clases sociales desfavorecidas desconocen lo que son las DEA y el tratamiento que deben ofrecer a los hijos que las presentan, tiene menos información acerca de la dificultad del niño, disponen de escasos medios materiales y personales para ayudarle, no trabajan en coordinación con los profesores y, consecuentemente, se sienten altamente afectados por el problema del hijo, el cual a su vez se incrementa debido a los escasos apoyos que se le ofrecen (Sánchez, 2006). Es decir, en base a la revisión de estudios realizada estos autores confirman que, el nivel socioeconómico de los padres y su colaboración o estimulación de las destrezas matemáticas tempranas de sus hijos, pueden constituir un factor de riesgo de cara a que el alumno desarrolle una DEA.

Con estas evidencias se confirma, por tanto, la relación entre el desarrollo cognitivo y académico del alumnado con diferentes características y el nivel socioeconómico de sus familias; si bien, el estatus social y económico familiar no es la única dimensión estructural del hogar que al parecer puede incidir en el proceso de aprendizaje de los alumnos, tal y como se refleja en el siguiente epígrafe.

Tipología familiar y rendimiento

Reflexionando acerca de los trabajos presentados hasta el momento se puede inferir que existe cierto potencial de las variables estructurales familiares en la explicación del rendimiento de los alumnos; si bien, es preciso apuntar, de nuevo, que las influencias familiares estructurales no se limitan exclusivamente al aspecto socioeconómico, si no que engloban otros elementos que también es importante considerar, tal y como ha demostrado la investigación a lo largo de los años, y que se relacionan con la tipología familiar.

Desde esta perspectiva, en el año 2005, se publica un estudio de Gennetian en el cual se introduce la dimensión tipología familiar como elemento relacionado con el desarrollo escolar de niños entre 5 y 10 años. Los resultados de este trabajo muestran cómo, el tipo de familia en el que los alumnos se crían, atendiendo principalmente a la estructura marital presente en el hogar y a la presencia o ausencia de los progenitores naturales, presenta efectos importantes sobre su rendimiento. Al parecer, vivir en familias diferentes de las convencionales se relaciona negativamente con el rendimiento de los niños, si bien, el peso de esta variables es modesto y parece mediatizado por otros elementos familiares como pueden ser, de nuevo, el nivel de ingresos del hogar u otras características estables de la familia.

Un año después, en el 2006, Marks consideró, además de la tipología familiar (familia intacta, con un solo progenitor, reconstituida y otras), el tamaño de la misma (número de hermanos) y su nivel socioeconómico (profesión y estudios de los padres) y relacionó todos

estos aspectos con los resultados académicos de los alumnos. Para ello partió de los datos aportados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en el informe Pisa del año dos mil y obtuvo los siguientes resultados (OCDE, 2001). Partiendo de que los efectos de la tipología o tamaño no son los mismos en todos los países, es decir, que las naciones en las que se identifica un fuerte o débil efecto del tamaño familiar no son las mismas en las que se detecta un fuerte o débil efecto de la tipología familiar, se obtuvieron datos aplicables de manera internacional. Así, en cuanto a la tipología, parece ser que los niños de familias intactas muestran mejor rendimiento que los niños del resto de tipos familiares considerados en el estudio, al igual que apuntaba el trabajo anteriormente referido. Además, en la mayoría de los países, el tamaño de la familia correlaciona negativamente con el rendimiento, siendo éste menor a medida que el número de hermanos es mayor.

En ese mismo, año Alomar (2006) desarrolló un estudio para valorar la influencia de diferentes variables del entorno del hogar y personales del alumno en su rendimiento académico. Para ello contó con la colaboración de setecientos cincuenta y un alumnos y sus progenitores. Los chicos realizaron un test específico para evaluar su rendimiento en seis áreas académicas básicas, elaborado de manera específica para el estudio. Del mismo modo, respondieron a un cuestionario construido por expertos para medir el autoconcepto académico, la percepción de la implicación parental y la opinión sobre la escuela. Por su parte, los padres cumplimentaron una escala que abordaba cuestiones sobre la talla de la familia, el nivel educativo parental, los ingresos del hogar y el contexto cultural familiar. Los

resultados evidenciaron, en relación a las variables familiares, que los padres con mayor nivel educativo son modelos positivos para sus hijos y establecen reglas procedimientales y de trabajo en el hogar que estimulan un mayor rendimiento. Del mismo modo, se ha demostrado que, la talla de la familia afecta, simultáneamente, al rendimiento y autoconcepto de los niños ya que, según los resultados, en las familias con mayor número de miembros, los padres ofrecen menos estimulación y *feedback* individual a sus hijos, a la vez que su implicación educativa es menor, con lo que los resultados de los niño se verían afectados.

En esta misma línea, en el año 2009, Burnett y Farkas desarrollaron un trabajo centrado en analizar la influencia de factores relacionados con la tipología familiar (padres biológicos casados, padres biológicos que cohabitan, familias reconstituidas con padres casados o con padres que cohabitan y familias con un solo progenitor) y el estatus socioeconómico familiar, medido en esta ocasión a través del nivel de ingresos familiares, sobre el desenvolvimiento académico de los alumnos. En este caso comprobaron, en una muestra amplia de familias de alumnos entre 5 y 14 años, que los niveles de ingresos más bajos tienen efectos negativos en el rendimiento de los alumnos, pero, a diferencia de otros hallazgos expuestos anteriormente, se evidenció que esto se daba sólo en los casos en los que los niños eran más jóvenes. Los resultados también parecen apuntar a que las estructuras familiares menos convencionales tendrían efectos negativos sobre el rendimiento de los alumnos, si bien se subraya que estos aparentes efectos negativos deberían estar medidos previo control de otras

variables familiares que pudieran mediatizarlos y disminuir su peso explicativo del rendimiento.

Finalmente, Zafiriadis et al. (2005) evidenciaron, en una muestra de mil doscientos cuarenta y ocho estudiantes de Secundaria, entre los que había ochenta y seis con un rendimiento extremadamente deficitario, llegando a constituir un grupo de alumnos con DEA, cómo, los alumnos con dificultades provenían, en mayor medida que sus compañeros, de entornos familiares empobrecidos, configurados por un solo progenitor y con un nivel socioeconómico bajo. No obstante, los autores del trabajo no aseguran en sus conclusiones que, por sí mismos, estos elementos estructurales expliquen las dificultades de aprendizaje. Por el contrario, sostienen cómo, estas circunstancias de carácter más o menos estable, pueden confluir en la falta de apoyo educativo a los niños en el hogar. Del mismo modo, apuntan que pueden generar negativas percepciones por parte del profesorado hacia la familia y el niño, las cuales, a su vez, podrían explicar la actitud más decidida de los docentes de enviar a los alumnos a programas especiales, sabedores, por otro lado, de que las familias mostrarán escasa oposición en este sentido, puesto que vivencian otro tipo de problemáticas que, generalmente, copan sus niveles más elevados de preocupación.

Así pues, en base a estos estudios, se puede confirmar la existencia de cierta interrelación entre la tipología familiar y el aprendizaje de los alumnos; si bien, en muchos casos parece ser que esta interacción está mediatizada por el nivel socioeconómico de la familia. De este modo, se corrobora la influencia conjunta de las

variables estructurales de la familia sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Entorno del hogar y aprendizaje

Pese a las evidencias empíricas que relacionan la dimensión estructural familiar y el desarrollo psicoeducativo de los alumnos, las tendencias científicas emergentes en los últimos tiempos tienden a dirigir su atención hacia las dimensiones familiares de carácter dinámico, apartándose progresivamente de la vertiente familiar de índole más estructural. Pese a ello, todavía muchas de las investigaciones no se desligan del todo de las variables estructurales, abordándolas en conjunción con las dinámicas. Esto se debe a que los autores son conscientes de que la familia actúa como un sistema complejo multifactorial, que ejerce influencia como un todo sobre los niños, existiendo, por lo tanto, interrelación constante entre las diferentes dimensiones estables y modificables que constituyen este microentorno, tal y como se evidencia en este apartado.

Atendiendo, inicialmente, a las investigaciones centradas en las familias de alumnos escolarizados en los niveles iniciales de la estructura general de los sistemas educativos o incluso de aquéllos que todavía no tienen la edad necesaria para acudir a la escuela, se observa cómo, ya en estas etapas iniciales, las características estructurales familiares, junto con las actitudes o la predisposición parental hacia la educación pueden incidir considerablemente en el nivel de desarrollo general y académico de los pequeños.

En este sentido, Peralta y Salsa (2001) emprendieron un trabajo empírico orientado a examinar las diferencias derivadas del nivel socioeconómico de la familia en la interacción verbal materno-infantil producida durante la lectura de libros con ilustraciones. Para ello, estos autores llevaron a cabo observaciones directas de las interacciones producidas en veintidós diadas de madres y niños, los cuales tenían edades comprendidas entre los 20-24 meses, durante la lectura conjunta en el hogar de dos libros con ilustraciones de distinto grado de complejidad. Los investigadores registraron en la propia casa, mediante observaciones de aproximadamente veinte minutos de duración, la actividad conjunta lectora de las familias, focalizando la atención en la parte no verbal de la interacción; simultáneamente, el aspecto propiamente verbal era grabado para su posterior análisis pormenorizado. Los resultados de la experiencia evidenciaron que el estilo de interacción materno infantil era diferente según nivel socioeconómico de las familias comparadas. Así, aunque se demostró que ambos grupos de madres (con alto y bajo estatus socioeconómico) reforzaban las verbalizaciones correctas de sus hijos y corregían las erróneas, se comprobó cómo aquellas madres pertenecientes a clases medias mostraban un estilo interactivo basado en las propias demandas del niño, ofreciéndole a éste por consiguiente la posibilidad de participar de manera más activa en la actividad; mientras, las madres de un nivel más bajo utilizaban un lenguaje altamente dependiente de las exigencias propias de la tarea, a la vez que presentaban cierta dificultad para sintonizar su rol en la interacción con la participación verbal de los niños. El estudio concluye que esta mayor riqueza y atención de las propias demandas del hijo durante las interacciones

lectoras puede estimular el desarrollo del lenguaje de los pequeños y, por consiguiente, explicar parcialmente el hecho de que aquellos alumnos pertenecientes a clases sociales de nivel más bajo, en las cuales sus madres adecuaban su rol en mayor grado a las demandas de la tarea que a los propios intereses comunicativos del niño, ingresen en la escuela con un lenguaje menos desarrollado. Finalmente, se reflexiona acerca de la relación tan relevante que existe entre el lenguaje en edades infantiles y el adecuado desarrollo académico posterior de los alumnos, infiriéndose, de este modo, que la escasez de estimulación del mismo a edades tempranas podría influir en el posterior fracaso escolar.

Otra investigación más reciente en este misma línea, desarrollada por Van Steensel (2006) y orientada igualmente a comprobar la relación entre los entornos alfabetizadores en el hogar con el desarrollo de las habilidades de lectoescritura de los niños en las etapas de la escuela primaria, demostró que hay relación entre los entornos estimulantes promovidos por la familia en casa y el nivel socioeconómico de la misma (representado en términos de estudios de la madre). Según los resultados de este trabajo, las familias con alto nivel socioeconómico ofrecen unos entornos más estimulantes a sus hijos, al igual que se concluía parcialmente en el estudio anterior, pero, además, esta investigación evidenció la existencia real de relación entre la provisión de entornos familiares alfabetizadores y el rendimiento de los niños en el colegio. El trabajo concluye subrayando que la estimulación alfabetizadora llevada a cabo por las familias en casa repercute considerablemente en el éxito escolar de los niños.

Reflexionando acerca de los resultados aportados por estos estudios parece evidenciarse la relación entre la estimulación educativa ofertada el hogar y el desarrollo escolar adecuado de los niños; si bien, a tenor de sus conclusiones, se deduce que la oferta de actividades estimulantes del aprendizaje en casa o, dicho de otro modo, la implicación educativa familiar, depende íntimamente del nivel socioeconómico de los padres, por lo que se podría deducir que es este aspecto estructural el que determinaría en última instancia y desde la perspectiva contextual-familiar los buenos resultados académicos de los niños. No obstante, para comprobar si lo que realmente incide en el adecuado aprovechamiento escolar de los alumnos es el nivel socioeducativo de los padres o, por el contrario, su implicación en la educación mediante la oferta de estímulos adecuados, en el año 2008, Park emprendió un estudio de interés. En él investigó el rol de los entornos alfabetizadores en el hogar como mediadores de la relación entre la educación de los padres y el rendimiento en lectura de los hijos. Encontró que el entorno alfabetizador del hogar predice fuertemente el desarrollo lector de los alumnos, incluso después de controlar la educación de los padres. En esta misma línea, Dearing et al. (2009) desarrollaron un estudio para examinar si la alta calidad de los cuidados ofrecidos al niño durante la primera infancia modera la asociación entre el estatus familiar y el rendimiento en las áreas de Lengua y Matemáticas de los alumnos en el periodo de escolarización primaria. Para ello se hizo un estudio longitudinal de seguimiento familiar desde que los alumnos tenían 6 meses hasta los 11 años. En las primeras etapas la finalidad principal de los procedimientos de evaluación empleados, basados principalmente en observaciones

fundamentadas en la escala *Home observation for measurement of the environment* y seguimientos telefónicos, era conocer los cuidados ofrecidos por las familias a los bebés. En un segundo momento, se evaluaba el rendimiento de los niños en las áreas señaladas, utilizando para ello pruebas específicas. Además, a lo largo de todo el estudio se controlaban otros aspectos de las familias, tales como la edad y nivel educativo de las madres, la profesión de sus parejas, los ingresos familiares o las propias actitudes, conductas, nivel de inteligencia y rasgos de personalidad de las madres, aplicando test estandarizados para cada una de estas últimas dimensiones. Los resultados, efectivamente, confirmaron que los elevados cuidados de los niños en la infancia actúan como protectores en el caso de familias de niños con bajos ingresos, promoviendo el exitoso rendimiento académico a edades mayores; es decir, en el caso de familias con bajos ingresos parece ser más relevante, de cara a determinar el éxito escolar de los alumnos, la provisión de cuidados tempranos ofertados al niño que el propio nivel económico familiar.

Manteniendo el ascenso en el curso de escolarización de los niños, determinado generalmente por su edad, se continúan localizando trabajos que apoyan la relación entre el nivel socioeconómico de la familia, la tipología de este sistema, las variables dinámicas del hogar y el rendimiento académico de los estudiantes matriculados en los diferentes niveles de la Educación Primaria y Secundaria.

En este caso, en el año 2005 Casanova, García, de la Torre y de la Villa, llevaron a cabo un estudio orientado a analizar la influencia de diversas variables familiares en el rendimiento académico de

trescientos diez adolescentes con diferentes niveles logro académico (alto y bajo). Concretamente, incluyeron en la investigación los estilos educativos parentales, las características relacionales de la familia, tales como aceptación, control, implicación y expectativas, y factores sociodemográficos relativos al estatus familiar, su estructura, el número de hijos y el orden en el nacimiento de éstos. La muestra estuvo compuesta por ciento cinco alumnos con rendimiento normal y doscientos cinco con bajo rendimiento; todos ellos tenían edades comprendidas entre los 12 y 15 años y cursaban primero o segundo de Secundaria. En cuanto a la obtención de las medidas, los propios chicos respondieron a una escala de aceptación y control diseñada para el estudio mediante adaptación de otras previas. Además los adolescentes respondieron a cinco cuestiones referidas a su rendimiento en cursos anteriores y en la pasada evaluación, sus expectativas de éxito para las siguientes calificaciones y, por último, la nota mínima con la que se conforman y con la que lo harían sus padres; todo ello para las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lengua. Por su parte, los padres respondieron a una escala de implicación que consta de veintidós ítems referidos a tres tipos de implicación, conductual, personal y cognitiva, así como, a una escala de seis ítems relativa a las expectativas de éxito académico que tenían para sus hijos. Las medidas sociodemográficas se obtuvieron mediante el cuestionario *Status Characteristics Index*. Se halló también un índice de habitabilidad dividiendo el número de habitaciones de la casa por el número de personas que la habitan. Los resultados del estudio han identificado diferencias en todos los aspectos familiares analizados al realizar la comparativa de los participantes en función del rendimiento de los

alumnos. En el tema que ocupa este apartado, se comprobó cómo, al analizar los datos de los alumnos con rendimiento normal, las variables sociodemográficas son las que mejor predicen su rendimiento escolar; sin embargo, no se obtienen resultados significativos en este sentido cuando se trata de adolescentes con bajo rendimiento; en este caso, parece ser que las variables familiares de carácter más dinámico son las que tienen mayor potencial para predecir el rendimiento de los niños.

En línea con esto, Sabina, Sáez y Roméu (2010) desarrollaron un estudio comparativo entre cuarenta y dos niños con DEA y cuarenta sin DEA, con edades comprendidas entre los 7 y 9 años, para ver si hay diferencias entre ellos en relación a factores de riesgo dependientes de sí mismos, de la escuela y de la familia. Los resultados demostraron que los factores personales y escolares se relacionan con la presencia de DEA; pero, además, se observaron varios factores de riesgo de carácter familiar. Así, los niños cuyos padres tenían estudios inferiores a los universitarios presentaban más probabilidad (15.4 veces más) de tener una DEA, que los alumnos de padres universitarios. Además, en cuanto a los estilos educativos parentales, se identificó que, frecuentemente, los chicos con dificultades vivían en un entorno familiar en el que predominaba un estilo de crianza relacionado con la rigidez, el autoritarismo, el exceso de crítica y la hipoestimulación. Del mismo modo, los niños en cuyos hogares existió alcoholismo, violencia familiar, delincuencia o marginalidad presentaban más probabilidad de sufrir una DEA, al igual que ocurría en el caso de disfuncionalidad familiar.

Por lo tanto, se puede concluir que, las variables familiares de carácter estructural, parecen incidir en el adecuado ajuste académico de

los niños, potenciándolo o disminuyéndolo; sin embargo, habitualmente, no actúan de manera independiente, sino que su poder de influencia se entrelaza, por un lado, con las propias características internas de los alumnos, de tal manera que las variables estructurales de la familia pueden incluso ser factores de riesgo a la hora de que los alumnos con tendencia biológica a sufrir una dificultad de aprendizaje, efectivamente, la desarrollen con mayor afectación negativa de lo esperable y, por el otro lado, con aspectos contextual familiares dinámicos, relativos al clima relacional y estimular vivenciado en el hogar o a la implicación educativa parental, en sus diferentes formatos o formas de operativizarse.

2.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La relevancia de la familia en la vida de los niños se evidencia claramente en la propia naturaleza del sistema familiar, al configurar una de sus principales funciones el asegurar y promover el desarrollo integral de sus miembros, de tal manera que, la influencia natural de la familia sobre el aprendizaje de los niños, es intrínseca a ella misma como sistema (Arranz, 2005; Arranz et al., 2010; Finstein et al., 2008; Rodrigo & Palacios, 1998; Santín, 2005). Pero además, desde la perspectiva empírica e incluso legal, hoy en día se sostiene fuertemente el importante rol de este microentorno en el aprendizaje de los alumnos. Concretamente, se destacan dos dimensiones interconectadas de factores familiares influyentes en el desarrollo de los niños, la estructural, referida de manera genérica al estatus socioeconómico de la familia y su tipología, y la dinámica, que incluye el clima relacional y

afectivo del hogar, las actitudes parentales o su implicación educativa (Bacete & Rosel, 1999; LOE, 2006; Nieto, 2008; Pizarro & Clark, 1998; Robledo & García, 2009; Ruiz, 2001; Xía, 2010). No obstante, pese a los avances en este campo, todavía en la actualidad se desconoce el impacto real que ejercen sobre el rendimiento académico de los niños cada uno de los elementos contextuales familiares que constituyen las dimensiones estructurales y dinámicas. Por lo tanto, son necesarios más estudios en esta línea que clarifiquen la situación y permitan con ello emprender acciones orientadas, o bien, a paliar aquellas situaciones familiares que puedan perjudicar el desarrollo académico de los alumnos, especialmente si estos presentan problemáticas que afecten a su aprendizaje, o bien, a fomentar las que lo favorezcan, siendo éste uno de los objetivos perseguidos en la presente tesis.

El éxito escolar de los alumnos parece estar ligado no sólo a los recursos aportados por las instituciones educativas, sino también a los ofertados por la familia, de tal manera que las características estructurales de ésta pueden ser determinantes a la hora de explicar las diferencias en los resultados escolares de los niños (Brunner & Elacqua, 2003; González-Pienda, 2009; Ming, 2010). Así, a lo largo de los años, el propio informe Pisa ha venido sosteniendo que, las diferencias económicas familiares, tienen un impacto claro en los logros educativos de los estudiantes. Concretamente, sus resultados apoyan la existencia de correlación significativa entre la riqueza-pobreza familiar y el desenvolvimiento académico de los alumnos, siendo los niños pertenecientes a familias con mayor estatus socioeconómico los que muestran mejores rendimientos. Si bien, el

informe también mantiene que esta realidad no siempre tiene porqué ser así, ya que la escuela puede en parte ajustar las diferencias causadas por las desigualdades familiares, tal y como apuntan otros trabajos en esta línea (Hopson & Lee, 2011; OCDE, 2001, 2004). Por lo tanto, parece ser que, en los países desarrollados (como es el caso de España en el cual se inserta la presente tesis) la escuela y la familia actúan como un tándem a la hora de promover el aprendizaje de los alumnos, equilibrando un sistema las carencias del otro. Por ello, conocer en profundidad los aspectos estables de la familia que pueden actuar como factores estimulantes o de riesgo para el aprovechamiento escolar del alumnado, como son su nivel socioeconómico o su tipología, es indispensable para estar en disposición de promover acciones que atenúen los posibles problemas que muestren los niños como consecuencia de los déficits derivados de las características de este contexto. Por lo tanto, a lo largo de este capítulo se ha pretendido conocer el estado actual de la cuestión en torno a las relaciones e influencias ejercidas por las variables que constituyen la dimensión estructural del entorno familiar sobre el desarrollo académico de los alumnos, abordándose el tema de las variables dinámicas en el próximo capítulo. Para ello, se ha realizado una minuciosa revisión de estudios empíricos recientes en torno a la interacción entre los factores estructurales familiares y el aprendizaje de los niños; revisión tras la cual se pueden elaborar una serie de conclusiones síntesis altamente orientativas acerca del estado actual de la situación.

Así, una primera conclusión se extrae directamente del tipo de elementos constituyentes de la dimensión estructural familiar abordados en los estudios revisados. En este caso, se observa cómo, la

gran mayoría de los investigadores, tienden a centrar sus trabajos en conocer la repercusión que ejerce sobre el progreso académico de los niños el nivel socioeconómico de la familia. No obstante, en este caso, dependiendo de la investigación, se encuentran variaciones en cuanto a los aspectos considerados para definir o medir el estatus socioeconómico familiar. De este modo, algunos trabajos incluyen exclusivamente el nivel de estudios de los progenitores, con discrepancias también en este caso en cuanto a las escalas utilizadas para organizar los posibles niveles o a la inclusión y consideración de este elemento en uno o los dos progenitores (Park, 2008; Van Steensel, 2006); mientras, otros trabajos consideran como elemento definitorio del nivel socioeconómico de la familia, además de la formación académica parental, su rango profesional o incluso el nivel de ingresos general del hogar (Lui & Lu, 2008; Marjoribanks, 2003). Por lo tanto, de manera general se confirma que, bajo la acepción nivel socioeconómico familiar, se incluyen un conjunto amplio de factores relativamente estables que engloban el nivel educativo y profesional de los padres y los ingresos económicos de la familia.

Otro conjunto considerable de investigaciones se focalizan en la tipología familiar, como aspecto definitorio de la dimensión estructural familiar. Estos estudios tienden a centrar sus focos de interés en analizar comparativamente la influencia de diferentes tipologías familiares en el aprendizaje de los alumnos. Concretamente, suelen confrontar los sistemas familiares más tradicionales con aquéllos que progresivamente han ido emergiendo en las sociedades, atendiendo para su identificación a la presencia o ausencia de uno o ambos progenitores naturales, así como, al número de hijos presentes

en el hogar (Alomar, 2006; Burnett & Farkas, 2009; Gennetian, 2005; Marks, 2006; Zafiriadis et al., 2005).

Así pues, a partir de esta realidad observada, empíricamente contrastada, se puede concluir que la dimensión estructural familiar está organizada en torno a, por un lado, los factores nivel socioeconómico familiar y, por el otro, la tipología familiar, de tal manera que es factible categorizar los estudios revisados en torno a dos bloques genéricos, tal y como se ha hecho en este capítulo. En el primero de los bloques, denominado Nivel socioeconómico familiar y desarrollo psicoeducativo, se agruparon los trabajos centrados exclusivamente en analizar las relaciones existentes entre el estatus socioeconómico de la familia y el desarrollo psicológico y académico de los alumnos de diferentes sexos, edades, niveles educativos o de rendimiento. Por su parte, en el segundo bloque, Tipología familiar y rendimiento, se categorizaron las investigaciones orientadas principalmente a conocer la interacción entre la tipología de la familia y el rendimiento escolar del alumnado. Tras esta categorización inicial se comprobó que un tercer grupo de estudios analizaban alguna de estas dos dimensiones estructurales (nivel socioeconómico y tipología familiar) en relación al aprendizaje de los alumnos, pero también en relación a alguna dimensión familiar de carácter dinámico. Por consiguiente, se estableció una tercera categoría de estudios, incluida bajo la nomenclatura Entorno del hogar y aprendizaje, en los que se valora la interconexión de las variables familiares estructurales y dinámicas y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos.

A partir de esta categorización tripartita de las investigaciones revisadas y tras su análisis global se puede obtener un segundo grupo

de conclusiones, relativas a la producción empírica en este campo, el carácter teórico empírico de los estudios localizados, sus objetivos, las muestras analizadas o los procedimientos de evaluación empleados.

En este caso se verifica, en primer lugar, que el número de estudios centrados en la interacción entre la dimensión estructural de la familia y el desarrollo académico de los alumnos, si bien no es muy elevado en la última década (se han localizado veintitrés investigaciones), debido al reconocimiento de la mayor influencia de la dimensión dinámica, continúa teniendo cierta presencia en el ámbito científico, tanto a nivel nacional como internacional. Esto permite confirmar que, efectivamente, las variables estructurales de la familia ejercen, todavía en la actualidad, cierto poder explicativo del rendimiento de los estudiantes, por lo que continúa siendo necesaria su consideración a la hora de analizar los elementos contextuales que pueden intervenir en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En segundo lugar, se verifica que, sólo uno de los trabajos localizados, era de revisión teórica (Jordan & Levin, 2009); mientras, el resto son de carácter empírico y, como se ha apuntado, se orientan al análisis, principalmente descriptivo o correlacional, de las relaciones existentes entre las variables estructurales familiares y el rendimiento de los alumnos. No obstante, al hilo de esto sorprende, en tercer lugar y en relación a las muestras, que en la mayoría de las investigaciones, pese a versar sobre la variable infantil rendimiento, no se considera comparativamente a grupos de familias de alumnos con mayor o menor nivel de rendimiento, sino que simplemente se analizan factores que pueden relacionarse o incluso predecir el rendimiento de muestras generales. Esto supone una limitación importante, ya que, de este

modo, no se aportan datos que permitan conocer realmente si hay diferencias en estos elementos contextuales familiares en la comparativa de alumnado con y sin bajo rendimiento, lo cual permitiría identificar si, efectivamente, algún factor familiar podría estar ejerciendo cierto efecto negativo sobre el aprendizaje de los niños con bajo rendimiento. Por lo tanto, el análisis comparativo de las variables estructurales familiares en relación al desarrollo académico de niños con distintos niveles de rendimiento emerge como una línea de investigación de interés, a la cual se ha intentado contribuir con el primer estudio empírico de esta tesis. En él se comparan familias de alumnos con rendimiento normalizado frente a familias de niños con hándicaps en su aprendizaje (dificultades específicas de aprendizaje o TDAH), intentando aportar con ello información más específica y de mayor aplicabilidad, tal y como han hecho los pocos trabajos localizados en los que sí se han comparado familias de alumnos con distintos niveles de desenvolvimiento académico (Casanova et al., 2005; Lozano, 2003; Lui & Lu, 2008, Sabina et al., 2010).

Indicar por último en cuanto a las muestras, que la mayor parte de las investigaciones versan sobre familias de alumnos escolarizados en los niveles de Primaria y Secundaria. No obstante, en algún trabajo se analiza incluso la influencia de las variables estructurales del hogar en relación al nivel de acceso de los estudiantes a la universidad, de modo que se confirma el impacto de la familia a lo largo de todo el proceso de escolarización de los estudiantes (INECSE, 2006; Marjoribanks, 2003).

En cuarto y último lugar, se observa que en muchas de las investigaciones revisadas no se desarrollan procesos de muestreo

específicos, ni tampoco se aplican nuevos procedimientos de evaluación. En estos casos, se parte de datos masivos obtenidos en estudios de carácter nacional o incluso internacional y a partir de ahí se desarrollan nuevos estudios, con los límites que esto supone (Burnnet & Farkas, 2009; Gennetian, 2005; INCE, 2000; INECSE, 2006; Marjoribanks, 2003; Marks, 2006; Mensah & Kiernan, 2010; Santín 2001). Por ello, para intentar superar los hándicaps que supone el uso de muestras masivas evaluadas por procedimientos en ocasiones poco conocidos por los autores de la investigación, en el primer estudio de esta tesis se ha realizado un proceso de evaluación amplio a más de seiscientas familias, la cuales han sido evaluadas con un instrumento diseñado específicamente para este estudio y validado exitosamente. Reconocer no obstante que algunos de los trabajos analizados sí que utilizan pruebas específicas de evaluación para la obtención de datos propios. En estos casos las herramientas evaluativas se dirigen, por un lado, mediante test o exámenes de rendimiento, a identificar el nivel de desarrollo o rendimiento de los alumnos y, por el otro lado, mediante escalas o encuestas para padres, a conocer las variables estructurales familiares de interés; además, en algún estudio se utiliza la observación como herramienta de obtención de datos (Peralta & Salsa, 2001; Dearing et al., 2009).

Tras esta síntesis de las aportaciones genéricas de los trabajos localizados, a continuación se presenta un último grupo de conclusiones provenientes del análisis específico de los resultados aportados por los estudios categorizados en cada uno de los tres bloques definidos.

De este modo, abordando inicialmente los estudios del bloque primero, referentes a la relación entre aprendizaje del alumnado y nivel socioeconómico de la familia, las investigaciones revisadas permiten confirmar que efectivamente este aspecto se relaciona con el desarrollo escolar de los alumnos de diferentes edades y niveles de capacidad, apuntando la mayoría de ellas resultados a favor de estatus sociales y económicos elevados (INCE, 2000; INECSE, 2006; Jordan & Levin, 2009; Lui & Lu, 2008; Marjoribanks, 2003; Mensah & Kiernan, 2010). No obstante, a tenor de los datos derivados del análisis de los estudios del tercer bloque, parece evidenciarse que en muchas ocasiones la influencia sobre el rendimiento de esta compleja variable no es directa, sino que afecta, o bien, a otros elementos internos del aprendiz, como puede ser su motivación académica o sus aspiraciones y expectativas académicas, o bien, a otros factores contextuales de índole dinámica que repercuten a su vez en el desarrollo del niño (Lozano, 2003; Marjoribanks, 2003; Torío et al., 2007; Young, Johnson, Hawthorne & Pugh, 2011). En este sentido, se sostiene que los problemas económicos familiares suelen asociarse con una escasa oferta de oportunidades de interacción, diversificación de experiencias, limitación de recursos o insuficiente implicación educativa parental, lo cual, lógicamente, puede tener efectos sobre el aprendizaje de los niños (Casanova et al., 2005; Dearing et al., 2009; Oxford & Lee, 2011; Park, 2008; Peralta & Salsa, 2001; Van Steensel, 2006). Pero además, las limitaciones de este tipo suelen ser frecuentes en entornos desfavorecidos en los que, frecuentemente, se da una menor valoración y presión cultural hacia el logro escolar, con lo que el interés e implicación de los padres por la educación es también menor,

sobre todo si confluye la circunstancia, como parece habitual, de que su formación académica sea elemental (Cooper, 2010). En este caso, parece ser que, el nivel educativo de los padres, produce variaciones en la importancia que éstos otorgan al éxito escolar y en las expectativas que tienen con respecto a sus hijos (Ruiz, 2001), de manera que, grados elevados de formación, suelen relacionarse con la proyección de unas expectativas altas hacia los hijos quiénes, al percibir estas aspiraciones, confían más en sus posibilidades y, consecuentemente, tienen mayor éxito escolar (Torío et al., 2007). Sin embargo, esta realidad que, según la investigación empírica, se podría aplicar de manera general a muchas familias, no siempre tiene porque ser así. En un estudio desarrollado por Drummond y Stipek (2004), el cual perseguía conocer las creencias de los padres con bajos ingresos sobre su rol en el aprendizaje académico de los niños, se demostró cómo estos progenitores, a pesar de sus carencias económicas, eran conscientes de la importancia de la educación y, consecuentemente, de la necesidad de ayudar a los hijos en este sentido; pero, además, reconocían su capacidad para facilitar el éxito escolar de los niños siempre y cuando el profesorado les ofertase sugerencias acerca de cómo hacerlo. El estudio apunta, sin embargo, que estas opiniones familiares varían en función de las percepciones de los padres en cuanto al potencial académico de sus hijos.

Es decir, profundizando en las conclusiones de estas investigaciones se podría confirmar que las posibilidades económicas y el nivel cultural familiar determinan la atmósfera estimular y educativa del hogar, siendo estas dimensiones de carácter dinámico las que realmente repercutirían en el rendimiento del alumno, por lo que, en

este caso, emerge la necesidad de profundizar en su estudio, siendo precisamente éste el objetivo principal del próximo capítulo (Sánchez, 2006).

Por su parte, atendiendo a las aportaciones de las investigaciones del bloque dos centradas en el tamaño y la tipología familiar se detecta cómo, de manera general, los alumnos pertenecientes a familias organizativamente tradicionales son los que tienden a presentar mejores niveles de aprovechamiento escolar (Burnett & Farkas, 2009; Gennetian, 2005). Del mismo modo, los trabajos prueban que, a mayor número de hijos o en caso de desestructuración familiar, la atención y tiempo que se puede dedicar a cada niño es menor, con las consecuencias que esto conlleva para el rendimiento del alumno (Marks, 2006). Sin embargo, a pesar de estas conclusiones generales, muchos de estos trabajos sostienen, una vez más, que los efectos sobre el desarrollo de los niños de este conjunto de factores estructurales, están mediatizados por otra serie de variables, como son el nivel socioeconómico de la familia, otros elementos contextuales de tipo dinámico o incluso aspectos internos del propio niño, cuya confluencia sería la que realmente tendría poder explicativo de la relación entre estos constructos y el éxito o fracaso escolar de los alumnos.

Así pues, a modo de resumen, señalar que, prácticamente la totalidad de la bibliografía revisada a lo largo de este capítulo señala la importancia de las variables estructurales del entorno familiar para el adecuado desarrollo académico de los niños; si bien, todavía parecen no haberse encontrado resultados concluyentes en este sentido que faciliten el entendimiento pleno de la orientación real o peso

explicativo de estas influencias contextuales sobre el aprendizaje (Xía, 2010). Por lo tanto, continúa siendo necesario profundizar en esta dimensión familiar en aquellas investigaciones que abordan el estudio de los procesos de aprendizaje y sus determinantes, y lo es especialmente en el caso de niños con problemas específicos para aprender que requieren unos entornos estructuralmente estables y altamente estimulantes para alcanzar con mayor facilidad los objetivos de aprendizaje inicialmente limitados por su propia dificultad para aprender (Jordan & Levine, 2009; Sabina et al., 2010; Zafiridis et al., 2005). Pero además, las evidencias revisadas confirman la confluencia de factores estructurales y dinámicos familiares en la explicación del rendimiento académico de los niños, lo que justifica el desarrollo de estudios amplios que, a diferencia de los localizados, aborden de manera conjunta todos estos factores familiares en el caso de alumnado que presenta problemas importantes de rendimiento, como suelen ser los niños con DEA y/o TDHA. Con esto se obtendría una visión más general de la casuística contextual que rodea a estos alumnos, lo cual posibilitaría la prevención de la emergencia de factores de riesgo de origen familiar y facilitaría la oferta de tratamientos comprehensivos implementados desde los diferentes contextos de desarrollo del niño. En esta línea es precisamente en la que se integra la presente tesis, tal y como se refleja, especialmente, en el primero de los estudios empíricos que la constituyen.

Variables Dinámicas del Contexto Familiar y Aprendizaje de los Alumnos[1]

3

3.1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la influencia de la familia sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos forma parte de los modelos generales actuales del desarrollo y el aprendizaje; de manera que, hoy en día, se apoya la interacción de factores intrínsecos de los niños y factores de índole contextual, entre los que se encuentran los familiares, en la explicación del aprendizaje (Fernández, Mena, & Rivere, 2010; González-Pienda, 2003; Stewart, 2008; Teodorović, 2012).

Concretamente, en relación al estudio de la relación entre los factores familiares y el desarrollo escolar de los niños, las líneas de investigación predominantes se bifurcan entre dos vertientes de variables familiares multifactoriales, independientes, pero correlacionadas entre sí, la vertiente estructural, abordada ampliamente en el capítulo anterior, y la dinámica, la cual ha adquirido mayor

[1] Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250) para el trienio 2010-2013; así como del proyecto a Grupos de Excelencia de la JCyL (GR-259; BOCyL 27 de abril de 2009) para el trienio 2009-2011 y con fondos FEDER de la Unión Europea; concedidos al IP/Director J. N. García. Y un contrato PIRTU de la JCyL, cofinanciada con Fondos Sociales Europeos, concedido a P. Robledo.

vigencia en los últimos tiempos y constituye por ello el núcleo de análisis de este capítulo.

Conceptualmente, la vertiente dinámica familiar se refiere al qué hace la familia, al carácter procesual de ésta, a los procesos socioeducativos que se llevan a cabo dentro de la misma o a aquéllos aspectos del contexto familiar con posibilidad de variabilidad y fluctuación. De este modo, los elementos específicos que configuran esta vertiente, aunando las propuestas que las diferentes escuelas o corrientes han realizado a lo largo de los años, se pueden organizar en torno a dos grandes categorías (Bacete & Rosel, 1999; Christenson, Rounds, & Gorney, 1992; Pizarro & Clark, 1998; Ruíz, 2001). La primera categoría es la relativa al clima y funcionamiento del hogar, mientras que la segunda se refiere a elementos relacionados con la implicación educativa parental. Ambas categorías incluyen diversas dimensiones específicas tales como, por ejemplo, las relaciones entre los miembros de la familia, los estilos educativos de los padres, el contexto estimulante del hogar, la implicación educativa parental en casa, las actitudes de los progenitores hacia la escuela o la cooperación familia-profesorado, entre otros.

La investigación empírica en este ámbito reconoce una alta repercusión de la vertiente dinámica familiar sobre el desarrollo y progreso académico de los alumnos, si bien, los resultados todavía no son del todo concluyentes, habiendo controversias incluso en la identificación del sentido positivo o negativo de su influencia (González-Pienda, 2003; Xía, 2010). Precisamente, la falta de conclusiones en este sentido es lo que justifica el desarrollo de nuevos estudios que contribuyan a superar las lagunas existentes hasta el

momento. No obstante, previamente a emprender nuevas acciones propiamente empíricas en este campo, es preciso revisar el estado más actual de la cuestión, siendo ésta la finalidad principal del presente capítulo. En él se ha planteado como objetivo general profundizar en el conocimiento de la relación entre el aprendizaje de los alumnos y los factores familiares de carácter dinámico. Para ello, a lo largo del mismo, se presenta una revisión de investigaciones empíricas nacionales e internacionales, desarrolladas a partir del año dos mil, focalizadas en analizar la relación entre diferentes elementos dinámicos familiares y el desarrollo académico y psicopersonal de los niños. Se persigue con ello conocer, además de los resultados y avances en el conocimiento de este campo, el tipo de trabajos desarrollados hasta el momento, los elementos evaluados, las características de las muestras abordadas, los procedimientos de evaluación utilizados y las limitaciones detectadas.

3.2. METODOLOGÍA DE LA REVISIÓN

La búsqueda de las investigaciones analizadas en esta revisión se realizó a partir del uso de diferentes fuentes bibliográficas. Una primera pesquisa se llevó a cabo a través de la base de datos científica internacional multidisciplinar de *Academic Search Premier*, la cual en su conjunto ofrece a texto completo más de dos mil publicaciones académicas, la mayoría evaluadas por expertos, así como a los sumarios y resúmenes de artículos publicados en otras tres mil revistas multidisciplinares aproximadamente. En un segundo momento, para abordar la revisión desde la perspectiva nacional, se

partió principalmente de la base de datos del portal de difusión de la producción científica hispana Dialnet. Esta página condujo la búsqueda hacia revistas españolas especializadas en el ámbito psicoeducativo. En ambos casos se utilizaron palabras clave relacionadas con la familia-padres y la vertiente dinámica de ésta, tales como: clima del hogar, estilo educativo, expectativas, implicación, percepciones sobre los hijos, relaciones familiares, estimulación en el hogar, recursos familiares, apoyo académico, entre otras, en conjunción siempre con los términos educativos relativos al aprendizaje, rendimiento, dificultades o fracaso escolar. A su vez, también se realizaron búsquedas bibliográficas indirectas, es decir, se revisó el marco empírico o de fundamentación de cada uno de los artículos localizados y el conjunto de referencias bibliográficas incluidas en cada uno de ellos, seleccionando aquellos trabajos previos que pudieran ser de interés.

Una vez realizada la búsqueda bibliográfica masiva de trabajos investigadores en este ámbito se procedió a la selección y organización de los mismos. Para ello, del conjunto de artículos obtenidos se seleccionaron aquéllos de carácter empírico-evaluativo y, de éstos, los que específicamente hacían referencia a una o varias variables dinámicas del hogar.

Dicha selección dio lugar a un amplio abanico de investigaciones las cuales pasaron a organizarse para su análisis en dos grandes categorías de elementos dinámicos familiares; la primera de ellas es la relativa al *clima y funcionamiento familiar*. Ésta incluye a su vez dos dimensiones; la primera, denominada *clima relacional y estilos de crianza*, engloba factores tales cómo las relaciones familiares, los lazos

afectivos predominantes en el hogar y los estilos de crianza parental; la segunda, *clima estimulador y oferta de recursos,* incluye la provisión de recursos personales, materiales y situacional-estimuladores. La otra categoría organizativa del análisis es la referente a la *implicación educativa parental,* incluyendo en este caso, por un lado, la dimensión *colaboración educativa familiar* y, por el otro lado, la dimensión *actitudes y conductas educativas parentales.*

Para realizar esta categorización de los estudios, se realizó una aproximación general a todos ellos, orientada a extraer los fundamentos teóricos de cada uno, así como sus características principales. De este modo, se pudieron identificar las variables concretas familiares que abordaban las investigaciones y, con ello, organizarlas en base a las categorías definidas anteriormente (clima-implicación). Seguidamente, todos los estudios pasaron a revisarse exhaustiva e individualmente, analizándose mediante el siguiente procedimiento de síntesis-análisis-síntesis.

Así, en primer lugar, una vez categorizados los estudios en base al tipo de variables analizadas, éstos fueron supervisados de manera genérica, para intentar extraer una síntesis general que reflejara los resultados del proceso de revisión realizado y que a su vez permitiera conocer el estado actual en cuanto a la producción empírica en torno a la temática.

En segundo lugar, todas las investigaciones fueron sometidas a una valoración analítica similar extrayendo, siempre que fue posible, los siguientes datos de interés: i) autores y año de publicación del estudio, con la finalidad de facilitar en todo momento la identificación del artículo referido; ii) objetivo específico, ya que, si bien los

artículos seleccionados deben tener como requisito fundamental el mostrar de algún modo los efectos de las variables dinámicas del hogar sobre el aprendizaje de los niños, resulta interesante recoger también si se aborda la influencia directa de estas variables sobe el rendimiento o, por el contrario, si se analiza su repercusión indirecta, comprobando si afectan a otros elementos personales del alumno; iii) participantes, en este sentido interesa conocer, además de datos como número, edades o características de rendimiento de los niños, si se ha contado también con la colaboración de los padres o incluso en la de los propios profesores; iv) procedimientos utilizados para la recogida de información, lo que permite conocer el tipo de medios empleados en las investigaciones (métodos observacionales, entrevistas, métodos cuantitativos), sus características principales, las personas que los cumplimentan y el carácter objetivo o subjetivo de los datos que aportan; v) resultados obtenidos, que constituyen la parte más interesante de cara a identificar los avances producidos en el campo, los puntos de acuerdo o desacuerdo entre autores y, por consiguiente, las líneas futuras de investigación; vi) finalmente, se atiende a las limitaciones que hayan podido influir en los resultados obtenidos en los trabajos, ya sean reconocidas por los propios autores, ya sean inferidas tras su lectura.

Una vez analizadas de manera pormenorizada cada una de las investigaciones, en base a los diferentes elementos referidos anteriormente, en tercer y último lugar, se ha llevado a cabo una reflexión sintética final de todas ellas, orientada a la extracción de las conclusiones más significativas obtenidas hasta el momento en este ámbito de estudio.

3.3. APORTACIONES DE LA REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Tras el proceso de rastreo científico realizado, se han obtenido y analizado un total de cuarenta y cuatro investigaciones que se ajustaban de manera precisa a los núcleos de interés de este capítulo y con ello de la presente tesis. Dichas investigaciones se han llevado a cabo, desde el año dos mil, a nivel nacional e internacional y abordan, desde perspectivas empírico-evaluativas y de manera directa, la relación entre el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y la vertiente dinámica de su contexto familiar, atendiendo a las diferentes dimensiones que constituyen dicha vertiente.

En la siguiente Tabla se recoge un esquema descriptivo de las peculiaridades genéricas y las características fundamentales de los estudios analizados.

Concretamente, se atiende, en primer lugar, al tipo de factores dinámicos familiares abordados, diferenciando entre trabajos centrados en el clima y funcionamiento familiar (CFF) y trabajos focalizados en la implicación educativa parental (IEP); en ambos casos se analizan también las dimensiones incluidas dentro de cada categoría. Así, para la categoría CFF se diferencia entre, por un lado, la dimensión clima relacional y estilos de crianza (CREC) y, por el otro lado, la dimensión clima estimulador y oferta de recursos (CEOR). Por su parte, para la categoría implicación educativa parental se incluye, por un lado, la

dimensión colaboración educativa familiar (CEF) y, por otro lado, la dimensión actitudes y conductas educativas parentales (ACE).

En segundo lugar, se recogen las características comunes de los objetivos de las investigaciones, atendiendo a los elementos del niño que se estudian en relación con las variables familiares; de este modo se diferencia entre: estudios que analizan la relación directa de los elementos familiares con el propio rendimiento de los alumnos (R), investigaciones que se centran en la interacción de las variables contextual-familiares otros factores cognitivo-emocionales de los niños (C) y un tercer tipo de estudios que se focalizan esencialmente en el estudio de la dinámica familiar en relación a las características tipológicas de los niños (T), entendidas éstas en tono a la presencia o no en ellos de limitaciones en su capacidad de aprendizaje.

En tercer lugar, se atiende a las características de las muestras de alumnos cuyo desarrollo y contexto familiar ha sido estudiado; en este caso se refleja, por un lado, su nivel de rendimiento académico (RN: rendimiento normalizado; BR: bajo rendimiento, fracaso escolar o dificultades específicas de aprendizaje, en adelante DEA) y, por el otro lado, su nivel de escolarización (EI: Educación Infantil, EP: Educación Primaria, ES: Educación Secundaria).

Finalmente, en la Tabla se refleja el procedimiento de evaluación empleado, atendiendo, en este caso, a si las pruebas evaluativas las han respondido o cumplimentado los hijos (H) y/o los padres o profesores (P) o a si se han usado como herramientas de obtención de datos procedimientos relacionados con la metodología observacional, el análisis documental o los debates (O).

Tabla 3.1

Esquema de los estudios analizados en torno a la relación entre las variables dinámicas familias y del desarrollo y aprendizaje de los alumnos

Autores	Categoría dinámica familiar	Objetivo	Muestra edad	Muestra tipología	Evaluación
Bodovski y Youn, 2010.	CREC	Rendimiento	Infantil -Primaria	RN	Hijo-Padre
Ghazarian y Buehler, 2010.	CREC	Rendimiento	Primaria	RN	Hijo
Khan, Haynes, Armstrong y Ronher, 2010.	CREC	Rendimiento	Primaria- Secundaria	RN	Hijo-Padre
Barkauskiene, 2009.	CREC	Tipología	Primaria	BR	Padre
Jiménez y Rodríguez, 2008.	CEOR	Tipología	Primaria	BR	Hijo-Padre
Heiman, Zinck y Heath, 2008.	CREC	Tipología	Primaria- Secundaria	BR	Hijo-Padre
Liu y Wang, 2008.	CREC	Tipología	Infantil- Primaria- Secundaria	BR	Hijo
Campbell y Verna, 2007.	CEOR	Tipología	Primaria	RN	Hijo-Padre
Murray y Greenberg, 2006.	CREC	Cognitivo	Primaria	BR	Hijo
Casanova, García, de la Torre y de la Villa, 2005.	CREC	Rendimiento	Secundaria	BR	Hijo-Padre
Gracia, Lila &, Musitu, 2005.	CREC	Cognitivo	Primaria	RN	Hijo-Padre
Guoliang, Zhang, & Yan, 2005.	CREC	Tipología	Primaria	BR	Hijo
Huston y Rosenkrantz, 2005.	CEOR	Cognitivo	Infantil	RN	Observación
Lozano, 2003.	CEOR	Rendimiento	Secundaria	RN	Hijo
Trainor, 2005.	CEOR	Cognitivo	Secundaria	BR	Observación
Vera, Morales y Vera 2005.	CREC-CEOR	Cognitivo	Primaria	RN	Hijo-Padre

Cantero y López, 2004.	CREC	Cognitivo	Infantil	RN	Hijo-Padre
Domínguez y Pérez, 2003.	CREC	Tipología	Primaria	BR	Padre
Espina, Fernández y Pumar, 2001.	CREC-CEOR	Tipología	Primaria	BR	Hijo-Padre
Santín, 2001.	CEOR	Rendimiento	Secundaria	RN	Observación
Galindo y Sheldon, 2012.	CEF	Rendimiento	Infantil		Observación
Powell, Son, File y San Juan, 2010.	CEF	Rendimiento	Infantil	RN	Hijo-Padre
Phillipson, 2010.	ACE	Rendimiento	Primaria	BR	Hijo-Padre
Regner, Loose y Dumas, 2009.	ACE	Cognitivo	Secundaria	RN	Hijo
Yun y Kusum, 2008.	CEF	Rendimiento- Cognitivo	Primaria	RN	Hijo
Sirvani, 2007.	CEF	Rendimiento	Secundaria	RN	Hijo-Padre
Urdan, Solek y Schoenfelder, 2007.	ACE	Rendimiento- Cognitivo	Secundaria	RN	Hijo
Alomar, 2006.	CEF	Rendimiento	Primaria	RN	Hijo-Padre
Halawah, 2006.	CEF-ACE	Rendimiento	Secundaria	RN	Hijo
Flouri y Buchanan, 2004.	CEF	Rendimiento	Primaria-Secundaria	RN	Hijo-Padre
González-Pienda et al., 2003.	ACE	Cognitivo	Secundaria	RN	Hijo
González-Pienda et al., 2002.	ACE	Cognitivo	Secundaria	RN	Hijo
Akinlolu, (2005).	CEF-ACE	Cognitivo	Primaria	RN	Hijo

Nota. CREC: Clima relacional; CEOR: Clima estimulador:; CEF: Colaboración educativa; ACE: Actitudes conductas; RN: Rendimiento normalizado, BR: Bajo rendimiento

Analizando la Tabla anterior, se observa que, veinte trabajos versan en torno a la categoría CFF, abordando doce de ellos la dimensión CREC y seis la dimensión CEOR; los dos restantes abordan ambas dimensiones. Por su parte, trece estudios se centran en la categoría IEP, tratando seis la dimensión CEF y cinco dimensión ACE; en este caso, también, dos estudios engloban ambas dimensiones.

En cuanto a los objetivos de los estudios, trece de ellos abordan el análisis de la interrelación entre los factores familiares y el rendimiento académico de los alumnos; diez se centran en la relación entre la dimensión dinámica de la familia y el desarrollo cognitivo-emocional de los niños y ocho atienden al estudio de los factores contextual familiares en los casos de niños con limitaciones en su capacidad de aprendizaje. De nuevo hay dos estudios que analizan varias dimensiones de objetivos (Urdan et al., 2007; Yun & Kusum, 2008).

En relación a las muestras, cuatro estudios analizan el contexto familiar de alumnos de Infantil, catorce de Primaria y diez de Secundaria. No obstante, en este caso se observa cómo algunos estudios son de tipo longitudinal o transversal, concretamente cinco, abordando el estudio de las dimensiones familiares a lo largo de los diferentes niveles educativos en los que el niño progresivamente está inmerso.

En cuanto al procedimiento de evaluación empleado, se observa que se han aplicado, en la mayoría de los casos, pruebas específicas, tanto a padres (n = 2), como a hijos (n = 12) o a ambos (n = 15), siendo sólo cuatro los casos en los que se han empleado

herramientas de tipo observacional, análisis documental u otros (estudios masivos).

Para concluir este apartado señalar que en el grupo de estudios acerca de la categoría IEP se ha localizado un nuevo bloque de once artículos centrados en identificar los factores que influyen o determinan la implicación educativa parental. En este caso se encuentran estudios sobre las propias características parentales, sus actitudes, su satisfacción con la educación o sus contextos, tales como los realizados por Álvarez Martínez, Iglesias y Cao (2006), Kohl Legua y McMahon (2000), Seitsinger, Felner, Brand y Burn (2008) o Summers et al. (2005); otros sobre las peculiaridades de los hijos, tales como su sexo, edad o tipología, entre los que se encuentran los llevados a cabo por Fantuzzo Tiger y Childs (2000), Manz, Fantuzzo y Power (2004), Rogers Wiener, Marto y Tannock (2009) o Smith y Adams (2006); y, finalmente, un tercer grupo relativo a elementos de los profesores, del tipo, disponibilidad o comunicación con la familia, como ejemplifican los trabajos de Bacete y Rosel (1999) o Thompson Warren y Carter (2004). En próximos epígrafes se profundiza en el contenido de estos trabajos.

Realizado este análisis inicial de los trabajos localizados, a continuación, se examina, en primer lugar, el bloque de investigaciones focalizadas en la relación entre el clima-funcionamiento familiar y el aprovechamiento escolar y desarrollo de los alumnos, para tratar, seguidamente, los estudios acerca de la influencia de la implicación educativa parental sobre el aprendizaje de los hijos, incluyendo, en este caso también, el análisis de las investigaciones acerca de los determinantes de esta implicación.

3.3.1. Clima del hogar y desarrollo académico de los alumnos

Analizando en profundidad los estudios localizados se comprueba cómo, en el campo de la investigación psicoeducativa y social actual, numerosos autores señalan el clima y funcionamiento sociofamiliar como uno de los factores con mayor repercusión sobre el desarrollo de los niños (Bodovski & Youn, 2010; Ghazarian & Buehler, 2010; Heiman et al., 2008). Éstos y otros trabajos, de manera genérica, coinciden al concluir que, en las familias conflictivas, desestructuradas o con alteraciones del clima del hogar, 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 (Cavanagh & Fomby, 2012; Dyson, 1996; Sheppard, 2005). Del mismo modo, las relaciones afectivas vivenciadas en el entorno familiar parecen incidir también en el desarrollo socioemocional de los niños, el cual a su vez repercute en su rendimiento (Gracia et al., 2005; Lila & Gracia, 2005; Sánchez & Hidalgo, 2003). Es decir, los alumnos provenientes de entornos estables, en los que no hay grandes carencias ni situaciones extremas que conduzcan a conflictos y en los cuales se estimulan adecuadamente todas sus áreas personales y afectivas, dando cobertura a sus necesidades en este sentido, al parecer irían mejor en la escuela, aprendiendo con mayor facilidad, desarrollando las habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones con sus iguales, presentando menos problemas de comportamiento y demostrando mejor salud y autoestima en general (Gouliang et al., 2005; Halawah,

2006; Ibarrola, 2003). No obstante, partiendo de estas apreciaciones generales iniciales, con la finalidad de profundizar en el estado actual de la cuestión, a continuación se analizan de manera pormenorizada los estudios localizados en este campo.

En este sentido, atendiendo en primer lugar a los objetivos que guían las investigaciones localizadas y centrando la atención especialmente en identificar las variables familiares abordadas, tal y como se apuntaba en apartados anteriores, se observa cómo los trabajos se focalizan en un abanico amplio de elementos los cuales se pueden organizar en torno a las dos dimensiones identificadas dentro de la vertiente clima y funcionamiento familiar. Concretamente estarían, por un lado, los trabajos centrados en aspectos relativos al clima relacional y los estilos de crianza (CREC), relacionados con el funcionamiento del hogar, las relaciones que se vive en él o el estilo educativo de los padres. En la siguiente Tabla se describen dichos estudios atendiendo a sus objetivos, las muestras evaluadas, los procedimientos de evaluación empleados y los principales resultados obtenidos.

Tabla 3.2

Estudios empíricos sobre la relación del CREC con el aprendizaje y desarrollo de los niños

Referencia y objetivos	*Participantes*	*Evaluación*		*Resultados*
		Hijos	*Padres/profesores*	
Bodovski y Youn, 2010. Examinar impacto ejercido sobre rendimiento y comportamiento alumnos clima emocional familiar.	9648 niños, Infantil-Primaria, *Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort.*	Rendimiento matemáticas-lengua.	Depresión, relación con niño, disciplina y estructurales. Profesor: Enfoque aprendizaje y conducta alumno.	Depresión parental y uso de disciplina física, en la primera infancia, relacionados con bajos niveles de lectura y matemáticas de los alumnos en Primaria.
Ghazarian y Buehler, 2010. Examinar asociación conflicto interparental y rendimiento hijo.	2.297 estudiantes europeos y americanos, 11,9 años.	Calificaciones. Conflicto, hostilidad interparental. Auto-culpa, amenazas y control materno. *Children´s report of parental behavior inventory*.		Conflicto inter-parental, factor riesgo bajo rendimiento; auto-culpa explica este efecto. Aceptación y control materna median entre conflicto interparental y sentimiento culpa.
Khan et al., 2010. Analizar efecto aceptación parental-docente en conducta y rendimiento.	362 estudiantes de entre 12 y 16 años de EEUU.	*Teacher and parental acceptance-rejection/control questionnarie*. Notas.	*Teacher´s evaluation of students conduct*	Correlación, en niños no niñas, entre percepción aceptación materna/docente y rendimiento.
Barkauskiene, 2009. Conocer prácticas educativas y afecto que muestran padres de alumnos con una o más DEA.	204 alumnos de 8-11 años; 102 con DEA.		*Child behavior checklist. Involvement in child´s learning scale. Feeling toward the child scale.*	Elevado control parental y afecto negativo niños múltiples DEA frente a una sola y SDEA. Madres niños SDEA afecto positivo e implicación.

Heiman et al., 2008. Examinar percepciones padres-hijos sobre relaciones y comunicación familiar.	104 familias de alumnos entre 12 y 15 años; 52 con DEA y el resto SDEA.	*Family assessment measure; Parent-adolescent communication scale.*		Padres perciben a hijos sobre-hipo-implicados con ellos, identifican problemas comunicación. Alumnos identifican mayores problemas implicación parental, menos apertura y comunicación que padres.
Liu y Wang, 2008. Analizar relación entre autoconcepto académico y percepción entorno hogar escolar de alumnos de diferentes niveles de rendimiento.	Estudio longitudinal (EP-ES). 495 alumnos divididos en habilidades cognitivas altas-bajas (AH, BH)	Escalas adaptadas a estudio: autoconcepto, percepciones afecto-aceptación y aprobación parental y clima clase.		Correlación percepción alumnado ambiente casa-escuela y autoconcepto. Estudiantes BH perciben expectativas profesores impactan sobre autoconcepto; niños AH piensan que apoyo padres impacta más.
Murray y Greenberg, 2006. Examinar percepciones que tienen niños de sus relaciones con padres, profesores, iguales y desarrollo social, conductual y emocional.	96 alumnos Primaria con DEA, retraso mental, problemas emocio-conductuales.	*People in my life; Social competente scale for children; Reynolds child depresión scale; Deliquence rating scale for self and other; Seattle personality questionnaire for children.*		Relaciones con padres, profesores, iguales asociadas con ajuste social, conductual y emocional alumnos DEA. Comunicación con padres asociada con menos delincuencia.
Casanova et al., 2005. Analizar influencia en rendimiento de: estilo educativo padres, implicación escolar y factores estructurales.	105 alumnos ESO (12-15 años) rendimiento normal (RN) y 205 bajo rendimiento (BR).	Escala aceptación-control. *Status characteristic index*. Notas previas y esperadas; nota más baja para satisfacción personal-parental.	*Involvement scales.*	Padres alumnos con RN estilo democrático; padres alumnos BR porcentaje igual democrático e indiferente. Padres alumnos RN más aceptación, control, implicación y expectativas positivas que los de BR.

Gracia et al., 2005. Analizar relación entre rechazo parental y ajuste psico-social de hijos teniendo en cuenta percepciones hijos y padres.	344 familias funcionales y 100 de riesgo; niños 7-12 años.	Cuestionario aceptación rechazo parental. Cuestionario evaluación personalidad.	Cuestionario aceptación rechazo parental. Inventario conducta infantil.	Problemas de ajuste psico-social de niños que perciben rechazado a diferencia de los aceptados. Padres de niños rechazados perciben en éstos más problemas de conducta.
Guoliang et al., 2005. Explorar características y relaciones de soledad, aceptación iguales y funcionamiento familiar en niños con y sin DEA.	34 alumnos DEA, 64 SDEA, de 4º-6º Primaria.	*Loneliness and social dissatisfaction scale. Peer nomination inventory. McMaster family functioning model scale. Raven.*		Correlación positiva percepción aceptación iguales- funcionamiento familiar. No relación funcionamiento familiar-soledad.
Cantero y López, 2004. Estudiar periodo de adaptación escolar de niños 3 años, relacionándolo con factores familiares y personales.	163 familias de niños de Infantil.	Perfil SocioAfectivo de niños en edad preescolar.	Creencias y actitudes hacia educación infantil, profesión. Control parental. Problemas conducta. Adaptación preescolar.	Opiniones negativas y ansiedad ante llevar hijos a Infantil conduce a: niños protestan, problemas externalizantes y timidez. Estilo severo y niño temperamento irritable, peor adaptación.
Domínguez y Pérez, 2003. Determinar funcionamiento familias niños con DEA, su afrontamiento dificultad y del ingreso en educación especial.	43 familias alumnos Primaria con trastornos aprendizaje.		Prueba evaluación relaciones intrafamiliares. Afrontamiento familiar.	Funcionamiento familiar inadecuado en niños con DEA. Estilo afrontamiento más utilizado fue el centrado en el problema.

Por el otro lado, recogidos en la Tabla 3.3, estarían los estudios focalizados en el clima estimular y la oferta de recursos familiares (CEOR), los cuales incluirían en sus análisis variables tales como el tipo de estimulación o apoyo material y conductual-personal ofrecido al hijo en el hogar por parte de sus familiares.

En ambos casos, se ha identificado que la orientación de los estudios es diversa, centrándose algunos de ellos en conocer el impacto directo de las variables familiares climáticas sobre el aprendizaje o rendimiento de los alumnos (Bodovski & Youn, 2010; Ghazarian & Buehler, 2010; Lozano, 2003), mientras que otros, en cambio, se focalizan en identificar el efecto de esas variables sobre otros elementos cognitivos o emocional-motivacionales del alumno, que pueden afectar a su manera de enfrentarse a la tarea de aprender, determinando con ello sus éxitos o fracasos (Huston & Rosenkrantz, 2005; Liu & Wang, 2008; Murray & Greenberg, 2006). Un tercer grupo de estudios se dirige a identificar las peculiaridades de las variables del entorno familiar en relación a las características tipológicas de los alumnos (Barkauskiene, 2009; Campbell & Verna, 2007; Heiman et al., 2008); en este último caso las investigaciones analizan la situación contextual familiar de alumnos que presentan niveles bajos de rendimiento, que han fracasado escolarmente o, en los casos más extremos, que presentan una DEA.

Tabla 3.3

Estudios empíricos sobre la relación del CEOR con el desarrollo académico de los alumnos

Referencia y objetivos	*Participantes*	*Evaluación*		*Resultados*
		Hijos	*Padres/profesores*	
Jiménez y Rodríguez, 2008. Analizar experiencia con lenguaje impreso e indicadores socioculturales asociados a diferentes subtipos disléxicos.	4 grupos de familias según nivel lector hijos: dislexia superficie o fonológica, 2 controles edad y nivel.	Comprensión de homófonos y conciencia fonémica.	Hábitos lectores familiares y variables socioeconómicas.	Niños con dislexia superficie: déficit habilidades ortográficas relacionado con menor experiencia con lenguaje impreso en hogar; sus madres presentan un nivel de estudios inferior que grupos controles, relacionado con menor oferta de estimulación alfabetizadora en el hogar.
Campbell y Verna, 2007. Conocer aspectos o prácticas familiares relacionados con alto rendimiento de alumnos.	Estudio transcultural de varios países que incluyó 10.026 alumnos y 2.866 padres.	*Inventory of parental influency.*	*Inventory of parental influency* Entrevista: expectativas, presión, control y participación.	Adecuado clima académico hogar fomenta curiosidad, anima niño a perseguir intereses académicos, genera actitudes positivas hacia educación, esto facilita aprendizaje.
Huston y Rosenkrantz, 2005. Determinar relación tiempo que madres dedican a hijos y: relación madre-hijo, calidad entorno hogar y desarrollo niño.	1053 familias de niños entre 1 y 36 meses.	*Home observation for measurement of the environment.* Grabación vídeo. Diario teléfono.		Madres que pasan más tiempo con hijo más sensibles, entorno mayor calidad. Madre trabajadora menos tiempo con hijo, el libre dedicado a juego-comunicación. No evidencias tiempo con niño aumenta compromiso ni desarrollo; ni que trabajo madre perjudique relación con hijo, entorno o desarrollo.
Lozano, 2005. Conocer cómo	1.178 alumnos de ESO	Aspectos		Clima familiar más relevante en rendimiento que

interacciona ambiente familiar con fracaso escolar alumnos y con otros factores influyentes en éste.	(12 y 18 años).	motivacionales, afectivos, y socio-familiares.		estudios padres; se relaciona con nivel fracaso escolar.
Trainor, 2005. Examinar percepciones autodeterminanción durante proceso de transición de alumnos y percepciones sobre influencia padres y profesores.	15 alumnos DEA (16-19 años) divididos en: afroamericanos, europeos e hispanos.	Análisis documentos alumnos, observaciones, debates y entrevistas.		Alumnos sienten que sus esfuerzos de autodeterminación se frustran en contexto escolar y que tienen más oportunidades en hogar con padres que les apoyan.
Vera et al., 2005. Evaluar relación entre clima familiar y estrés crianza con desarrollo cognitivo de alumnos.	120 familias mexicanas con niños 6-8 años.	Desarrollo cognoscitivo de niños escolares.	*Family environment scale.* Índice de Estrés parental.	Alumnos de clima familiar sin orientación, menor desarrollo cognitivo. Niños con mejor desarrollo tienen familia de clima cohesivo.
Espina et al., 2001. Estudiar clima familiar en hogares de niños con trastornos del habla y del lenguaje.	104 familias divididas según presencia o no trastorno lenguaje en niños, 6-12 años.	Registro fonológico inducido, Prueba articulación fonemas, Peabody, ITPA.	*Family environment scale.*	Familias de niños con problemas más alejadas del funcionamiento y clima familiar normativo que grupo control; incongruencias padre- madre en percepción realidad familiar; percepciones mediatizadas por factores estructurales.
Santín, 2001. Conocer si estudios padres y recursos hogar determinan resultado escolar hijo.	Sub-muestra estudio masivo, familias de alumnos de 13-14 años.	Datos *3er International Mathematics and Science Study.*		Nivel de estudios de padres y recursos físicos en el hogar relacionado con rendimiento.

Teniendo en cuenta las dos tablas presentadas anteriormente y atendiendo en esta ocasión al apartado de participantes, se detecta cómo algunos autores, según sus intereses de estudio, extraen las muestras de investigaciones masivas realizas por organismos superiores de carácter nacional o internacional (Bodovski & Youn, 2010; Santín, 2001); en otros casos, los propios investigadores realizan procesos específicos y propios de muestreo a partir de los cuales obtienen los datos de sus estudios. En ambos casos las investigaciones abordan el análisis del contexto del hogar de familias de alumnos con diferentes y amplios rangos de edad y escolarización, así como con diversos niveles de rendimiento o capacidades académicas.

En tercer lugar, focalizando la atención en los procedimientos de evaluación empleados en las investigaciones, pero en conexión con el apartado de participantes, se evidencia cómo algunos trabajos se centran exclusivamente en valorar las percepciones de los padres o de los hijos, mientras que otros, los menos, abordan de manera conjunta e incluso comparativa las opiniones de ambos (Campbell & Verna, 2007; Gracia et al., 2005). En línea con esto, pero atendiendo a los propios instrumentos de evaluación empleados para medir los constructos contextuales de interés, se constata cómo, aunque en muchos estudios se aplican medidas de evaluación para padres y para hijos, en la mayor parte de ellos los procesos evaluativos llevados a cabo con los hijos son exclusivamente para conocer sus niveles de desarrollo en diferentes áreas de aprendizaje; por consiguiente, para identificar la situación familiar de interés se consideran exclusivamente los datos aportados por las escalas cumplimentadas por los progenitores, con las limitaciones de deseabilidad social de las respuestas que esto supone

(Barkauskiene, 2009; Heiman et al., 2008; Jiménez & Rodríguez, 2008). Esta realidad, unida al hecho de que generalmente las pruebas para evaluar la situación del entorno familiar son escalas de percepciones subjetivas, supone uno de los principales hándicap de los trabajos revisados. No obstante, conscientes los autores de este hecho, para intentar objetivizar la información en relación a la realidad del contexto familiar, en algunos estudios se adaptan y aplican escalas tanto a padres como a hijos. Y otros estudios, los menos, fundamentan sus pesquisas en medidas más objetivas, tales como la observación, los debates o las entrevistas (Campbell & Verna, 2007; Huston & Rosenkrantz, 2005; Trainor, 2005). Finalmente, se ha comprobado cómo los materiales evaluativos aplicados, en algunos casos, están comercializados y han sido ampliamente validados, mientras que, en otros, son adaptaciones o diseños propios de cada investigación, con un potencial psicométrico menos consistente (Liu & Wang, 2008; Santín, 2001). En el caso de instrumentos comercializados destaca el uso de pruebas con cierta tradición empírica. Así, por ejemplo, se encuentran, en cuanto a los instrumentos diseñados y aplicados de modo masivo para estudiar el clima y el funcionamiento familiar, el *Family environment scale* (Moss & Moss, 1981), que permite valorar las características socioambientales de todo tipo de familias en torno a tres dimensiones: Relaciones (grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y de interacción conflictiva que la caracteriza), Crecimiento personal (grado en que los miembros de la familia son asertivos, autosuficientes y toman sus propias decisiones, así como importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos del desarrollo personal) y Sistema de mantenimiento-estabilidad

(estructura, organización de la familia y grado de control que ejercen unos miembros de sobre otros). Otro de los test más utilizados en este sentido ha sido la escala *Home observation for measurement of environment* (HOME, Caldwell & Bradley, 1984) que contabiliza la calidad y cantidad de estimulación y apoyo que el niño recibe en su casa a través de la combinación de la observación y la entrevista.

En cuanto al análisis del apartado de resultados, se pueden extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, se observa cómo, la mayor parte de los estudios, tienen una orientación descriptiva, por lo que emprenden análisis estadísticos de índole correlacional-predictiva, que no permiten realizar aseveraciones de tipo causal o explicativo. Partiendo de esta consideración, la totalidad de los trabajos revisados evidencian que, efectivamente, el clima familiar se relaciona con el desarrollo de los alumnos al afectar, o bien a elementos relacionados directamente con su desarrollo cognitivo académico (Bodovski & Youn, 2010; Ghazarian & Buehler, 2010; Khan et al., 2010), o bien a otros factores propios de su personalidad que inciden en el proceso de aprendizaje, modulándolo positiva o negativamente (Huston & Rosenkrantz, 2005; Liu & Wang, 2008). Pese a todo, se apoya de manera consensuada que la presencia de un clima familiar adecuado, en el que prime la aceptación, los estilos educativos parentales equilibrados, las relaciones cordiales entre los miembros de la familia, la estimulación del desarrollo de los niños y la provisión de apoyos y ayudas personales y materiales, se relaciona con un adecuado desarrollo personal y consecuentemente académico de los alumnos; en cambio, los polos opuestos a estas circunstancias son factores de riesgo para presentar problemas escolares relacionados incluso con las

dificultades de aprendizaje. En este sentido, la investigación subraya la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como de la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de los miembros de la familia sea correcto, principios que adquieren especial importancia en aquellas familias en las que hay personas con DEA. Los alumnos con 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 factible que, en los hogares en los que hay niños con estas problemáticas, se enfatice especialmente el crecimiento personal de cada uno de sus miembros en beneficio de todos ellos. Pese a esto, existen algunas características funcionales familiares concretas que pueden ser perjudiciales para el curso de las problemáticas de los alumnos con DEA. Así, es frecuente que en los hogares de estos niños el clima sea muy ordenado, con unas normas claramente establecidas e inflexibles, controladas por unos padres, por lo general, 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. A la larga, todas estas circunstancias, si no se moderan mediante los apoyos necesarios, terminan provocando en el clima del hogar una sensación constante de estrés y conflicto que no beneficia en absoluto el desarrollo del sujeto con DEA y dificulta a los padres la elección de las estrategias de afrontamiento adecuadas para solventar los problemas asociados a la dificultad del niño (Hishinuma, 2000; O'Connor, McConkey, & Hartop, 2005; Trainor, 2005).

En cuanto a las limitaciones de los estudios, es preciso señalar que éstas han sido reconocidas, en algunos casos, por los propios autores de las investigaciones, si bien, en otros muchos, han sido inferidas tras la revisión profunda de los trabajos, por lo que no se han expuesto en las anteriores tablas resumen. Sea como sea, dichas limitaciones se relacionan con los elementos analizados hasta el momento. Así, atendiendo, en primer lugar, al propio objetivo de las investigaciones o a los análisis de datos realizados, se detecta que, por lo general, los estudios únicamente persiguen o tienen el potencial de describir situaciones o relaciones entre variables, no de explicar causalidad; además, muchos de ellos utilizan diseños transversales, habiendo sido en algunos casos más recomendable el análisis longitudinal de las situaciones (Barkauskiene, 2009; Cantero & Pérez, 2004; Casanova et al., 2005). En lo que hace a los participantes, algunos de los trabajos revisados parten de muestras recogidas en investigaciones masivas y seleccionan específicamente los casos de interés para su estudio, sin llevar a cabo un proceso de muestreo específico, previamente planificado. En otros casos las muestras, además de reducidas, presentan unas peculiaridades muy concretas que limitan la posibilidad de generalización de los resultados (Gouliang et al., 2005; Trainor, 2005). En relación a los procedimientos o instrumentos de evaluación empleados, la mayoría de los trabajos suelen utilizar cuestionarios de auto-percepciones que valoran las percepciones subjetivas de la persona que responde, la cual, además, en muchos casos, es sólo una (progenitores, uno generalmente, o hijos). En algunas ocasiones, además, los instrumentos han sido adaptados de otros o diseñados para el propio estudio, presentando

unas propiedades psicométricas débiles que obligan a relativizar las afirmaciones derivadas de los datos que aportan (Domínguez & Pérez, 2003; Lozano, 2003). Por último, atendiendo a las conclusiones aportadas, la mayoría de los trabajos ofrecen datos de tipo descriptivo, los cuales, además, parten de muestras generales de alumnos, en las que no se ha identificado sistemáticamente su capacidad real de aprendizaje. Por ello, las conclusiones ofrecidas son difícilmente generalizables a otras muestras o carecen de poder explicativo causal que permitan comprender mejor y desde perspectivas contextuales, situaciones problemáticas familiares que puedan afectar, por ejemplo, a los alumnos que se encuentran en los extremos del bajo rendimiento mostrando una DEA. Por todo ello, se justifica el desarrollo de nuevos estudios en este sentido que permitan progresivamente superar estas limitaciones y aportar luz sobre un campo todavía poco estudiado como es la relación de la familia sobre el desarrollo académico de los alumnos con problemas para aprender; siendo éste uno de los propósitos principales de la presente tesis.

3.3.2. Implicación educativa parental y aprendizaje de los hijos

Con frecuencia la investigación en torno a los aspectos contextuales relacionados con el desarrollo académico de los alumnos ha aportado datos que apoyan niveles elevados de correlación positiva entre la implicación educativa de los progenitores y el logro alcanzado por los hijos en todos los niveles del sistema educativo (González-Pienda, 2009). Sin embargo, no todos los padres se implican en la

misma medida y, mucho menos, del mismo modo, así como tampoco es la misma la eficacia de la implicación si se consideran otros elementos como es, por ejemplo, la edad de los niños. Bajo estos presupuestos emerge el interés teórico-empírico por identificar los tipos de implicación parental posibles, sus efectos sobre el rendimiento, su potencial a diferentes edades de los hijos, las variables que la estimulan o limitan, etc.

Así, profundizando en la clasificación de los tipos de implicación educativa familiar, el marco teórico de referencia más acuñado es el propuesto por Epstein (1987). Este autor incluye en su teoría dos grandes focos principales de tipologías de implicación, la basada en el hogar, que recoge el desarrollo de actividades educativas en casa, el apoyo de los padres o el refuerzo del aprendizaje, entre otros elementos, y la implicación basada en la escuela, que engloba aspectos tales como comunicación padres-profesores, participación en actividades de la escuela o pertenencia a órganos de gobierno. En este caso además Epstein establece cuatro grados en los niveles de relaciones entre la escuela y la familia, los cuales están ordenados según el nivel de progresiva participación: influencia separada, en el primer momento es la familia la que ejerce mayor influencia, continúa la escuela y finalmente es el individuo el responsable último de su proceso; secuenciada, que destaca los momentos críticos de la escolaridad, según el énfasis en el rol educativo que tenga la familia, la escuela y el mismo individuo; conjunta, modelo de conexiones anidadas, que se centra en la psicología del desarrollo individual y en la influencia de otros elementos del amplio sistema cultural; finalmente, el más alto nivel de excelencia de participación y de deseabilidad lo

constituye el modelo de esferas concéntricas de influencia que supone la búsqueda de conexiones específicas entre escuela y familia, conexiones que se establecen para dar respuesta y garantizar el mejor funcionamiento del alumno en las diversas áreas y ámbitos de su proceso educativo (López, Fontana, & Rivera, 1995). Dentro de estos dos grandes tipos de implicación, a su vez, se pueden hacer muchas subclasificaciones de categorías, pudiéndose diferencias por ejemplo entre la implicación iniciada por los padres y la iniciada por la escuela (Spera, 2005) o la de carácter grupal frente a la individual (Hernández & López, 2006).

La propuesta de Epstein ha tenido una gran repercusión en el ámbito empírico, la cual se mantiene todavía en los estudios actuales, como ejemplifica el trabajo meta-analítico de Hill y Tyson (2009) en el que han partido para su análisis de la implicación educativa parental de la clasificación de Esptein y, además de confirmarla una vez más, han identificado una tercera tipología de implicación altamente importante en los alumnos mayores, a la que han denominado Socialización Académica. Ésta alude a la comunicación entre padres e hijos para transferirse expectativas educativas y creencias sobre el valor y la utilidad de la educación, a la conexión de los trabajos escolares con eventos de la vida diaria, a la estimulación de aspiraciones educativas y profesionales en los hijos, a la discusión de estrategias de aprendizaje, o, entre otros, a la preparación conjunta de planes educativos futuros. Pese a esto, Epstein no es el único autor que ha tipificado la participación educativa familiar. Así, por ejemplo, Arsenault (1991) se centra más que en grados de participación en formas y describe siete tipos: relaciones padres-profesores, padres como elementos de apoyo,

como oyentes, como tomadores de decisiones, como defensores de sus hijos, como tutores de sus hijos y padres como alumnos. Por su parte, Martínez (1995) en su modelo teórico acerca de la estructura de la participación familiar hace referencia a aspectos relacionales (contactos con el profesorado), materiales (dotación de recursos y espacios), intelectuales-culturales (entorno familiar de interés), afectivos (refuerzo, apoyo, estímulo), cognitivo-perceptivos, de estatus (expectativas hacia el hijo), de control de tareas, de ayuda-cohesión (colaboración con el hijo) y de responsabilización y aliento al esfuerzo. Otro modelo de este tipo es el abordado por González-Pienda y Núnez (2005); en sus trabajos más recientes en este sentido los españoles consideran seis dimensiones representativas de la implicación educativa familiar: expectativas sobre rendimiento y capacidad de los hijos para alcanzar logros importantes, conductas de interés hacia cómo realizan las tareas escolares los niños, nivel y ayuda prestado, grado de satisfacción alcanzado con los logros del hijo y refuerzo ofrecido. Otros autores, en cambio, organizan las tipologías de implicación según el tipo de conductas que describen la implicación de los padres y aluden, como es el caso de Grolnick y Slowiazek (1994), a implicación conductual (estrategias de implicación, participar activamente con el colegio o ayudar en los deberes), intelectual-cognitiva (oferta de entornos estimulantes en cuanto actividades y experiencias), o personal (actitudes y expectativas hacia la escuela y el aprendizaje). Finalmente, también se localizan clasificaciones que consideran el grado de formalidad de la implicación, como es el caso de la propuestas por Tomlinson (1991) que considera, además de la propia ayuda informal o natural ofrecida al niño en casa o el contacto

con el profesorado para tratar temas relacionados con el alumno, la participación de los padres en las Asociaciones de Padres y Madres o incluso en los órganos formales de gobierno del centro (Symeou, 2005).

En todos los casos, independientemente del concepto que se tenga de implicación o de la perspectiva de análisis de la misma que se considere, se confirma su relación con la educación. No obstante, parece ser que algunos tipos de implicación dejan de ser efectivos a medida que el hijo avanza de nivel educativo, mientras que otros pueden convertirse precisamente en los que determinan las diferencias entre el éxito o el fracaso de los mismos, tal y como apuntaban Hill y Tyson (2009). Además, algunas familias tienden a participar de manera más activa en la educación de sus hijos que otras. Por ello resulta necesario conocer, además de los resultados en este sentido aportados por la investigación actual, los elementos que pueden limitar o disminuir la implicación educativa familiar y que pueden alterar sus efectos sobre el rendimiento de los estudiantes. Así pues, la finalidad principal de este apartado es revisar los estudios localizados en este campo para poder aportar luz sobre él y fundamentar el desarrollo de nuevos trabajos investigadores. Para ello, a continuación se presenta una tabla resumen de las investigaciones actuales seleccionadas en este sentido, la cual se comenta pormenorizadamente tras la misma.

Tabla 3.4

Estudios empíricos sobre la relación implicación familiar y aprendizaje de los hijos

Referencia y Objetivos	*Participantes*	*Procedimientos de evaluación*	*Resultados*
Galindo y Sheldon, 2012. Examinar si comunicación escuela-familia se relaciona con implicación familiar y todo con rendimiento alumnos.	16.425 familias de alumnos de Infantil.	Datos estudio masivo nacional (USA)	Esfuerzos escuela por comunicarse con familias predice implicación parental y mejor rendimiento alumno. Implicación y expectativas familias se relacionan con mejor rendimiento.
Powell et al., 2010. Investigar asociación entre relación padres-escuelas y rendimiento académico-social de alumnos.	325 alumnos de Infantil y sus padres.	Niños: Peabody, *Woodcock-Johnson test of achievement, Social skills problem behaviour scales.* Padres: implicación. Percepción sensibilidad profesorado hacia niño y familia. *Arnett caregiver interaction scale*	Implicación escolar de padres correlaciona en positivo con habilidades sociales y aprendizaje niño y negativamente con problemas conducta. Percepción parental de sensibilidad profesor hacia familia-hijo relación positiva con lectura de niños y habilidades sociales, negativa con problemas conducta.
Phillipson, 2010. Analizar relación entre factores parentales y habilidad intelectual de estudiantes con su rendimiento.	780 familias estudiantes Primaria divididos altas, medias y bajas capacidades.	Alumnos: Raven; calificaciones en matemáticas, inglés y lengua. Padres: *Parents attributions and perception questionnaire.*	Grupo altas-medias capacidades, factores parentales median en potencial de habilidad para predecir rendimiento; padres, mayores creencias sobre habilidades hijos y expectativas. Factores parentales alumnos baja capacidad impactan directamente sobre rendimiento. No diferencias en implicación.
Regner et al., 2009. Examinar si percepciones de estudiantes acerca de apoyo y monitorización académica de	503 estudiantes, 13 y 16 años.	*Perceptions of parental and teacher academic involvement. Performance state self-esteem scale.* Objetivos académicos: orientación	Alumnos diferencian entre apoyo-control académico parental mientras perciben que implicación profesores es de control; perciben apoyo parental

padres- profesores contribuye proceso definir objetivos aprendizaje.		aprendizaje o rendimiento (notas).	relacionado positivamente con metas de aprendizaje y no de calificaciones; perciben que control, padres-profesores, se asocia con objetivo rendimiento.
Yun y Kusum, 2008. Conocer efectos de implicación parental sobre compromiso educativo y rendimiento de hijos.	Submuestra 1971 estudiantes de 7 y 8 grado, estudio longitudinal.	Rendimiento académico. Implicación madre y padre (cumplimentado por alumno): escuela, relación y expectativas educativas. Compromiso educativo conductual, emocional y cognitivo del estudiante.	Relación directa entre constructos de compromiso educativo alumno e implicación parental.
Sirvani, 2007. Examinar efecto implicación parental en rendimiento matemático de alumnos, considerando su sexo y rendimiento.	52 padres niños ESO: control y experimental (hojas progreso).	Medidas de rendimiento en matemáticas. Hojas de progreso para que padres realicen el seguimiento del progreso de sus hijos.	Calificaciones alumnos grupo experimental mejores que control; estimular implicación padres haciéndoles conscientes del progreso de sus hijos contribuyó a mejorar rendimiento, incluso en niños de bajo rendimiento. No diferencias por sexo.
Urdan et al., 2007. Examinar si alumnos perciben que familia afecta a su motivación académica y rendimiento y cómo lo hace.	47 estudiantes del último año de Secundaria en EEUU.	Entrevistas individuales alumnos (metas) e influencias familiares sobre motivación académica.	Estudiantes perciben que familias influyen en su motivación académica: exponiendo esfuerzo que les supone ofrecerles buena educación; estimulando deseo de hacer que familia esté orgullosa; expectativas elevadas y apoyo para conseguirlas; desaprobación bajo rendimiento.
Alomar, 2006. Valorar influencia de diferentes variables hogar y factores personales del alumno en rendimiento.	751 alumnos y padres.	Alumnos: rendimiento, auto-concepto académico, percepción de implicación parental, opinión sobre escuela, información sobre deberes. Padres: variables estructurales.	Variables personales y familiares (educación parental) afectan rendimiento. Implicación parental influye en importancia concedida por hijos a educación. Familias grandes menos implicación.

Halawah, 2006. Estudiar relación entre motivación, entorno familiar, características alumno y rendimiento.	388 alumnos, media de edad de 16 años.	Test propio: motivación, influencia parental (implicación hogar, tiempo dedicación, expectativas, diálogo), características alumno.	No diferencias en ninguna variable en cuanto género alumno. Correlaciones entre entorno familiar y características del alumno.
Flouri y Buchanan, 2004. Explorar rol de implicación educativa temprana de progenitores en resultado académico hijos al cabo de años, controlando implicación paterna-materna, género hijo y estructura familiar.	Estudio masivo longitudinal (desde 7 años hasta 20). Sub-muestra 3303 familias.	Datos estudio masivo. Niños: problemas conductual-emocionales, habilidades cognitivas (11 años), motivación académica (16 años). Implicación paterna y materna (niños 7 años).	Implicación paterna y materna a 7 años predice logro académico en etapas posteriores. Implicación paterna no es más relevante para logros de hijos cuando materna es baja que cuando es alta. Crecer en una familia con un sólo progenitor no debilita asociación entre implicación y resultados educativos.
González-Pienda, Núñez et al., 2003. Conocer relación entre adaptabilidad-cohesión familiar y conducta parental auto-regulatoria en relación a su comportamiento-implicación con hijo.	163 alumnos ESO.	Family adaptability and cohesion evaluation scale. Cuestionario evaluación de inducción parental a autorregulación. *Self description questionarie.*	Percepción de hijos sobre grado de implicación de padres en conductas auto-regulatorias influye sobre su auto-concepto. A mayor cohesión y adaptabilidad familiar mayor conciencia de hijos sobre este tipo de conductas en sus padres.
González-Pienda et al., 2002. Estudiar influencia conducta parental auto-regulatoria sobre auto-regulación hijos, atendiendo a auto-concepto académico.	226 alumnos de ESO.	Cuestionario de la evaluación de la inducción parental a la autorregulación. *Self description questionarie.*	Percepción de hijos sobre implicación parental en conductas auto-regulatorias influye sobre su auto-concepto. Estudiantes que perciben en padres mayor conducta auto-regulada creen más en sí mismos y obtiene mayor rendimiento.
Akinlolu, 2005. Investigar impacto de implicación paterna, interés en educación y entorno escolar en auto-eficacia académica.	250 alumnos de entre 9 y 12 años.	*Family involvement questionnaire* (hijos). *Interest in schooling scale. School environment scale. Morgan-Links student self-efficacy scale.*	Implicación paterna, entorno escolar e interés en educación, tienen efectos sobre auto-eficacia académica de alumnos; siendo implicación paterna la que más impacto ejerce.

Analizando la Tabla anterior en relación a cada uno de los elementos organizativos que la constituyen, se observan diferentes aspectos de interés, los cuales, a su vez, permiten identificar las limitaciones de los trabajos.

Así, en lo que hace a los objetivos de los estudios, algunos se centran en la relación directa entre implicación educativa familiar, ya sea en la escuela o en el hogar, y rendimiento académico de los niños (Powell et al., 2010; Sirvani, 2007); mientras, otros son más genéricos y consideran la influencia amplia de esta participación parental sobre el desarrollo cognitivo o social-conductual-emocional de los hijos, incluyendo incluso ambos elementos constitutivos del aprendiz, rendimiento y desarrollo general (Regner et al., 2009; Urdan et al., 2007; Yun & Kusum, 2008). Un tercer tipo de trabajos se focalizan en la repercusión de las actitudes parentales, incluyendo sus expectativas, sobre elementos actitudinales, motivacionales o auto-reguladores de los hijos que afectan de forma directa a sus formas de enfrentarse a la educación y, por consiguiente, a los logros alcanzados (González-Pienda, Núñez et al., 2003; Hallawah, 2006; Phillipson, 2010; Urdan et al., 2007). Algunos autores, además, consideran los efectos diferenciales de la implicación parental en la educación en función de características propias de los hijos, como puede ser su edad, curso, rendimiento o, incluso, en relación a elementos propios de la familia que pueden alterar, además de sus niveles de compromiso educativo, los efectos de éste sobre el niño, como pueden ser elementos estructurales (tamaño, tipología o estudios padres) o psicológicos de los propios padres (Alomar, 2006). Por último, algunas investigaciones controlan por separado la influencia de la implicación de la madre

frente a la del padre o los efectos de ésta a largo plazo (Flouri & Buchanan, 2004). Una limitación en este sentido es que la mayoría de los trabajos son de carácter descriptivo o relacional impidiendo con ello realizar explicaciones de causa-efecto. No obstante, la investigación de Sirvani (2007) ha tenido carácter experimental, permitiendo así explicar los efectos del control de una variable, en este caso la estimulación de la implicación parental, sobre el rendimiento de los alumnos.

Atendiendo, en segundo lugar, a las muestras de participantes y procedimientos de evaluación, se detecta cómo las investigaciones abordan un amplio abanico de familias atendiendo, por una parte, a la edad-nivel educativo de los hijos (desde alumnos de Infantil hasta casos de chicos que han superado ya el periodo de escolaridad obligatoria) o, por la otra parte, a sus niveles de rendimiento académico. En cuanto a la selección de los participantes, en la mayoría de los casos ésta ha sido específica del propio estudio, si bien en ocasiones la muestra se han extraído de investigaciones masivas, lo cual ha permitido, además, mantener un seguimiento longitudinal de las familias (Flouri & Buchanan, 2004; Yun & Kusum, 2008). Por otra parte, atendiendo a los procedimientos de evaluación empleados, se manifiesta, una vez más, cómo, algunos, abordan únicamente las percepciones de los padres o de los hijos, mientras que, la minoría, consideran de manera conjunta las opiniones de ambos e, incluso, incluyen el punto de vista del profesorado (Phillipson, 2010; Powell et al., 2010). En este sentido, aunque en la mayoría de las ocasiones se parte de escalas auto-perceptivas, aplicadas a padres o hijos, para valorar sus percepciones subjetivas de la implicación educativa

parental, en algún estudio se han realizado entrevistas semiestructuradas individualizadas (Urdan et al., 2007). Las limitaciones en estos aspectos se relacionan con el hecho de que, en algunos casos, las muestras son demasiado pequeñas y con unas características muy específicas que dificultan la generalización de los resultados. Además, en la mayoría de los trabajos la participación familiar ha sido voluntaria, lo cual, considerando que se trata de medir implicación, supone un punto a tener en cuenta, ya que esa participación opcional indica cierto grado de interés de todos los progenitores comparados. Del mismo modo, en relación a los procedimiento evaluativos, muchos estudios suelen utilizar cuestionarios que recogen percepciones subjetivas o bien de los padres, o bien de los hijos. En este caso algunas de las escalas de uso más frecuente son el *Parent attitudes to school environment questionnaire* (PASEQ, Jacobs & Harvey, 2005) que valora las actitudes y expectativas parentales sobre el rol de la escuela, los profesores y ellos mismos como padres, en relación con el rendimiento de los niños en edad escolar; además ofrece cinco preguntas sobre expectativas y aspiraciones educativo-profesionales de los padres hacia sus hijos. Otra escala habitual es el *Family involvement questionnaire* (FIQ, Fantuzzo, Tiger, & Childs, 2000) que evalúa la participación e implicación paterna en la educación a través de la participación y comunicación en la escuela y en el hogar. En esta misma línea, el *Parent-teacher involvement questionaire* (PTIQ, *Conduct problems prevention research group*, 1995) también estudia las facetas de la colaboración padre–escuela desde el punto de vista de padres e hijos, midiendo aspectos como cantidad, tipo e iniciador de contactos, calidad de relación padre-profesor,

implicación-satisfacción parental en escuela y grado estimulación académica ofrecida al alumno en casa. En otras muchas ocasiones los propios autores reconocen los hándicaps psicométricos de los elementos evaluativos empleados (Akinlolu, 2005; Regner et al., 2009) o los límites del tipo de medidas, por ejemplo, para conocer el rendimiento de los alumnos, sin contar para ello con pruebas estandarizadas y utilizando, por tanto, calificaciones escolares mediatizadas por el propio centro, sus criterios de evaluación y la subjetividad de los profesores (Phillipson, 2010). Finalmente, se señala en ocasiones la falta de control de variables extrañas o la necesidad de haber valorado la totalidad de los constructos que configuran una misma variable, siendo estos elementos aspectos a considerar en el futuro.

Abordando, en tercer lugar, de manera específica, el apartado de resultados, se pueden extraer las siguientes conclusiones síntesis. En primer lugar, es prácticamente unánime el consenso en cuanto a los efectos positivos de la implicación educativa parental sobre el desarrollo general y específicamente académico de los alumnos. Tanto es así que, algunos trabajos, sostienen la influencia similar de la implicación parental y la propia capacidad cognitiva del niño sobre su rendimiento (Alomar, 2006; Phillipson, 2010). Parece ser también que los alumnos perciben de manera positiva la implicación educativa de sus padre, considerándola como un elemento facilitador o potenciador de su aprendizaje y aumentando su compromiso educativo en aquellos casos en los que se detecta el interés familiar por temas académicos (González-Pienda et al., 2002; Regner et al., 2009; Urdan et al., 2007). Del mismo modo, se evidencia cómo los efectos positivos de la

implicación parental en la educación, se mantienen independientemente del sexo de los hijos o en los diferentes niveles educativos, si bien en este último caso, al parecer, no todas las formas de colaboración son igual de efectivas a las diferentes edades de los niños (Hallawah, 2006; Sirvani, 2007); si bien se detecta también cómo elementos propios de la familia, de carácter estructural o incluso de salud mental de los padres, determinan su propia implicación (Alomar, 2006; Fluori & Buchanan, 2004), siendo por ello necesario profundizar de manera más pormenorizada en los aspectos que pueden influir en el grado de participación familiar, aspecto que se aborda en el siguiente epírgrafe.

3.3.3. Determinantes de la implicación educativa parental

Los estudios abordados hasta el momento apoyan que, la implicación educativa parental, repercute positivamente en el rendimiento académico de los alumnos, por lo que se trataría de un aspecto altamente importante en el ámbito educativo y que, por consiguiente, sería preciso estimular en su vertiente más positiva. No obstante, para ello, previamente al desarrollo de acciones específicas orientadas a potenciar la colaboración de los padres en temas escolares, es necesario identificar qué factores son los que se relacionan con la mayor o menor predisposición participativa de unas familias frente a otras. Bajo este prisma, se han localizado diversas investigaciones focalizadas precisamente en valorar qué aspectos propiamente parentales, del alumno-hijo o del mismo centro educativo y profesorado son los que están detrás del compromiso educativo

activo de las familias, investigaciones que se describen resumidamente a continuación.

En este sentido, ya en el año 2000, Kohl et al., examinaron la relación entre varios factores de riesgo sociofamiliares y la implicación educativa parental. Contaron para ello con la colaboración de trescientos ochenta y siete niños de seis años de edad, sus padres y profesores. Las variables consideradas han sido el nivel educativo, estado civil y etnia parental. Para evaluar la implicación educativa de las familias aplicaron el *Parent-teacher involvement questionnaire*. Los resultados del estudio señalan que la baja educación paterna se relaciona con bajos niveles de implicación educativa, excepto en las vertientes relativas a la relación padre-profesor y a la aprobación de la escuela. Identificaron también que el hecho de tener un solo progenitor no se relaciona con un menor nivel de implicación en el hogar, ni con una menor aprobación de la escuela.

En ese mismo año Fantuzzo et al. (2000) llevaron a cabo una investigación para validar una escala de implicación parental y conocer la relación entre ésta y otros elementos. Contaron con la colaboración de seiscientos cuarenta y un padres de alumnos de guardería, Infantil y primero de Primaria que respondieron al test denominado *Family involvement questionnaire*. Los datos del estudio evidenciaron que los padres con mayores niveles educativos se implican más en los aspectos escolares de los hijos, al igual que ocurría con los progenitores que estaban casados. Del mismo modo comprobaron que se dan diferencias en el nivel de implicación educativa parental con respecto al curso del hijo. Con ello demostraron que factores propios de los

padres, pero también de los propios hijos, determinan la implicación educativa parental.

En el año 2004, Manz et al., llevaron a cabo un estudio con cuatrocientos cuarenta y cuatro padres de alumnos de primero a quinto de Primaria orientado a conocer si existen diferencias en la implicación educativa parental asociadas con elementos familiares y características de los alumnos. Los resultados obtenidos evidencian relaciones importantes entre el tamaño familiar y el nivel de estudios de los padres y el grado de involucramiento educativo de éstos. Al parecer, los padres con mayor nivel educativo resultaron ser los que más colaboraban en la educación de sus hijos en casa (Fantuzzo et al., 2000; Kohl et al., 2000); en cambio, los progenitores con muchos hijos, se implicaban menos en este sentido y además mantienen un menor contacto o comunicación con la escuela. Pero además, se concluyó que el propio sexo de los alumnos incide en el nivel de implicación parental, siendo los progenitores de alumnos hombres los que más se comunican con la escuela.

Por su parte, Álvarez, Martínez, Iglesias y Cao (2006) publicaron un trabajo, incardinado en el programa *Drop-Out Open Door,* cuyo objetivo principal fue identificar las necesidades educativas de ciento cuarenta familias australianas, españolas y chipriotas con hijos adolescentes en riesgo de abandono escolar, atendiendo a factores socio-demográficos, recursos educativos y culturales y niveles de implicación parental. Sus resultados generales en cuanto a las razones explicativas de la falta de participación parental en las actividades del centro educativo han identificado la amplia jornada laboral, las responsabilidades familiares o falta de petición expresa del

profesorado. Por su parte, entre los motivos para no colaborar en el hogar sobresalen la falta de formación o las responsabilidades familiares.

Otro elemento ajeno a los padres, pero relacionado con los alumnos, que puede explicar su mayor o menor implicación educativa es el hecho de tener un niño con dificultades que afecten a su desarrollo o aprendizaje. En esta línea, Smith y Adams (2006) constataron, en una muestra de casi diez mil familias (9583) de alumnos sin dificultades, con dificultades de aprendizaje y con dificultades más trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH), que el contacto entre padres y profesores es más frecuente en aquellas familias en las que los niños presentan problemas de aprendizaje y lo es todavía más cuando las dificultades se unen a un problema de TDAH. Esta realidad en principio sería esperable si se considera que los niños con dificultades en su aprendizaje necesitan más apoyo con las temas escolares, por lo que sus padres, dado además que reconocen como una de sus principales expectativas el éxito escolar de sus hijos y suelen atribuir los fracasos de los niños a la falta de capacidad (Natale et al., 2008), trabajan diariamente con ellos ayudándoles y protegiéndoles en exceso para que puedan alcanzar sin sufrir excesivas frustraciones los objetivos planteados (Stoll, 2000). Pero, en este afán de protección, los progenitores pueden sobrecargarse de trabajo a sí mismos, lo cual, unido al inadecuado manejo de las situaciones conflictivas derivadas de aspectos escolares, contribuye a ocasionar en los padres ansiedad e insatisfacción parental, lo que a su vez afecta a sus habilidades para interaccionar de manera sensible ante las demandas del hijo y puede

conllevar a desarrollar un tipo de colaboración educativa demasiado intrusiva (Cerezo, Trenado, & Pons-Salvador, 2006; Hedor, et. al., 2002). Al hilo de esto, Rogers et al., (2009) exploraron la implicación educativa familiar de cincuenta y tres padres de niños con TDAH en comparación con cuarenta y ocho progenitores de alumnos sin TDAH. Identificaron que los padres de niños con TDAH muestran menos auto-eficacia para ayudar a los niños y se sienten menos bienvenidos y apoyados por las escuelas y los profesores para colaborar, además de percibir menos tiempo y energía para implicarse.

La satisfacción de los padres con los centros educativos y sus profesionales es otro de los elementos que puede mediar en el grado de implicación educativa familia. En este sentido, Seitsinger et al., (2008) en un intento de identificar los elementos que se relacionan con el nivel de participación escolar de los padres de alumnos de Secundaria, evidenciaron cómo los familiares de niños de las primeras etapas educativas, a diferencia de los de alumnos de Secundaria, consideran que los contactos con los profesores son altamente efectivos, lo cual explicaría su mayor colaboración con éstos. Del mismo modo, se comprobó cómo cuando los docentes ofrecen mayores posibilidades de implicación, los padres se muestran más satisfechos con las experiencias colaborativas y las describen más exitosas. Parece ser finalmente, que la satisfacción de las familias con los educadores decrece en Secundaria, lo cual podría explicar la menor implicación. Estos hechos, susceptibles de ser aplicados de manera general a la totalidad de los alumnos, se confirman también en los casos en los cuales los niños presentan hándicap en su capacidad de aprendizaje. Así, en el trabajo de Summers et al. (2005) con padres de

niños con dificultades, en el que se comparaba por edades los niveles de satisfacción parental respecto a diferentes aspectos de la relación familia-profesional, los resultados denotaron que la satisfacción era menor en los padres de alumnos mayores. Además, se comprobó como los padres mayores y con más educación se muestran menos satisfechos que los más jóvenes o con menos educación. Al parecer, los progenitores de niños con DEA están satisfechos con los servicios educativos existentes, así como con los profesionales que trabajan en ellos; no obstante, a medida que los alumnos van creciendo, sus dificultades aumentando y el grado de ansiedad elevándose, las familias comienzan a reivindicar más ayudas por parte de las instituciones, programas especiales, apoyos etc. (Leiter & Wyngaarden, 2004; Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). Frecuentemente ante estas circunstancias surgen las mayores insatisfacciones con los servicios educativos y sobre todo con los maestros (Kalyanpur & Harry, 2004; Tanner, 2000), excepto si el tratamiento ofertado a los niños es el adecuado y contribuye a mejorar su situación académica (Nugent, 2007); no obstante, en estos casos los progenitores también pueden mostrar cierto grado de insatisfacción, si bien ésta se relaciona con la falta de participación que se les ofrece a ellos mismos como colaboradores en la enseñanza (Shaffer, 2010).

Haciendo una recapitulación de estas ideas, se puede sostener que la implicación educativa parental se relaciona con su satisfacción con los centros y servicios escolares, la cual a su vez puede estar mediatizada por aspectos propios parentales (edad, nivel de estudios, etc.,) o de los hijos (sexo, edad, DEA o TDAH). Si los padres comprenden las funciones de los profesores, así como aquellos

aspectos de los cuales ellos mismos son responsables, coinciden en afirmar que el trabajo de los profesionales es el adecuado (Joyce, 2005) y asumen por lo tanto sus responsabilidades. En este sentido, una manera de estimular esta mayor implicación familiar es aumentando la oferta de implicación por parte de los docentes (Ann, Zhou, Duran, Kwok, & Benz, 2012; Green, Walker, Hoover, & Sandler, 2007; Vellymalay, 2012), sin embargo, éstos no siempre tienen la misma disposición para brindar a los padres oportunidades colaborativas. De manera general los profesores creen que la implicación educativa de los padres afecta al rendimiento de los niños y por lo tanto sostienen que la colaboración familiar debería ser constante, si bien reconocen que hay elementos que la dificultan, entre los que destacan por ejemplo, la falta de clarificación de las funciones de cada elemento educativo o la escasez de formación para trabar con las familias (Baum, & Swick, 2008; Villas, 2005). Pero además de estas circunstancias limitantes, los profesionales educativos tienen una serie de percepciones y opiniones acerca de las familias que determinan el nivel con el que les ofrecen posibilidades de implicación, percepciones que en ocasiones se fundamenten en estereotipos negativos y tendentes al rechazo de la ayuda parental (Bakker, Denessen, & Brus-Laeven, 2007; Seitsinger et al., 2008; Villas, 2005). En este sentido Thompson et al., (2004) comprobaron que efectivamente en entornos desfavorecidos en los que los niños presentan problemas de rendimiento, el estatus socioeconómico y la etnia de las familias influye en los prejuicios, conductas y actitudes de los profesores. Éstos tienden a culpabilizar a las familias y a los alumnos del bajo rendimiento, consideran que los padres no se preocupan por la

educación y, por lo tanto, no quieren contar con su ayuda, ni mucho menos esforzarse por adaptar sus enseñanzas a las necesidades de los alumnos. Consecuentemente, el rendimiento de estos niños se ve perjudicado.

Del mismo modo, las percepciones que los profesores tienen de las familias influyen en su opinión sobre el niño y pueden llegar a determinar su tratamiento y con ello el rendimiento. Bacete y Rosel (1999) desarrollaron un estudio para comprobar si la implicación de los padres, su status socio-económico y la inteligencia del alumno influyen en las estimaciones que los profesores hacen de los resultados educativos de ciento cincuenta alumnos con una media de edad de trece años. Concluyeron que efectivamente las características familiares influyen en las percepciones del profesorado tanto como la propia capacidad intelectual del estudiante, repercutiendo esto en última instancia en el rendimiento.

En base a estas evidencias podría afirmarse que efectivamente existen una serie de elementos que son los que explican en la mayoría de los casos la mayor o menor implicación educativa de los padres, si bien esto no siempre tiene porqué ser así (Hornby & Lafaele, 2011). En el estudio desarrollado en el 2010 por Brandon, Higgins, Pierce, Tandy y Sileo para conocer cuáles eran las opiniones de cuatrocientos veinte un padres en cuanto al efecto que ejercían sobre su implicación elementos extraídos de la literatura por ser ampliamente identificados como frecuentes determinantes de la misma (preocupaciones personales, trabajo, bajo interés, temas logísticos, relación padres-profesores, elementos estructurales de la familia o tipo de emplazamiento educativo de los hijos), se comprobó cómo según los

propios familiares ninguno de estos aspectos impactan de manera determinante en su implicación. Por lo tanto, no siempre son los aspectos esperables los que hacen que los padres se impliquen más o menos en la educación de los hijos, por lo que se justifica de este modo la necesidad de continuar desarrollando estudios en esta línea que clarifiquen la situación.

3.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las corrientes psicoeducativas más actuales tienden a centrar sus investigaciones acerca de los factores familiares que inciden en el desarrollo académico de los alumnos en el análisis de las dimensiones contextuales de carácter dinámico (Casanova et al., 2005; Kohl et al., 2000; Manz et al., 2004), alejándose progresivamente del estudio de la vertiente estructural familiar, pese a las evidencias que sostienen su influencia (Burnett & Farkas, 2008; Dearing, Taylor, & McCartney, 2009; Liu & Lu, 2008; Mensah & Kiernan, 2010; Puspita & Sanjit, 2012; Van Stennsel, 2006). Esto posiblemente se deba, en gran parte, a los avances teórico-empíricos que apoyan cómo la dimensión dinámica, aunque mediatizada por la estructural en muchas ocasiones, ejerce un impacto más directo sobre los logros académicos de los alumnos (Greenman, Bodovski & Reed, 2011; Ruíz, 2001; Xía, 2010).

Desde esta perspectiva, considerando estas apreciaciones, a lo largo del presente capítulo se ha profundizado en el análisis y estudio de la influencia que tienen sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos factores amplios y complejos del contexto familiar

como son el clima-funcionamiento del hogar y la implicación educativa parental, con los constructos que configuran cada uno de estos factores (Bacete & Rosel, 1999; Christenson et al., 1992; Ruíz, 2001; Pizarro & Clark, 1998). Concretamente, se ha llevado a cabo una pormenorizada y sistemática revisión de estudios, emprendidos en los últimos años, centrados en estos factores, revisión tras la cual se pueden extraer varias conclusiones síntesis.

Así pues, abordando, en primer lugar, las temáticas generales tratadas en las investigaciones y atendiendo inicialmente al factor clima-funcionamiento familiar, se comprueba cómo los estudios encontrados se diversifican en un espectro amplio de temas que oscila, desde la propia evaluación del funcionamiento del hogar o del clima vivenciado en él, incluyendo las relaciones sociofamiliares o los estilos educativos parentales (Barkauskiene, 2009; Bodovski & Youn, 2010; Domínguez & Pérez, 2003; Ghazarian & Buehler, 2010; Gracia et al., 2005; Guoliang et al., 2005; Heiman et al., 2008; Khan et al., 2010; Liu & Wang, 2008), hasta la estimulación material o el apoyo personal ofrecido al alumno por parte de su familia (Campbell & Verna, 2007; Jiménez & Rodríguez, 2008; Lozano, 2003; Trainor, 2005); en todos los casos analizando, o bien la incidencia directa de estos elementos en el aprendizaje de los niños de diferentes tipologías, o bien su repercusión sobre variables emocional-motivacionales implicadas en los procesos psicoeducativos.

Un patrón similar se localiza en los estudios focalizados en el factor implicación educativa parental. En este caso, mientras algunos trabajos abordan de manera genérica la relación entre la participación familiar en temas académicos o las actitudes y conductas educativas de

los padres y el desarrollo cognitivo o social-conductual-emocional de los hijos (Regner et al., 2009; Urdan et al., 2007; Yun & Kusum, 2008), otros se centran en la influencia directa de la implicación parental sobre el rendimiento académico de los niños (Phillipson, 2010; Powell et al., 2010; Sirvani, 2007); si bien, en todos los casos, el tipo de implicación parental analizado es diverso (en la escuela, en el hogar, conductual, emocional, actitudinal, etc.) (Altschul, 2011; González-Pienda & Núnez, 2005; Hernández & López, 2006; López et al., 1995; Martínez, 1995; Spera, 2005). En torno a esta dimensión se ha localizado además un tercer grupo de estudios que analizan las diferentes variables que determinan la implicación educativa parental. En este caso sus conclusiones señalan que, factores internos de los padres, relacionados con sus propios niveles formativos y de estudios (Álvarez et al., 2006; Fantuzzo et al., 2000; Kohl et al., 2000) o con sus grados de satisfacción con los centros educativos (Seitsinger et al., 2008; Summers et al., 2005), características tipológicas de los niños, tales como su sexo o sus niveles de capacidad (Manz et al., 2004; Rogers et al., 2009; Smith & Adams, 2006), elementos ligados a las propias instituciones escolares, relativos a la oferta de participación realizada por el profesorado o a su buena acogida de la familias (Galindo & Sheldon, 2012; Green et al., 2007; Thompson et al., 2004), o variables contextuales como el número de hijos o las responsabilidades laborales (Alomar, 2006; Álvarez et al., 2006; Manz et al., 2004), mediatizan el grado en el que los padres cooperan activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Atendiendo, en segundo lugar, a los participantes, destaca el hecho que muchas investigaciones cuentan con la colaboración no

sólo de los propios alumnos, sino también de sus padres e incluso profesores, lo cual les confiere mayor complejidad. Otro aspecto a resaltar en este sentido es que algunos de los estudios localizados parten de muestreos masivos realizados por parte de organizaciones o instituciones gubernamentales, en algunos casos también de índole transcultural o internacional, y seleccionan de estas grandes muestras aquellos participantes que se ajustan a los intereses o requisitos de la propia investigación, sin desarrollar, por lo tanto, procesos de muestreo específicos. Por otra parte, atendiendo a la edad de los niños de las familias estudiadas, se han localizado trabajos con muestras de alumnos prácticamente de todas las edades susceptibles de estar incluidas en los procesos educativos formales, oscilando el abanico desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria; algunas investigaciones incluso son de tipo longitudinal, estudiando la situación de una misma muestra familiar a medida que el niño va creciendo (Bodovski & Youn, 2010; Flouri & Buchanan, 2004; Liu & Wang, 2008; Santín, 2001; Yun & Kusum, 2008). Por último, en relación a la tipología de los estudiantes, aunque las investigaciones se orientan precisamente a conocer el efecto o la relación entre las variables familiares y el rendimiento de los alumnos, muchas de ellas no seleccionan de manera específica a los participantes por su nivel de rendimiento, sino que consideran de manera conjunta a la totalidad de los niños y, a partir de ahí, extraen patrones predictivos del éxito escolar; no obstante, otros trabajos agrupan a los estudiantes según sus niveles de rendimiento o, incluso, los más específicos, en función de la presencia diagnosticada de alguna dificultad específica de aprendizaje

(Barkauskiene, 2009; Heiman et al., 2008; Jiménez & Rodríguez, 2008; Phillipson, 2010; Trainor, 2005).

Un tercer grupo de conclusiones se relaciona con los procedimientos de evaluación empleados en los estudios. En este caso, se puede afirmar que, para identificar la situación familiar de interés y su impacto sobre el rendimiento del alumno, la mayoría de las investigaciones revisadas suelen utilizar instrumentos de evaluación tipo encuesta, destinados exclusivamente a aportar percepciones subjetivas de un miembro de la familia, el cual, además, tiende a ser el progenitor, sobre todo en estudios con niño pequeños (Heiman et al., 2008; Jiménez & Rodríguez, 2008; Regner et al., 2009). No obstante, algunos trabajos emplean procedimientos evaluativos más objetivos como la observación directa, los grupos de discusión o las entrevistas (Huston & Rosenkrantz, 2005; Santín, 2001; Trainor, 2005). Este hecho también se debe considerar a la hora de interpretar los resultados, ya que éstos se derivan de datos fundamentados exclusivamente en la perspectiva subjetiva de los padres o de los hijos, sin contrastar ni considerar los puntos de vista, posiblemente diferentes, de ambos. Esto aportaría un grado de fiabilidad mayor a las investigaciones, al facilitar sortear en mayor medida los posibles efectos de la deseabilidad social de las respuestas. Sería conveniente en este sentido el uso generalizado de medidas objetivas que evidencien realmente las situaciones cotidianas del hogar o, al menos, abordar de manera conjunta las percepciones de los diferentes miembros principales de la familia.

Otro conjunto de conclusiones se extraen de los propios resultados ofrecidos por las investigaciones. Éstas apoyan, de manera

general, el papel de la familia en el proceso de aprendizaje de los hijos, confirmando cómo el clima vivenciado en el hogar incide en el desarrollo personal y académico de los alumnos (Bodovski & Youn, 2010; Campbell & Verna, 2007; Heiman et al., 2008). Del mismo modo, los estudios corroboran, en muestras dispares en cuanto a país de procedencia de los participantes, edades y tipologías de los hijos o características estructurales de las familias, los efectos positivos de la implicación educativa parental, tanto para el desarrollo general y escolar de los alumnos, como para generar en ellos estados actitudinales y motivacionales óptimos para enfrentarse exitosamente a la tarea de aprender (González-Pienda et al., 2002; Regner et al., 2009; Urdan et al., 2007). No obstante, la interpretación adecuada de estas evidencias se debe realizar teniendo en cuenta algunas de las limitaciones detectadas en los estudios. Así, se ha identificado cómo, en algunos casos, las muestras son demasiado pequeñas y con unas características muy específicas en cuanto a, por ejemplo, pertenencia a clases sociales concretas, países específicos o etnias delimitadas; en otros casos los participantes, pese a ser muchos, han sido extraídos de estudios de carácter masivo, seleccionado los datos en función de las demandas del propio estudio. Ambos aspectos pueden mediatizar los resultados aportados por las investigaciones, sobre todo si se tiene en cuenta que las variables familiares estudiadas tiene un carácter contextual determinado, en gran medida, por la influencia de elementos culturales relacionados con los factores anteriormente citados. Otra limitación se relaciona con el hecho de que la gran mayoría de los estudios revisados son de tipo descriptivo o correlacional, por lo que no explican relaciones de causa efecto que

permitan comprender mejor la influencia de las variables dinámicas familiares sobre el aprendizaje de los alumnos.

Así pues, llegados a este punto y haciendo una recapitulación final de las ideas expuestas a lo largo de este capítulo se confirma cómo, elementos propios de los niños y de las instituciones educativas, se entrelazan con las variables dinámicas familiares y contribuyen, conjuntamente, a explicar los resultados escolares del alumnado, de tal modo que se corrobora el papel protagonista de la dinámica familiar en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Si bien, esta realidad, aplicable a la generalidad del alumnado, cobra especial relevancia en aquellos casos en los que los niños presentan problemáticas diversas que afecta o pueden afectar a su aprendizaje, como son las dificultades específicas a aprendizaje o el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, y que requieren, por lo tanto, medidas de tratamiento específicas y un control más pormenorizado en todos los entornos educativos en los que se desarrollan (López, Andrés & Alberola, 2008; Raya, Herreruzo, & Pino, 2008; Snowling, Muter, & Carroll, 2007; Shur-Fen, 2007). En estos casos, conocer los factores ambientales que interceden en el aprendizaje podría contribuir a identificar situaciones que facilitan el desarrollo académico infantil o, por el contrario, aquéllas que lo limitan, además de aportar conocimientos de interés para emprender acciones de intervención específicas para controlarlas. En este sentido, en los últimos tiempos han emergido estudios en los que se analiza la influencia recíproca de la familia en el curso de las dificultades del niño y viceversa, apuntando algunos de ellos que, los factores de resiliencia y protección, resultan a la vez de variables personales del alumno y del apoyo del medio socio-

familiar en el que éste se desarrolla (En-Ling & Chin-Chun, 2011; George, & Kidd, 2011). Al parecer, la presencia de un entorno familiar que proporcione soporte emocional, cuidado y estímulo a los niños, estimule su desarrollo, ocurriendo a la inversa ante contextos desfavorecidos (Alomar, 2006; Marks 2006; Pérez, Ferri, Melià, & Miranda, 2007; Ruiz, 2001). Es decir, la tendencia más actual confirma que, aunque las DEA y el TDAH son trastornos de base biológica-genética con carácter intrínseco al individuo y a pesar de que los alumnos con estas problemáticas poseen una serie de determinantes personales que inciden directamente en su rendimiento, las variables ambientales, y entre ellas las familiares, son aspectos que pueden potenciar o minimizar los efectos negativos de estas dificultades y, por lo tanto, han de ser tomadas en consideración (Jiménez & Rodríguez, 2008; López et al., 2008; Montiel, Montiel, & Peña, 2005; Raya et al., 2008; Snowling et al., 2007; Shur-Fen, 2007). A estas evidencias se uno el hecho de que los enfoques naturalistas apoyan la idoneidad de atender al alumno a través de la totalidad de los agentes educativos informales y formales que le rodean, especialmente si éste presenta problemas para aprender y requiere medidas educativas excepcionales, emergiendo en este sentido la necesidad de considerar el entorno familiar (Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007; Obiakor & McCollin, 2010; Polloway, Bursuck, & Epstein, 2001; Valle, 2011). No obstante, pese a los pequeños avances en el campo, todavía son pocas las investigaciones que analizan en profundidad la relación entre las variables familiares y el desarrollo académico de los alumnos con DEA o TDAH, lo que hace que los resultados obtenidos hasta el momento no sean definitivos (Dyson, 2010; Feagans,

Merriwether, & Haldane, 1991; Hegarty, 2008). De este modo, se justifica el desarrollo de estudios que aborden conjuntamente el análisis de las dimensiones dinámicas y estructurales del hogar y su interacción con el aprovechamiento y desarrollo académico de niños de diferentes tipologías, siendo éste uno de los propósitos principales de la presente tesis, abordado de manera amplia en el primero de los estudios empíricos que la constituyen.

Intervención e Instrucción a través de la Familia[1]

4

4.1. INTRODUCCIÓN

Desde los ámbitos teórico y empírico, se ha reconocido ampliamente la repercusión inmediata de diversas variables estructurales y dinámicas del hogar sobre el éxito académico de los alumnos, tal y como se recoge de manera extensa en los capítulos anteriores; si bien, parece ser, a tenor de los resultados provenientes de la investigación, que muchos de los factores familiares que influyen en los logros escolares de los estudiantes lo hacen de manera indirecta, al estimular en ellos el desarrollo de variables psicológicas personales decisivas para el rendimiento (González-DeHass, Willems, & Doan, 2005; Marjoribanks, 2003; Regner, Loose, & Dumas, 2009; Valle, González, & Frías, 2006; Yun & Kusum, 2008). No obstante, al parecer, dentro del conjunto de elementos contextuales familiares que afectan de una manera más clara y directa al logro académico de los estudiantes, se encuentra la implicación educativa parental (Galindo &

[1] Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250) para el trienio 2010-2013; así como del proyecto a Grupos de Excelencia de la JCyL (GR-259; BOCyL 27 de abril de 2009) para el trienio 2009-2011 y con fondos FEDER de la Unión Europea; concedidos al IP/Director J. N. García. Y un contrato PIRTU de la JCyL, cofinanciada con Fondos Sociales Europeos, concedido a P. Robledo

Sheldon, 2012; Green, Walker, Hoover, & Sandler, 2007; Mo & Singh, 2008; Phillipson, 2010; Powell, Son, File & San Juan, 2010; Sirvani, 2007; Vellymalay, 2012).

Padres y profesores, desde perspectivas diferentes, pretenden lograr el máximo y mejor desarrollo personal y académico de los niños, por lo que unos y otros, además de ejercer con mayor o menor compromiso sus responsabilidades, se atribuyen mutuamente funciones específicas (Millets, 2011). Por su parte, la familia espera que la escuela prepare a los niños ofreciéndoles una educación de calidad que les capacite para enfrentarse con soltura a los problemas de la vida y a los requisitos sociales y laborales; pero también, desde una perspectiva más personal, aspira a que los docentes formen a los alumnos en valores, que atiendan a sus diferencias individuales y que garanticen su seguridad física y psicológica, ofreciéndoles protección y apoyo (Torío, 2004). En cuanto a las demandas de la escuela en relación a la familia, los profesores suelen esperar que los padres contribuyan en la educación general de los hijos, actuando de manera directa en la transmisión de normas de comportamiento, valores y principios sociales, ofreciéndoles apoyo emocional, control del ocio y de los horarios, etc. Pero además de esto, la escuela atribuye a las familias la responsabilidad de motivar a los alumnos hacia el aprendizaje, ejerciendo de modelos eficaces, mostrando actitudes positivas hacia la educación, creando climas en el hogar en los que se fomente el estudio, se debatan temas académicos y se ayude en las situaciones problemáticas que tenga el niño (Torío, 2004). Es decir, desde los propios centros de enseñanza se demanda un nivel de implicación familiar relativamente elevado, el cual puede cristalizar en

diferentes grados de colaboración, dependiendo del compromiso educativo asumido por los padres.

Las familias pueden desplegar niveles muy distintos de implicación, los cuales oscilan desde su pertenencia a los órganos de decisión del centro, hasta su colaboración más específica en actividades extraescolares, en las propias aulas o directamente con el niño (Darch, Miao, & Shippen, 2004; Martínez & Niemelä, 2011), siendo esta última opción la previsiblemente más eficaz de cara a estimular el máximo aprovechamiento académico de los estudiantes. Contar con los progenitores como figuras activas en la educación cotidiana de sus hijos, implementando intervenciones o actividades específicas de potenciación o apoyo al aprendizaje y favoreciendo con ello conexiones específicas entre la escuela y la familia, puede convertirse en una garantía de éxito académico (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011; López, Fontana & Ribera, 1995; Suárez et al., 2012). Pero además, este tipo de implicación sería aquélla con la cual, presumiblemente, los familiares se sentirían más motivados, ya que el fin último de todas sus acciones en relación a colaborar en aspectos educativos suele ser la mejora de la situación de aprendizaje de sus propios hijos. Por lo tanto, si la cooperación que se requiere de los progenitores se dirige, precisamente, a que éstos participen de manera activa en las actividades académicas de sus hijos, su compromiso colaborador se supone mayor.

Partiendo de estas ideas iniciales, a lo largo del presente capítulo se analizan los beneficios que conlleva el hecho de contar con los padres como figuras activas en la educación de los alumnos. Concretamente, se abordan aquellos elementos que, desde una

perspectiva contextual, psicoeducativa e instruccional, apoyan la idoneidad de considerar a la familia coma agente educativo de primer orden, elementos que han sido reconocidos teóricamente y validados de manera empírica por su eficacia y eficiencia.

Para ello, en primer lugar, se revisan el conjunto de factores personales y contextual-educativos que, según las corrientes ecológicas y multifactoriales actuales, apoyan la idoneidad de incluir a las familias en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En segundo lugar, se analizan experiencias empíricamente contrastadas en las que se evidencia el potencial de los progenitores para contribuir al aprendizaje de sus hijos; en este caso se profundiza en experiencias llevadas a cabo en torno a la estimulación desde el hogar de la Competencia Comunicativa (en adelante CC). Dicha competencia incluye habilidades de lectura, escritura y lenguaje oral, por lo que es reconocida como una de las más importantes de la educación obligatoria; pero además, dado su carácter aplicado en la vida cotidiana, es altamente susceptible de ser abordada desde el contexto familiar (Fernández, 2007). En relación con este apartado, se atiende especialmente a la vertiente escrita de la CC, por varias razones. La primera de ellas se relaciona con el hecho de que, la escritura, suele ser el aspecto menos abordado de la CC desde los centros educativos (Fabregat, 2009; Gilbert & Graham 2010), por lo que la familia se podría convertir en una alternativa óptima para estimularla. La segunda razón, conectada con la anterior, tiene que ver con la idoneidad de ligar la escritura a contextos de la vida real, para hacer ver a los alumnos su funcionalidad y fomentar así el interés hacia ella (Lacasa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999; Reyes, Alexandra, &

Azuara, 2007). La tercera y última razón es que la competencia escrita es el foco de estudio principal del equipo de investigación en cuya línea de trabajo se inserta la presente tesis, la cual, por su parte, pretende ampliar la perspectiva de intervención en composición escrita a contextos educativos informales, como es el del hogar.

Para concluir el capítulo, finalmente, se abordan de manera resumida algunas nociones básicas acerca de las acciones formativas dirigidas a capacitar a los padres para desarrollar eficazmente su papel educativo. En este caso, se atiende especialmente al formato de Escuela de Padres, por tratarse del procedimiento de formación familiar empleado en la parte empírica de la presente tesis.

Es decir, el objetivo principal de este capítulo es identificar los elementos que verifican las virtudes que supone contar con la implicación familiar en el ámbito educativo formal, así como aquéllos aspectos de las intervenciones contextual-educativas a través de las familias que se han evidenciado eficaces y eficientes.

4.2. ¿POR QUÉ INCLUIR A LOS PADRES EN LA INTERVENCIÓN?

La colaboración o implicación educativa directa de los padres con sus hijos puede ejercer un efecto directo en los resultados satisfactorios de los niños en la escuela, ya que produce consecuencias positivas para el alumno, para los propios familiares e incluso para el profesorado. En cuanto a los niños, la ayuda de sus padres en temas propiamente académicos contribuye de manera general a la mejora de

su rendimiento, pero además, potencia en ellos el desarrollo de actitudes positivas hacia el colegio, la adquisición de hábitos regulares de estudio o el ajuste positivo de su autoestima y autoconfianza. En lo que hace a los progenitores, el incremento de su implicación académica puede contribuir al aumento de su conocimiento sobre el desarrollo y la educación, así como a la valoración más positiva de sus papel educativo, a la consecución de un desarrollo más ajustado de su autoestima parental (al incrementarse su sensación de autoeficacia), a la mejora de las relaciones entre los miembros de la familia (especialmente la comunicación padres-hijos), al incremento del número de interacciones de calidad con el centro educativo o a una mayor comprensión de las funciones de los profesionales. En relación a los beneficios de una mayor colaboración educativa parental para los propios docentes, es posible que, dado el conocimiento mayor que tendrían las familias de las funciones del profesorado, éstos recibirían mejores valoraciones de su trabajo, lo cual es un estímulo que contribuye a su satisfacción profesional y conduce a una asunción más comprometida de su papel educativo (García-Bacete, 2003; López et al., 1995).

Pero, además de estas razones que evidencian las virtudes de la implicación educativa parental, existen otros elementos que apuntalan la idoneidad de contar con las familias como cooperantes en la enseñanza, elementos que se resumen en los siguientes apartados y que van, desde los aspectos más personales de las figuras parentales, hasta otros de carácter contextual-legal-educativo relacionados con las demandas educativas actuales en torno al desarrollo de competencias en los alumnos.

4.2.1. Características parentales y procesos educativos

Los progenitores, habitualmente, presentan unas características, propias de su rol, que los convierten en elementos óptimos para participar activamente en la implementación de medidas específicas con sus hijos, características que se describen de manera resumida a continuación (González & Toledo, 2004; Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009; Xu & Filler, 2008).

Así, en primer lugar, es frecuente que los padres muestren un elevado interés por conseguir mejoras de la situación educativa y madurativa de los hijos, por lo cual suelen emprender acciones orientadas a asegurar el bienestar de los niños, los proveen de recursos personales y materiales, constituyen asociaciones para reivindicar sus derechos, etc.

En segundo lugar, las familias tienden a realizar aquello que creen que es mejor para los miembros del sistema familiar, de manera que, en el caso de la educación, habitualmente muestran elevada predisposición a colaborar con los profesionales y a contribuir de manera activa en las actividades de desarrollo-aprendizaje.

Del mismo modo, destaca, en tercer lugar, que los padres, dada su continuidad presencial a lo largo de toda la vida del alumno, suelen ser las personas que poseen una información más amplia, continua y completa sobre los hijos, sus ritmos de desarrollo, dificultades o capacidades, así como, de los elementos técnicos o estratégicos más eficaces en su educación; a diferencia del profesorado, los progenitores

suelen ser figuras estables a lo largo de todo el proceso de escolarización de los alumnos, facilitando con sus propias habilidades parentales, complementarias por otra parte a las habilidades de los docentes, el afrontamiento exitoso de los requerimientos educativos actuales y futuros de los alumnos (Cayo, 2008; Díaz, 2008; Saldaña et al., 2008).

Pero además, es necesario reconocer, en cuarto lugar, que, la interacción que se produce en el hogar entre padres e hijos, es más personalizada que la que se da en los centros escolares en los cuales, por lo general, un profesor debe interactuar con un grupo relativamente grande de alumnos. Esta relación cara a cara, propia de los contactos padre-hijo, permite seguir el progreso del niño de manera individualizada, corrigiendo y ofreciendo feedback continuo y directo en su proceso de aprendizaje; esto contribuye, además de al rendimiento de los alumnos, a que éstos perciban el interés de sus padres por las actividades académicas, aumentando con ello el suyo propio, ya que el modelo de la figura parental suele ser muy significativo para los hijos (Mc Elvany & Artelt, 2009; Villiger, Niggli, Wandeler, & Kutzelmann, 2012).

Todas estas características confirman cómo, el contexto del hogar y las figuras parentales, pueden ser elementos óptimos para llevar a cabo acciones específicas de fomento del aprendizaje de los alumnos, sobre todo si se considera además, por un lado, que los enfoques naturalistas apoyan la idoneidad de atender al alumno a través de la totalidad de los agentes educativos informales y formales que le rodean y, por el otro lado, que, desde la orientación práctica de la propia acción educativa, se recomienda iniciar la estimulación del

aprendizaje lo antes posible, para, de este modo, potenciar sus efectos o prevenir la posible aparición de dificultades y, para ello, qué mejor entorno omnipresente a lo largo de toda la vida del niño que el familiar (Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007; Polloway, Bursuck, & Epstein, 2001).

4.2.2. La colaboración educativa familiar en el desarrollo de competencias

Desde la perspectiva de la propia legislación educativa española (dada la inclusión de la presente tesis en este contexto) se explicita también la idoneidad de contar con las familias en los procesos educativos y la conveniencia de incluir a los padres como agentes activos en la educación, tal y como se especificaba de manera más amplia en el capítulo dos de este trabajo. Pero además, en los últimos tiempos, emerge otro elemento de carácter administrativo que justifica ampliamente el aumento de la implicación parental en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el incremento en las exigencias realizadas por los órganos educativos.

Actualmente, en España, como consecuencia de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y su carácter adaptado a las propuestas realizadas por la Unión Europea, el sistema educativo se está viendo modificado de manera significativa, tanto en su estructura organizativa y funcional, como en los principios que lo sustentan. Concretamente, en la educación obligatoria, el grado de ambición de las metas de aprendizaje y las exigencias establecidas para

la consecución de unos resultados académicos exitosos han aumentado considerablemente. Con la implementación de las emergentes directrices educativas la educación formal debe perseguir la adquisición, por parte de los alumnos, de competencias, entendidas como aquellos aprendizajes imprescindibles desde un planteamiento orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y que pretenden formar a los alumnos para que logren su realización personal, ejerzan la ciudadanía activa, se incorporen a la vida adulta de manera satisfactoria y sean capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida (Muñoz, 2008). Es decir, a través de las áreas y materias del currículo, se persigue que todos los alumnos alcancen un rendimiento óptimo en cuanto a la consecución de los tradicionales objetivos educativos, pero ahora, también, en lo que hace a la adquisición de competencias. Por ello, en estos momentos, la incidencia positiva o negativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier factor o agente extrínseco al alumno, como es el caso de su familia, cobra especial relevancia. Así pues, la participación de los padres en la educación, en colaboración con el profesorado, adquiere hoy en día, dadas las exigencias cada vez mayores de los órganos educativos actuales en un intento de fortalecer los sistemas socioeducativos europeos, un carácter más imprescindible (Martínez, 2009). Pero además, especialmente en relación al tema del desarrollo de competencias, la implicación de personas y contextos cotidianos en la vida de los alumnos parece primordial, ya que las competencias, precisamente, son, según la propia definición de las mismas recogidas en los documentos elaborados a nivel autonómico (concretamente por la Junta de Castilla y León, comunidad en la que se

integran los estudios empíricos de la presente tesis), el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten transferir y aplicar conocimientos de distintas áreas y materias, para comprender la realidad y resolver con pericia y eficacia problemas reales en situaciones de la vida cotidiana, y además, en distintos tipos de contextos. Por lo tanto, la estimulación de las competencias es uno de los aspectos que los padres podrían optimizar de manera natural y contextualizada, con mayor probabilidad de éxito.

Al hilo de esto, los documentos marcos elaborados en relación a las enseñanzas mínimas exigidas al alumnado español recogen la propuesta de ocho competencias básicas que los jóvenes deben haber adquirido una vez finalizado su periodo de formación obligatorio, destacándose, en primer lugar, la *Competencia en comunicación lingüística* (MEC, 2006). Dicha competencia, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de aprendizaje, de construcción del propio pensamiento, de regulación personal y de la propia conducta, es de suma importancia para el rendimiento general de los alumnos, ya que se trata de un eje omnipresente en prácticamente todas las áreas del currículum de primaria (Fernández, 2007). Concretamente, en este caso, el objetivo de los agentes educativos es formar comunicadores competentes que se desenvuelvan con naturalidad en los diferentes contextos y modalidades comunicativas (Pérez & Zayas, 2007), por lo que el desarrollo de esta competencia adquiere un sentido primordial en entornos comunicativos cotidianos, como es el familiar (Pardo, 2009), tal y como evidencian las experiencias empíricas emprendidas a nivel internacional, y abordadas en las próximas páginas, en las que se

proponen métodos de intervención a través de las familias para estimular en los niños la consecución exitosa de las habilidades incluidas en esta competencia.

4.3. OPTIMIZACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE LOS PADRES

Los centros educativos proveen a los alumnos con la ayuda necesaria para alcanzar con la mayor probabilidad de éxito posible las metas de aprendizaje planteadas, dotándoles de la colaboración de los profesores, quiénes facilitan la realización de las actividades propuestas en este contexto; sin embargo, en el hogar, los niños carecen de ese apoyo profesional en la realización de sus tareas académicas, emergiendo en estos casos la figura del familiar como elemento de colaboración fundamental (Bryan, Burstein, & Bryan, 2001; Suárez et al., 2012).

Desde esta perspectiva, una de las formas que describe la implicación educativa parental en el hogar es la cooperación en los deberes, ya sea ofreciendo a los hijos ayuda instrumental básica en la realización de los mismos, relacionada con la definición de horarios, tiempos o espacios, o bien trabajando aspectos específicos y propiamente curriculares. Empíricamente, este tipo de prácticas colaborativas han sido apoyadas ampliamente en cuanto a su eficacia, tanto para estimular directamente el rendimiento de los niños, como para generar en ellos actitudes positivas hacia la enseñanza o estimular estados emocionales, personales o relacionales adecuados para la

realización exitosa de estas actividades y su consecuente aprovechamiento (Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999; Dumont et al., 2012; Knollmann & Wild, 2007; Lacasa et al., 1999; Pomerantz, Wang, & Fei-Ying, 2005; Suárez et al., 2012).

Pero, además de este tipo de implicación familiar fundamentada en la ayuda en los deberes de los niños, desde el punto de vista de la propia intervención educativa, la perspectiva inclusiva imperante considera como elemento crucial para asegurar el éxito académico pleno de los alumnos la colaboración profesional-familia (Hegarty, 2008; Martínez & Niemelä, 2010). En este sentido, atendiendo, concretamente a la competencia en comunicación lingüística, la cual ocupa el interés principal de esta tesis, el contexto familiar se erige como un entorno óptimo para estimular su adquisición y desarrollo ya que, entre otros aspectos, permite la intervención en eventos espontáneos y situaciones de comunicación fortuita del niño que surgen en rutinas diarias, facilita la realización de tares de lectoescritura contextualizadas y con propósitos comunicativos reales y ofrece modelos altamente atractivos para los alumnos, como son sus padres, los cuales, además, tienen la posibilidad de trabajar cara a cara con sus hijos y ofrecerles la retroalimentación necesaria en cada momento (Frijters, Barron, & Brunello, 2000; Hood, Conlon, & Andrews, 2008; McElvany & Artelt, 2009; Reyes et al., 2007; Strasser & Lissi, 2009).

Así pues, realizadas estas apreciaciones iniciales, a lo largo del presente apartado se analizan diferentes experiencias empírico-prácticas, llevadas a cabo a nivel internacional, orientadas a validar la eficacia de programas o procedimientos centrados en estimular o mantener, desde el hogar y a través de los padres, las habilidades

inmersas en la CC. Concretamente, se analizan varios trabajos actuales centrados en el lenguaje oral, la lectura y la escritura. Para ello, inicialmente se presenta una Tabla resumen de dichos trabajos, con la que se pretende ofrecer una aproximación global al estado general de la cuestión. En ella se presenta, en primer lugar, el foco de la intervención, diferenciando entre la dimensión específica de la CC abordada (lenguaje oral, lectura o escritura) y/o el tratamiento de otros aspectos familiares. En segundo lugar, se atiende al tipo de intervención; en este caso se diferencian los trabajos en torno a la finalidad estimuladora-preventiva o reparadora de las intervenciones descritas en los mismos, en relación a su vez con las características o presencia de algún tipo de dificultad específica del aprendizaje (en adelante DEA) en los alumnos-hijos a los que van dirigidas. Finalmente, se reflejan los procedimientos de capacitación que se han ofertado a los padres, diferenciando, en esta ocasión, entre la simple oferta de información escrita acerca de cómo aplicar los procedimientos de intervención con los hijos y la oferta de formación específica teórico-práctica para aplicar los programas de manera efectiva.

Tabla 4.1

Trabajos que incluyen a la familia como corresponsable de la enseñanza de la CC a los alumnos

Autor	Foco intervención	Tipo intervención	Capacitación parental	
			Información	*Formación*
Villiger et al., 2012.	Comprensión lectora, motivación.	Estimulación alumnado general.	--	Formación sistemática. Aplicación con hijo hogar.
Elish-Piper, 2010.	Estimulación escritura cotidiana.	Estimulación alumnado general.	Guía para familias.	--
McElvany y Arlet, 2007.	Estimulación lectura: vocabulario y estrategias.	Estimulación alumnado general.	Dossier B*erlin parent child reading program*. Aplicación hogar.	--
Gortmaker et al., 2007.	Fluidez lectora.	Tratamiento alumnos DEA-lectura.	--	Formación sistemática. Aplicación con hijo hogar.
Axford, 2007.	Estrategias lecto-escritura.	Estimulación alumnado general.	--	Formación *Parents as tutors program*.
Van Otterloo, Van der Leij y Veldkamp, 2006.	Lectura:conciencia fonológica.	Prevención alumnos riesgo dislexia.	Demostración tratamiento. Aplicación hogar.	--
Persamperi, Gortmaker, Daly, Sheridan y	Fluidez lectora.	Tratamiento alumnos DEA-	--	Formación sistemática. Aplicación con hijo

McCurdy, 2006.		lectura.		hogar
Justice, Kaderavek, Bowles y Grimm, 2005.	Lenguaje oral: conciencia fonológica.	Tratamiento alumnos DEA-lenguaje.	--	Formación sistemática. Aplicación con hijo hogar.
Saint Lauren y Giasson, 2005.	Lectoescritura.	Estimulación alumnado general.	--	Formación sistemática. Aplicación con hijo hogar.
Cohen, Roy, Walls, y Tomlim, 2004.	Estimulación lectura.	Estimulación alumnado general.	Guía informativa y materiales (R*each out and read).*	Oferta de modelos de aplicación actividades (médico).
Quintana, 2003.	Lenguaje oral. Funcionamiento familiar.	Tratamiento alumnos DEA-lenguaje.	--	Formación sistemática. Aplicación con hijo hogar.
Feiler, 2003.	Lectoescritura.	Prevención alumnado riesgo	--	Ayuda experta en aplicación hogar.
Reglin, 2002.	Lectoescritura. Implicación familiar centro educativo.	Prevención familias riesgo.	--	Ayuda experto en hogar para educar-alfabetizar hijo.
Jones y Christensen, 1999.	Escritura mecánica.	Tratamiento alumnado DEA-escritura	Presentación tratamiento. Aplicación hogar.	--

Como se puede observar en la Tabla se han localizado un total de catorce experiencias que encajan de manera general con los focos de interés de este capítulo y que, por lo tanto, abordan el tratamiento familiar de la CC de los alumnos en sus tres dimensiones (oral, lectora y escrita). No obstante, para profundizar en estos trabajos, en los próximos apartados se analizan de manera pormenorizada abordando, en primer lugar, las experiencias centradas en el lenguaje oral y la lectura y, por último, las focalizadas en la escritura. Finalmente, se extraen aquellos elementos eficaces y eficientes de las intervenciones educativas a través de las familias. Dichos elementos se organizan en torno a, en primer lugar, las potencialidades educativas generales de la familia, en segundo lugar, sus potencialidades en relación a la CC y, en tercer lugar, a los procedimientos y métodos formativos empleados. Para concluir se resumen los beneficios derivados de este tipo de intervenciones, así como aquéllos factores que las limitan o dificultan y que, por lo tanto, sería necesario superar.

4.3.1. Promoción del lenguaje oral y la lecto-escritura

Abordando inicialmente el lenguaje oral, señalar que su desarrollo está fuertemente relacionado con su uso en situaciones cotidianas, siendo uno de sus componentes intrínsecos la pragmática, que precisamente alude al uso funcional comunicativo de la lengua (de Caso, Pacheco, Robledo, Díez, & García, en prensa). Desde esta perspectiva, se ha analizado ampliamente el rol ejercido por las personas que rodean a los niños durante su infancia como encargados de estimular en él el aprendizaje del lenguaje. Concretamente, han

proliferado las corrientes o autores que sostienen la importancia de la familia en este sentido, subrayando su capacidad para transmitir o enseñar esta habilidad e, incluso, para ofrecer tratamiento al niño en caso de dificultades en su adquisición.

Así, en el año 2003, Quintana desarrolló un trabajo orientado a comprender las necesidades educativas de cada niño a partir del estudio de los contextos en los que se desarrolla, para dar una respuesta educativa a las mismas desde la implicación familia-escuela. Para llevar a cabo esta experiencia contó con la participación de dos familias en las cuales había alumnos con problemas del lenguaje. El trabajo se fundamentaba en el aporte mutuo de destrezas y experiencias propias entre las familias y la escuela. Para ello, inicialmente, se llevó a cabo una reunión conjunta familias-profesores en la que se les presentó a ambos el programa de intervención. En un segundo momento, se planteó un proceso específico de evaluación orientado principalmente a conocer la visión de los miembros de la familia sobre las dificultades del niño, conocer los esfuerzos e intereses de éste y las medidas o tratamientos que se habían aplicado previamente con él, así como su funcionalidad. A partir de este proceso evaluativo se acordaron los cambios y objetivos perseguidos. Es decir, el programa partía de las opiniones de las familias sobre aquellas situaciones que eran dificultosas y susceptibles de mejora, incluyendo el propio funcionamiento familiar, para definir desde ahí los objetivos a trabajar. Posteriormente, se comenzó a aplicar el tratamiento específico de mejora del lenguaje para cada niño, el cual incluía estrategias y/o actividades tales como el uso del modelado para corregir errores de pronunciación, la creación de situaciones lúdicas

para aumentar las oportunidades comunicativas, la orientación sobre materiales didácticos a los familiares, la formación en torno al uso de normas de uso de palabras, tempos, voz, tono, etc. Los resultados de la experiencia fueron muy positivos, tanto para los propios niños, quiénes mejoraron sus problemas del lenguaje aumentando además sus relaciones sociales y su interés comunicativo, como para las familias quienes incrementaron sus rutinas interactivo-comunicativas diarias. Es decir, a través de la intervención, las familias se convirtieron en las protagonistas de los cambios, permitiendo con ello que éstos fueran más duraderos; además, se enriqueció el lenguaje del hogar, aumentó el interés de los padres por la problemática del hijo y consecuentemente se incrementó su consciencia acerca de la misma. Igualmente, los progenitores, al compartir sus angustias con personas expertas que les ofrecieron información sobre las dificultades del niño, redujeron su ansiedad adquiriendo un mayor grado de seguridad en sí mismas. Finalmente, aumentó la relación con el centro educativo.

Por su parte, Justice et al. (2005), también llevaron a cabo un estudio orientado a conocer la efectividad de una intervención en conciencia fonológica implementada por los padres en el hogar para mejorar el desarrollo del lenguaje en veintidós niños de cinco años con dificultades en esta área. Para ello, los instructores, en los propios hogares de las familias, inicialmente les explicaron verbalmente los objetivos de la intervención, así como el procedimiento para llevarla a cabo. En un segundo momento, se realizó una actividad de modelado en la que el investigador enseñó a los familiares cómo se debía llevar a cabo la enseñanza de cada tarea. Seguidamente, los padres debían practicar las tareas con el investigador, mientras que éste les ofrecía el

feedback necesario para que consiguieran hacer la práctica totalmente correcta. De modo genérico, la tarea de los padres consistía en leer con sus hijos diferentes historias y después realizar con ellos varias actividades relacionadas con la conciencia fonológica (rima, sonidos similares, fonología, etc.). Transcurrido un periodo de diez semanas leyendo las historias facilitadas por el investigador y trabajando las actividades propuestas, se comprobó cómo había mejorado la conciencia fonológica de los niños, si bien se evidenció cierta relación entre las mejoras observadas y la edad de estos, siendo los niños mayores los que más se habían beneficiado del tratamiento. Por su parte los padres se mostraron satisfechos y fieles con la experiencia, señalando que les había gustado y culminándola íntegramente.

En base a los resultados de estas experiencias parece claro que, en el caso concreto del lenguaje, la intervención en contextos cotidianos, en los que se incluye la participación de figuras de apego representativas para los niños, es altamente recomendable, ya que permite llevar a cabo acciones específicas de manera personalizada y en situaciones comunicativas reales, sin suponer un gran esfuerzo para los padres pero sí un gran beneficio para los niños.

Confirmando esta conclusión, en el año 2009, Lozano, Galian y Cabello revisaron diversos trabajos sobre la eficacia de la intervención familiar en el tratamiento de niños con problemas del lenguaje. Los resultados que encontraron efectivamente apoyan cómo, este tipo de prácticas, producen mejoras en el rendimiento lingüístico de los alumnos similares a las conseguidas con procedimientos empleados por profesionales; pero además, al parecer, los beneficios de estas actividades afectan positivamente a otras áreas del desarrollo

psicológico y emocional de los miembros de la familia. Por lo tanto, se confirma la capacidad de la familia, no sólo para promover de manera natural el desarrollo del lenguaje hablado en los niños, sino también para intervenir eficazmente en problemas relacionados con el mismo.

Atendiendo, en segundo lugar, a la lectoescritura, ésta es una de las áreas con mayor tradición e importancia en el ámbito académico, siendo un contenido fundamental en los diferentes niveles educativos y formando parte en la actualidad de una de las ocho competencias principales a estimular en el alumnado. Consecuentemente, dada su importancia y omnipresencia en el curriculum escolar y su relación directa con el rendimiento, los problemas o dificultades en su adquisición son una constante de interés, tanto en el ámbito propiamente escolar, como a nivel empírico.

Desde el punto de vista teórico-empírico se sostiene que, para lograr un nivel experto de lectoescritura, se requiere práctica activa, por lo que, la estimulación de la misma desde diferentes contextos, es básica, sobre todo si se tiene en cuenta que la imitación de modelos en este sentido es imprescindible y que el atractivo de éstos puede determinar el nivel imitativo de los niños, emergiendo en este sentido los progenitores como figuras altamente relevantes (Dobarro, 2009). En conexión con esto, se ha comprobado cómo la influencia ambiental tiene un efecto muy similar a la capacidad genética en el aprendizaje de la lectoescritura, por lo que controlar el efecto de aquellas personas que conforman el contexto de desarrollo de los alumnos, intentando que su influencia sea lo más positiva y estimulante posible, supone una garantía de éxito en la adquisición de esta habilidad (Petrill, Deater, Thompson, & DeThorne, 2006).

Considerando estos hechos, a lo largo de los años los investigadores psicoeducativos han llevado a cabo diferentes trabajos o experiencias centradas en abordar el desarrollo de la competencia lectoescrita en el contexto del hogar, ya sea simplemente analizando el potencial de la familia para ofrecer estimulación natural de esta competencia, ya sea testando la funcionalidad de programas o intervenciones específicas llevadas a cabo por los progenitores con la finalidad de prevenir o tratar dificultades en esta área.

En relación con el primer aspecto, parece ser que la simple actitud de la familia hacia los elementos inmersos en la competencia lectoescrita y la estimulación natural de los mismos conllevan *per se* efectos positivos sobre su adquisición (Alivernini, Manganelli, Vinvi & Di Leo, 2010; Falk, Beilfus, Orem, 2010). Por lo general, los padres suelen tener actitudes positivas hacia la lectoescritura y, aunque no sea trabajando directamente tareas estimulantes con sus hijos en este sentido, les recuerdan su importancia y les animan y motivan a practicar actividades de este tipo (Mathanwane, 2006); si bien, cuando los niños son pequeños las familias suelen exponerles las virtudes de la lectura como fuente de diversión, mientras que, a medida que los alumnos se van haciendo mayores, los padres tienden a subrayar la importancia de ésta para el éxito académico y profesional, más que como medio de disfrute (Mata & Pacheco, 2009; Moreno, 2001). No obstante, el simple hecho de reconocer la relevancia de la lectura puede hacer que se incremente su práctica y con ello los beneficios sobre el rendimiento, habiéndose demostrado en Educación Secundaria la relación entre la frecuencia de lectura en los hogares y el índice de repetición de curso.

Continuando con el análisis de las formas en las que la familia puede influir en el desarrollo de la lectoescritura, se han localizado procedimientos intermedios entre la simple motivación actitudinal de esta habilidad, comentada en el párrafo anterior, y la propia implicación directa en la enseñanza de la misma. Se trata de programas orientados a potenciar esta competencia de manera natural a través de los padres. Uno de ellos es el denominado *Reach out and read* (Klass, Needlman, & Zucherman, 1999). Se trata de un programa proveniente del ámbito pediátrico que se inició en los años ochenta en Boston y que consiste en ofrecer, en las salas de espera de los hospitales pediátricos, pautas a los padres en relación a la estimulación de la lectura. Para ello se facilita a la familia una guía sobre la importancia de esta habilidad en el desarrollo de los niños y un conjunto de libros adecuados para ellos en función de su edad; además, personas voluntarias leen con los pequeños y proveen a los padres de modelos eficaces para emprender prácticas lectoras conjuntas en el hogar. Esta aparentemente sencilla intervención estimula la frecuencia de la lectura conjunta, modifica las actitudes de los padres hacia la misma e incluso facilita el desarrollo del lenguaje en los niños. Pero además, se ha comprobado que, incrementando la asistencia a este tipo de sesiones ofertadas en los propios centros de salud, mejoran las situaciones alfabetizadoras en el hogar (Cohen et al., 2004).

Otro programa en esta línea es el *Berlin parent child reading program* (McElvany & Arlet, 2007). En este caso las familias reciben en sus hogares el programa, junto con las instrucciones sobre la estructura de las sesiones, como aplicarlas, recomendaciones prácticas y los materiales necesarios para su desarrollo. Los padres deben

implementar las cuarenta y tres sesiones, con una duración de treinta minutos cada una, una vez por semana. Cada sesión consiste en dos partes, lectura en voz alta con los padres como modelos y enseñanza posterior de estrategias meta-cognitivas de lectura. Los resultados de una experiencia con este programa, llevada a cabo con ciento cuatro niños (con nuevos años de edad media), demuestran que éstos mejoran la lectura, concretamente el vocabulario, y el conocimiento de estrategias metacognitivas; si bien, pese a sostenerse, por tanto, que es posible aplicar programas de este tipo en el contexto familiar, se subraya el hecho de que la respuesta de los padres es pequeña y se suele relacionar con su nivel socioeconómico, así como, con las características del niño en cuanto a su nivel de rendimiento (McElvany & Artelt, 2009).

Incrementando el grado de sistematicidad y enseñanza formal de la lectoescritura asumido por los padres y en la línea de prevenir posibles problemas en esta área, han emergido otro tipo de experiencias positivamente testadas, las cuales se presentan a continuación.

Sin retroceder mucho en el tiempo, en el año 2002 se llevó a cabo un estudio con familias de riesgo que estaban participando en un programa educativo focalizado en dotarlas de herramientas para estimular el desarrollo de sus hijos, concretamente sus habilidades lectoescritas. Los padres recibían en su hogar visitas de expertos que les ayudaban en la educación de los niños, especialmente en temas relacionados con la estimulación de la lectoescritura, así como en sus relaciones con el colegio. Los resultados de este estudio han demostrado que los padres perciben cómo esta ayuda de profesionales

les capacita para apoyar a sus hijos en la educación y para aumentar su implicación en la escuela, evidenciándose además cómo, la implicación familiar, era el mejor predictor de éxito de estos niños (Reglin, 2002).

En esta misma línea, Van Otterloo et al., (2006) desarrollaron un estudio orientado a conocer el potencial de los padres para desarrollar las habilidades de prelectura relacionadas con la conciencia fonológica de treinta y dos alumnos de infantil con riesgo genético de dislexia. Para ello, inicialmente se realizó una reunión grupal con todos los familiares en la que se les presentó el protocolo de actuación en base al cual se iba a trabajar y se demostraron y discutieron los ejercicios planteados. Seguidamente, se les pidió que estudiaran el protocolo de manera individual durante una semana; tras ella, los padres fueron telefoneados para conocer las posibles dudas que les habían surgido y resolvérselas. Una vez solventadas, comenzaron el trabajo específico con los niños. Éste consistió en trabajar la articulación de los sonidos y la relación grafema-fonema mediante actividades de juego y rimas, durante diez minutos al día, a lo largo de catorce semanas. Al finalizar el tratamiento se comprobó que un alto número de familias aplicaron la totalidad de las sesiones; del mismo modo, la calidad de la implementación del programa por parte de los padres fue alta, si bien los resultados obtenidos en el niño fueron determinados en mayor medida por el aspecto cuantitativo que el cualitativo, es decir, hacer todas las sesiones más que hacerlas perfectas. El trabajo concluye que, aunque los padres no sean expertos en los programas, en ocasiones es suficiente con que se interesen por ellos y los lleven a cabo con un nivel aceptable de calidad, ya que de este modo se logran conseguir efectos altamente satisfactorios.

En la actualidad, concretamente en el año 2012, Villiger et al., desarrollaron un estudio para examinar los efectos de un programa de intervención a través de las familias para mejorar la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora de los alumnos de cuarto de primaria. Compararon para ello tres grupos; uno en el que fueron los padres lo que, previa formación sistemática, aplicaron el programa de intervención con sus hijos (225 participantes); otro grupo en el que los padres no participaron, sino que fueron los profesores los que aplicaron una intervención similar con los alumnos (n = 244) y, finalmente, había un tercer grupo control en el que se siguió el curriculum ordinario de enseñanza de la lectura (n = 244). La intervención consistía en enseñar a los alumnos el uso de diferentes estrategias de comprensión lectora, así como en darles apoyo durante la lectura para incrementar de este modo su motivación. Los resultados demostraron que en los alumnos instruidos por sus padres, se incrementó, más que en el resto de niños, su curiosidad y gusto por la lectura y que estas mejoras se mantuvieron en el tiempo. En cambio, no se han dado diferencias entre los grupos en el autoconcepto lector de los estudiantes ni en la comprensión. No obstante, se evidencia que la familia, con la formación pertinente, puede lograr mejoras importantes en el desarrollo de elementos actitudinales del alumno altamente influyentes en su rendimiento.

Además de lo expuesto hasta el momento, existen otros autores que han evidenciado cómo los progenitores pueden ejercer un rol satisfactoriamente funcional incluso en el tratamiento de DEA de lectoescritura en sus hijos. Las problemáticas en estas áreas requieren un seguimiento continuado y, por lo tanto, mantener en casa el

tratamiento ofertado por profesionales en centros especializados formales, como puede ser el propio colegio, puede convertirse en una opción muy recomendable (Gotmaker et al., 2007). Desde esta perspectiva, Persamperi et al., (2006) realizaron un estudio cuyo objetivo principal era aumentar la fluidez lectora de alumnos con DEA en la lectura (DEA-L) a través de la implementación por parte de los padres de una intervención específica. El programa en sí se desarrolló con niños de ocho-nueve años durante los meses de verano y en base a textos de tipo narrativo o expositivo. Los padres, durante tres-cinco días a la semana, diez-quince minutos al día, recibieron una formación organizada en base a los siguientes pasos: primero, el profesional describe verbalmente los objetivos y el procedimiento concreto general de la intervención; posteriormente, ejerce de modelo realizando con el niño un ejemplo de actividad concreta que el padre debe observar; en tercer lugar, el propio padre ejecuta la actividad con su hijo en presencia del experto, quien tutoriza y retroalimenta la actuación del padre hasta lograr que éste lleve a cabo el procedimiento de enseñanza sin errores de ningún tipo. Simultáneamente a estas actividades se les da a los familiares un protocolo escrito de actuación. Las tareas concreta de lectura consisten en corregir errores con repetición de sentencias y contingencias para mejorar. Por lo tanto, el programa se basa en la práctica repetida, corrección de errores y refuerzo. Concretamente, el niño debe leer el pasaje correspondiente mientras que el padre anota los errores cometidos; seguidamente, el adulto modela la producción correcta y pide al niño que de nuevo lea la palabra y la frase entera, reforzando los pasos correctos dados por el hijo. Los resultados del estudio demostraron que efectivamente con

este tipo de tareas los niños han conseguido aumentar su fluidez lectora durante los meses críticos de verano y que esas mejoras, además, se mantienen a lo largo del tiempo. De este modo, se verificó la capacidad o potencial de los padres para intervenir en problemas de lectura desde el hogar con sus hijos.

Desde este mismo enfoque reparador, Gortmaker et al., (2007) llevaron a cabo un programa dirigido a mejorar la fluidez lectora en palabras de alta y baja frecuencia en tres alumnos con DEA-L de nueve años mediante la colaboración de sus padres. Al igual que en el caso anterior, las fases del entrenamiento familiar eran tres: explicación verbal del programa, explicitando sus componentes y resolviendo las dudas iniciales de los familiares; modelado por parte del experto de las tareas con el niño en presencia del padre; implementación por parte del familiar del procedimiento con el hijo mientras el experto corrige y retroalimenta hasta conseguir realizaciones cien por cien correctas; y acompañamiento de un protocolo escrito de apoyo para casa. La intervención en sí consistía en que los padres practicasen con los niños la lectura de diferentes historias durante diez-quince minutos al día, de tres a cinco veces por semana durante un mes. Mientras el niño leía, el padre iba corrigiendo los errores cometidos por éste, quién, mediante la repetición de las sílabas, frases o palabras erróneas, iba automatizando la lectura correcta de ellas. Los resultados, una vez más, corroboraron que había mejorado la fluidez lectora de los niños en todos los casos y, además, tanto padres como hijos, se mostraron satisfechos con la efectividad del tratamiento.

En base a estas evidencias se corrobora que, los padres, pueden ser una alternativa eficaz para solventar algunas de las problemáticas

típicas de la lectoescritura de los niños con dificultades, si bien, en muchos otros casos se plantea su colaboración para prevenir la aparición de esas problemáticas o potenciar todavía más el desarrollo de la competencia lectoescrita. Analizando los trabajos localizados se observa también que muchos de ellos trabajan esencialmente la lectura, siendo menos las experiencias que enfatizan la dimensión escrita de esta competencia, pese a englobar en sus fundamentos teóricos, bajo el término alfabetización, habilidades relacionadas de manera conjunta con la lectura y la escritura. Esto es así a pesar de apoyarse la interrelación entre ambas habilidades y la necesidad de fomentarlas en conjunto para lograr la plena adquisición de la competencia lingüística. No obstante, dado que el interés principal de esta tesis reside en la CC escrita, se ha realizado un análisis más pormenorizado de trabajos o experiencias que abordan de manera específica el aprendizaje de la escritura a través de la ayuda o implicación familiar.

4.3.2. Familia y competencia comunicativa escrita ¿será eficaz su conjunción?

En las últimas décadas la investigación en composición escrita ha hecho un esfuerzo y un progreso considerable en una tentativa por entender los procesos implicados en la misma. En particular, los modelos teóricos de escritura han tratado de dar cuenta de esta habilidad desde perspectivas cognitivas, comunicativas o sociales. De esta manera, actualmente se acepta que escribir es una tarea cognitiva compleja que requiere el despliegue coordinado de un conjunto amplio de procesos mentales básicos y específicos relacionados con la propia

tarea de escribir. De este modo, la complejidad del proceso de composición escrita provoca que su adquisición exitosa no sólo dependa de factores de tipo cognitivo o de carácter propiamente docente, sino que también se pueda ver determinada por variables ambientales o de carácter emocional, entre las que es posible encontrar factores relacionados con el contexto del hogar (Galbraith & Torrance, 1999; Graham, 1999; Kellog, 2008; McArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006; Wray, 1998).

En este sentido, tal y como se ha expuesto hasta el momento, el núcleo familiar se ha demostrado eficaz para desarrollar en los alumnos diferentes tipos de habilidades académicas básicas relacionadas con la CC, tales como la lectura o el propio desarrollo del lenguaje (Justice et al., 2005; Lozano et al., 2009; Reglin, 2002; Van Otterloo et al., 2006), por lo que, en principio, parece propicio para potenciar también la adquisición de las habilidades conducentes a escribir textos con un nivel de competencia adecuado.

En este caso, en un primer momento, tal y como evidencian algunas de las experiencias localizadas, no sería necesario que los padres comprendiesen o supiesen la complejidad cognitiva de la tarea de escribir o los procesos mentales que se activan ante la realización de un escrito, para poder implicarse en su estimulación; sería suficiente con que animasen a sus hijos y los motivasen hacia este tipo de tareas, mostrando interés hacia ellas y dándoles oportunidades cotidianas para practicar, así como, ofreciéndoles los materiales y contextos óptimos para que lo hagan (Lacasa et al., 1999; Newman & Bizarri, 2011; Reyes et al., 2007; Romero, Arias, & Chavarría, 2007). Así, desde esta perspectiva, algunos autores han desarrollado guías para familias que

les orientan en este sentido. Por ejemplo, Elish-Piper (2010) ha diseñado una guía familiar en la que ofrece diferentes elementos que los padres pueden utilizar para estimular el uso de la escritura y su desarrollo o adquisición exitosa en los niños. En ella, partiendo de situaciones de la vida cotidiana, se proponen tareas directamente conectadas con la escritura, como son escribir cartas, notas o recordatorios, hacer listas de la compra, escribir felicitaciones, crear buzones de sugerencias en el hogar, utilizar diarios personales, redactar e-mail, escribir historias conjuntamente, etc. Pero además, al hilo de la estimulación de los procesos cognitivos implicados en la composición escrita, este autor ofrece también en la guía algunas pautas sencillas para que los padres puedan trabajar la planificación, la edición y la revisión textual en la propia realización de las tareas cotidianas anteriormente citadas. Así, la guía destaca la necesidad de pensar inicialmente las ideas a redactar, de apuntarlas a sucio, ordenarlas y luego pasarlas a limpio revisando que se entiendan, cambiando las palabras o frases que no hacen el texto interesante, etc. No obstante, se destaca que, para que estas actividades cotidianas sean eficaces y fomenten el interés hacia la escritura en los alumnos, tienen que ser realizadas por sus padres a modo de modelos que apoyen y sostengan la utilidad y los beneficios de estas prácticas escritoras, evidenciando con ello la utilidad cotidiana de la composición escrita (Rasinki & Padak, 2009).

Sin embargo, pese a la eficacia de este tipo de prácticas, si actualmente, primero, se aboga porque desde los colegios se emprendan acciones más completas para trabajar la escritura desde perspectivas cognitivas centradas en los procesos implicados en la

tarea de escribir; segundo, desde la perspectiva del desarrollo de competencias se sostiene la necesidad de potenciar la enseñanza de la escritura no sólo como aprendizaje instrumental básico sino como herramienta de comunicación y, tercero, se subraya legal, teórica y empíricamente la idoneidad de contar con la implicación y colaboración de los padres en la enseñanza y se sostiene su potencial para estimular diferentes tipos de aprendizajes escolares, parece pertinente, además de emprender estas acciones parentales de carácter principalmente motivador, tales como las presentadas hasta ahora, otras acciones que, además de motivar y estimular las actitudes positivas de los niños hacia la composición escrita, contribuyan a la adquisición exitosa de esta competencia. Conviene, en este caso, que los familiares conozcan lo que se hace en el aula para optimizar el aprendizaje de la competencia escrita, ya que la desconexión entre lo que hace la escuela y la familia en relación a la escritura, desconociendo los unos lo que realizan los otros, hace que el alumno no detecta la aplicabilidad recíproca de los contenidos aprendidos y, consecuentemente, no se beneficie de las potencialidades derivadas de la coordinación de acciones entre ambos entornos (Moreno, 2001). En este sentido, estudios recientes centrados en identificar prácticas eficaces relacionadas con la enseñanza o estimulación de la escritura justifican la posible inclusión de la familia en este tipo de prácticas. Así, la revisión de Rijlaarsdam (en prensa) acerca de prácticas eficaces en la enseñanza de la escritura subraya la importancia del enfoque del aprendizaje social de Bandura en que la eficacia de la observación –con la importancia que en este sentido supone el modelo a observar y su atractivo, emergiendo con fuerza el potencial en este caso de los

padres- es mayor que la instrucción directa, o desde el enfoque sociocultural, centrado en el desarrollo de comunidades de aprendizaje, siendo éste marco el más adecuado para la conquista de una competencia compleja como es la escritura y donde se incardina con fuerza el contexto familiar, como elemento configurarte de la comunidad de aprendizaje. Es decir, desde la perspectiva de los modelos teóricos se intuye o justifica el potencial de la familia como agente externo con capacidad para influir en los elementos internos del niño relacionados con aspectos emocional-afectivos que repercuten en su escritura, pero además, desde los propios enfoques aplicados, se vislumbra también la idoneidad de contar con la familia en la enseñanza de la escritura. No obstante, es frecuente que los padres desconozcan qué pueden hacer para ayudar a sus hijos en la composición escrita, por lo que serían necesarias acciones formativas que les capacitaran para ello.

En esta línea, aunque son escasas las prácticas empíricas localizadas y muchas de ellas conjugan la escritura y la lectura, se han encontrado algunas experiencias que evidencian cómo, a través de pequeños programas, la ayuda de los padres en la escritura puede ser muy eficaz. Así, por ejemplo, en la Universidad de Camberra desde hace décadas, se lleva a cabo un programa denominado *Parents as tutors program* que consta de ocho seminarios de dos horas de duración cada uno de ellos, en los cuales se enseñan a los padres estrategias para facilitar la alfabetización exitosa de los hijos. Estos seminarios abordan el análisis del esfuerzo mental que supone el aprendizaje de la lectoescritura y describen los procesos de andamiaje necesarios para enseñar adecuadamente estas habilidades. Además, el programa incluye

doce tutorías individuales con cada familia, de una hora cada una de ellas, en las que el padre trabaja con el hijo las estrategias de lectoescritura aprendidas en presencia de un tutor experto que modela la enseñanza de las mismas. En el año 2007, Axford llevó a cabo un estudio empírico para verificar los efectos de este programa y concluyó que, efectivamente, su implementación aporta beneficios importantes para el desarrollo de los niños, quiénes obtienen ganancias importantes en cuanto a sus habilidades de lecto-escritura.

Por su parte, en el año 2005, Saint Lauren y Giasson llevaron a cabo un estudio orientado a valorar el impacto de un programa focalizado, por un lado, en cambiar progresivamente el apoyo que los padre ofrecían a sus hijos en la lectoescritura a medida que avanzaba el curso, y por el otro, en incrementar las actividades de lectura y escritura en el hogar como complemento a las enseñanzas de clase. Para ello contaron con cincuenta y tres familias de niños de primer curso, los cuales recibieron el programa, y cincuenta y cinco que sirvieron de grupo control. El programa familiar alfabetizador incluía nueve sesiones, con una duración de noventa minutos cada una, en las que los padres recibían formación que les capacitaba para trabajar posteriormente con sus hijos. En cada reunión con los familiares se repasaban los temas tratados en la sesión anterior y las experiencias de la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos en ella. Posteriormente, se presentaban y debatían los contenidos a trabajar (lectura y éxito escolar, la importancia de la lectura, las visitas a la biblioteca, jugar con la letras, lecto-escritura en la vida cotidiana, escuchar cómo leen los hijos y juegos de escritura), se demostraba su aplicación y se realizaba una práctica guiada padres-hijos. Finalmente,

se hacía una síntesis de los contenidos abordados en esa sesión y de las tareas de aplicación en el hogar con los hijos. Los resultados de la experiencia, implementada durante un año escolar, demostraron que el programa conllevó a que los niños del grupo experimental mejoraran considerablemente su lectura y su escritura. Concretamente, en lo que hace a la escritura, los alumnos produjeron textos mejor estructurados, más precisos, más largos y con mejor vocabulario y ortografía; pero además, estas mejoras se generalizaron a los textos realizados sin apoyo materno. Además el 82% de los familiares reconocieron que el programa cambió sus intervenciones en actividades de escritura con el niño. En este caso es preciso señalar que el 90% de los familiares participantes fueron madres, si bien cada vez son más los padres que comienzan a implicarse de manera muy activa en la educación de los niños y en concreto en la estimulación de la escritura, siendo eficaz esta cooperación (Aram, 2010). Finalmente, se concluye que es necesario considerar a las familias, no sólo como estimuladoras de la lectura, sino también de la escritura ya que sus virtudes son muchas y pueden ser un buen complemento a las acciones del profesorado.

Otro tipo de experiencias se centran de manera específica en la prevención o tratamiento de DEA en el área de la escritura. Así, en el año 2003, Feiler publicó un trabajo en el que se analizaba la viabilidad de un modelo de intervención basado en visitas al hogar para prevenir tempranamente las dificultades en la lectoescritura en niños de riesgo mediante la oferta de pautas a los padres. Durante el año de incorporación a la escuela de los alumnos, las familias recibieron semanalmente en su hogar la visita de un experto que les dada

instrucciones sobre cómo ayudar a sus hijos y les enseñaba actividades básicas de lectoescritura a trabajar con ellos, tales como la lectura conjunta de libros o las ayudas para escribir su nombre. Los efectos de esta intervención, fundamentada esencialmente en enriquecer el ambiente alfabetizador del hogar, se hicieron evidentes al finalizar el curso escolar. Al inicio del mismo, los niños del grupo experimental llevaban un ritmo de aprendizaje de estas habilidades significativamente inferior que sus compañeros, si bien, una vez finalizado el curso no se obtuvieron diferencias significativas entre ellos. Además, las propias familias estaban satisfechas con su trabajo, mostrando un alto interés por mantener las actividades aprendidas y por implicarse más en la educación.

En esta misma línea, se ha encontrado un estudio centrado concretamente en las DEA de la escritura y el papel de la familia (Jones & Christensen, 1999). En él se testó la efectividad de un programa de intervención para mejorar la escritura de niños con dificultades de carácter mecánico. En este caso la aplicación del mismo podía llevarse a cabo, bien mediante el profesorado, bien mediante la familia. Durante diez minutos al día, a lo largo de ocho semanas, los familiares interesados simplemente tenían que trabajar con sus hijos tareas relacionadas con la forma de las letras, corrección de errores motores en su realización y escritura fluida de las mimas. Los niños mejoraron su escritura mecánica, pero también la calidad de sus historias y, además, lo hicieron, tanto en el caso en el que era el profesor el encargado de la intervención, como en aquellos casos en los cuales fueron las familias las que llevaron a cabo las tareas.

Así pues, en base a las ideas y evidencias expuestas hasta el momento, se sostiene que la escritura y la lectura son habilidades íntimamente ligadas que se suelen potenciar a la par desde los centros educativos y en las cuales pueden implicarse los padres, a través de su apoyo material y personal, facilitando su adquisición. Pese a ello, los estudios localizados sobre la participación de los progenitores en el desarrollo de la escritura son escasos, especialmente si se confrontan con los hallados en torno a la colaboración familiar en la estimulación de la lectura, si bien los pocos que se han encontrado, confirman la importancia de la familia también en el desarrollo de esta habilidad, así como los beneficios de incluirla en este tipo de intervenciones, beneficios evidentes, tanto en lo referido a las mejoras de los productos escritos de los hijos, como en lo que hace a la adecuación de las actitudes de padres e hijos hacia la composición escrita (Neuman, Hood, & Neumam, 2009). Por todo ello, conviene llevar a cabo la validación empírica de más experiencias en las que se incluya a la familia en la optimización de la dimensión escrita de la CC, siendo ésta una de las finalidades de esta tesis.

4.3.3. Elementos eficaces y eficientes de las intervenciones familiares

Realizando una síntesis de las aportaciones teóricas revisadas y las experiencias empírico-prácticas analizadas de manera detallada en los apartados anteriores, se pueden extraer una serie de elementos comunes a todos los trabajos que han resultados ser, de manera teóricamente apoyada y empíricamente validada en la mayoría de los

casos, eficaces y eficientes en relación a la intervención en CC a través de las familias. Así pues, en la siguiente Tabla se presenta un resumen de dichos elementos, atendiendo, por un lado, a las propias características internas de la familia y, por el otro lado, a aspectos propiamente instruccionales o formativos. Por último, se reflexiona acerca de algunos de los beneficios que conlleva, tanto para los alumnos, como para los padres, la implicación activa de estos últimos en el fomento de la CC de los niños, para, finalmente, resaltar aquellos aspectos que pueden limitar la eficacia didáctica de los padres o de los programas que incluyen a los padres como instructores activos.

Tabla 4.2

Elementos eficaces y eficientes de las intervenciones en CC a través de las familias

Características familiares		Aspectos instruccionales	
Potencialidades educativas familia	*Potencial familia enseñanza CC*	*Procedimientos iniciales clave*	*Formación parental eficaz*
Modelo atractivo para niño.	Estimulación contextualizada de CC.	Concienciar a familia de necesidad del programa.	Presentación general programa intervención.
Ofrece tratamiento individualizado a niño.	Fomento uso cotidiano CC.	Determinación padre-experto necesidades niño.	Enseñanzas teóricas acerca competencia trabajada.
Brinda feedback directo y continuo.	Intervención en eventos de CC espontáneos.	Delimitación padres-experto objetivo aprendizaje.	Descripción estrategia, contenido, actividades a trabajar.
Posibilidad apoyar proceso formal enseñanza en hogar.	Tareas relacionadas con CC con objetivos comunicativos.	Reconocimiento conjunto padres-experto habilidades niño.	Modelado experto de aplicación procedimientos intervención.

Disponibilidad colaborar tareas académicas en periodo no lectivo.	Posibilita aumento de práctica de CC.	Identificación padres-experto herramientas útiles con niño.	Práctica familiar de actividades y supervisión-corrección experto.
Complemento a labor docente con destrezas parentales.	Oferta materiales cotidianos estimulantes CC.		Protocolo resumen aplicación hogar (normas, materiales, temporalización, etc.)
Conocimiento profundo niño y continuidad presencial vitalicia.	Motivación hacia CC como elemento de ocio.		Aplicación tareas en hogar. Resolución dudas (teléfono, reuniones).

La mayoría de los trabajos revisado, los cuales en gran parte cumplían los criterios de eficacia recogidas en la Tabla anterior, han tenido beneficios para los alumnos, sus padres y el propio clima familiar, de manera que también corroboran la efectividad de dichos procedimientos. Así, en primer lugar, en relación a los beneficos sobre los alumnos, señalar que éstos suelen mejorar notablemente su rendimiento en la competencia trabajada; además se incrementa su conocimiento teórico-práctico acerca de determinadas estrategias de aprendizaje útiles; al tiempo, los niños, gracias a las intervenciones de sus padres, mejoran algunos factores psicológicos importantes a la hora de enfrentarse a un nuevo aprendizaje, como es su estado motivacional o sus actitudes hacia determinadas tareas educativas. Finalmente, se evidencia que los cambios producidos suelen ser duraderos, manteniéndose las mejoras obtenidas a lo largo del tiempo (Lozano et al., 2009; McElvany & Arlet, 2007; Persampieri et al., 2006).

En cuanto a los beneficios de las experiencias para los propios progenitores, también han sido varios. Así, los padres mejoran sus actitudes hacia la educación, aumentando su interés hacia temas académicos y mostrando mayor predisposición positiva para implicarse activamente en las tareas escolares de sus hijos. Este resultado se relaciona con el hecho de que la formación que se les oferta a los familiares, por lo general, les dota de competencias específicas que les permiten sentirse más capacitados para enfrentarse positivamente a la labor de cooperar en la educación de los niños. Además, estos procesos formativos familiares, al realizarse por parte de expertos y en algunos casos con varias familias a la vez, contribuyen a que los progenitores expongan y resuelvan sus dudas e inquietudes, lo cual les ayuda a disminuir su ansiedad y a aumentar sus sentimientos de autoeficacia para ayudar a los hijos en su proceso de desarrollo y aprendizaje. Como consecuencia de esto, los familiares implicados en las experiencias revisadas suelen mostrarse satisfechos con las mismas, lo cual contribuye a que culminen los tratamientos y los apliquen con un alto grado de calidad (Cohen et al., 2004; Justice et al., 2005; Quintana, 2003; Van Otterloo et al., 2006).

Finalmente, parece evidenciarse que las experiencias de intervenciones aplicadas por los padres en el hogar también pueden repercutir positivamente en la generalidad del clima familiar. Así, las relaciones paterno filiales se suelen tornar más positivas, aumentando la comunicación entre ellos y, de manera general, dado el tipo de competencia abordado, mejora y se enriquece el entorno alfabetizador del hogar (Cohen et al., 2004; Quintana, 2003).

Sin embargo, pese a estos óptimos resultados derivados de incluir de manera activa a las familias en el fomento de la CC en los niños, es preciso resaltar algunos elementos que pueden conllevar a que los efectos positivos de este tipo de intervenciones a través de las familias no sean eficaces. En este sentido, destaca el hecho de que, si el tipo de formación que se oferta a los familiares es sólo o principalmente de tipo informativo, sin entrenamiento sistemático, el índice de participación e implicación de los padres suele ser escaso y suele estar determinado por sus propios niveles cultural-educativos o, en otros casos, por el nivel de necesidad de ayuda de los hijos (McElvany & Artelt, 2009). Es decir, los padres, por lo general, desconocen cómo colaborar con sus hijos en determinados aprendizajes y, por ello, necesitan un proceso de formación sistemático y adaptado a sus necesidades que les permita superar las barreras que les impiden implicarse educativamente, no bastándoles la simple transmisión de información acerca del elemento a enseñar (LaRocque et al., 2011). Por otro lado, se detecta que en muchas de las experiencias revisadas se les ofrecen a los familiares escasas oportunidades para plantear las dudas que les van surgiendo con la progresiva aplicación de las intervenciones con los niños en el hogar. En algunos casos tras un proceso de formación parental inicial los padres deben aplicar el programa en sus hogares con sus hijos, sin ofertarles la posibilidad de plantear las dudas que les vayan surgiendo en el transcurso de la aplicación de esas actividades, lo cual supone un límite importante. Finalmente, cabe destacar que, aunque algunos programas consideran inicialmente la opinión de los padres acerca de las necesidades de sus hijos, sería necesario también identificar las

propias necesidades de los padres, tanto como instructores, planteándose sus necesidades didácticas, como necesidades de tipo conceptual o incluso relacionadas con sus propias competencias parentales.

Así pues, de manera general, se puede concluir que, las familias, tienen un gran potencial para ayudar a los alumnos en temas relacionados con el ámbito educativo y personal, además de estar en disposición, entre otras cosas, de aplicar eficazmente procedimientos de intervención específicos, aumentar los entornos y oportunidades de aprendizaje, ofrecer una atención individualizada a los niños y hacer modificaciones inmediatas cuando el hijo lo necesite. Pese a ello, habitualmente, los padres desconocen cómo explotar estas cualidades y, en ocasiones, se encuentran desprovistos de conocimientos estratégicos para ayudar a sus hijos con las tareas académicas, si bien, como se ha demostrado, con el apoyo adecuado, pueden ser muy efectivos en la intervención (Persampieri et al., 2006); por todo ello se justifica de este modo la necesidad de emprender acciones específicas de formación de padres (Matson, Mahan, & Lovullo, 2009). No obstante, la formación parental puede entenderse desde diferentes perspectivas y puntos de vista, tal y como se ha reflejado hasta el momento, contraponiendo formación frente a información, siendo necesario seleccionar, en cada momento, el procedimiento o tipo de formación más adecuado. No obstante, para profundizar un poco más en este aspecto, dado que es uno de los núcleos principales de la parte empírica de la presente tesis, en el siguiente aparatado se aborda de manera específica la formación de padres, analizando su

conceptualización, tipologías y algunas formas operativas de llevarla a cabo.

4.4. LA FORMACIÓN PARENTAL

Tradicionalmente el entorno familiar solía ser el único contexto educativo en el que los miembros adultos no recibían una formación específica para mejorar sus competencias y recursos y poder con ello contribuir al desarrolló óptimo de los niños (Máiquez, Rodríguez, & Rodrigo, 2004). En cambio, en las últimas décadas, como consecuencia, entre otros aspectos, de que gran parte de los autores insisten en la necesidad de considerar a los miembros del núcleo del hogar como componentes esenciales en cualquier acción instruccional con el alumno o de haberse demostrado cómo prácticamente todos los padres, con la ayuda necesaria, pueden apoyar a sus hijos en la educación, independientemente de sus condiciones económicas o culturales (Alomar, 2006; Marks 2006), se han venido desarrollando programas específicos para padres. La investigación científica en este sentido señala que los programas que enseñan a los progenitores a mejorar la calidad de la estimulación cognitiva, producen efectos inmediatos en el desarrollo intelectual de los niños; además, se he evidenciado cómo, los centros que enseñan a sus familias a reforzar y apoyar el aprendizaje académico de los alumnos en casa, encuentran que estos alumnos están más motivados para aprender, además de que detectan una mejora de la comunicación padres-profesores (Redding, 2000). De este modo, la formación de padres emerge con fuerza en el

ámbito educativo, siendo objeto de este apartado profundizar en su conocimiento.

Así pues, comenzando por la conceptualización, es preciso apuntar que la formación de padres, inserta dentro de la educación de los niños y concebida como método para promover su desarrollo, se enmarca dentro de la educación para la paternidad, entendida como el esfuerzo organizado para cambiar o mejorar el conocimiento acerca de la crianza y educación de los hijos y las habilidades del sistema familiar (Brock, Oertwerin, & Coufal, 1993; Maganto, Bartau, & Etxebarría, 2001). Pero además, es necesario considerar que la función educativa parental y la educación de los hijos están mediatizas o insertas en un exosistema del que dependen, por lo que la formación de padres debe considerarse dentro de las relaciones familia escuela paternidad, con el objetivo de coordinar acciones entre estos sistemas para contribuir conjuntamente al desarrollo y educación de los jóvenes. Así pues, desde esta perspectiva, la formación de padres se puede definir de manera general como el conjunto de actividades de aprendizaje, voluntarias por parte de los padres, que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas o condiciones existentes, con la finalidad de promover comportamientos positivos y beneficiosos para el desarrollo de los hijos (Vila, 1997).

En cuanto a la clasificación de los procedimientos tipológicos de formación de padres, existe una variopinta muestra de clases de formación, dependiendo del elemento clasificatorio que se utilice para organizarlas, tal y como señalan Maganto et al. (2001). Así, atendiendo a las áreas de contenido trabajadas se pueden diferenciar propuestas

informativas, conductuales, centradas en la personalidad y salud mental o evolutivas. En relación a los formatos de instrucción se encuentran modalidades formativas de tipo individual, grupal o de difusión por medios de comunicación. En cuanto al tipo de padres y necesidades que se intentan cubrir, habría programas orientados a familias de niños con deficiencias, adolecentes, hijos difíciles o, aquéllos dirigidos a padres con dificultades personales y sociales; a su vez estos programas se podrían focalizar en la prevención o en la rehabilitación de aspectos conductuales, cognitivos o relacionados con la interacción interpersonal. En función del alcance social o el grado de institucionalización o participación de las familias e hijos, destacarían los programas de formación general de padres, programas instruccionales dirigidos a padres, otros orientados a aumentar la implicación educativa parental o los focalizados en el desarrollo de las capacidades infantiles y competencias familiares.

Por su parte, la Asociación de Padres Europea diferencia tres modelos generales de formación de padres que no son excluyentes entre sí: el tradicional, caracterizado por tener una concepción de la formación como transmisión de información, para incrementar en los padres el conocimiento e información que les interesa; el basado en la práctica, el cual acompaña la transmisión de la información con técnicas y métodos activos que ayudan a la aplicación efectiva del conocimiento adquirido y, finalmente, el modelo de formación basado en el poder y la experiencia, que supera el principal factor crítico del modelo anterior, el cual se puede resumir atendiendo a que la indicación de conductas educativas deseables pone en cuestión la habilidad de los padres para tomar la responsabilidad de sus propias

decisiones educativas, proponiendo la creación de oportunidades para que los progenitores desarrollen su potencial experencial, hagan uso de los recursos materiales y personales con los que cuentan y trabajen por sí mismos reflexionando sobre su rol.

En relación a las propias actividades de formación parental, éstas pueden tener un carácter diverso en función de los efectos que se espera de las mismas sobre el hijo. Así, su base funcional puede ser de prevención primaria, dirigiéndose a prevenir la aparición de dificultades, o bien puede focalizarse en la prevención secundaria, centrándose en detectar y detener de forma rápida los problemas, o finalmente, puede ser puramente remedial, abordando el tratamiento directo de problemáticas ya existentes (Ricoy & Feliz, 2002).

No obstante, el procedimiento relacionado con la formación de padres más común en el ámbito propiamente educativo, que permite operativizar los diferentes elementos tipológicos recogidos anteriormente, y que suele ser puesto en marcha por los propios centros escolares es el de las Escuelas de Padres. Éstas surgieron, tanto en América como en Europa, a principios del siglo veinte con una orientación claramente rehabilitadora, que entendía el rol de la familia como terapeuta (Aierbe, 2005; Freixa, 2001). Sin embargo, a partir de la década de los setenta, a raíz principalmente del trabajo de Bronfenbrenner en el que se concluía que existe alta correlación entre la implicación educativa de los progenitores y los resultados positivos de los hijos, se comenzaron a desarrollar programas de entrenamiento a padres cuyo punto de partida era el propio currículo escolar. A partir de ese momento, se comienzan a fundamentar nuevas concepciones acerca del papel de la familia, entendiéndola como grupo potenciador

del desarrollo del alumno y definiendo a sus miembros como agentes protagonistas en el proceso educativo, junto y en coordinación con la escuela.

Desde esta perspectiva, las escuelas de padres se entienden como un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales que se desarrolla a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo (Maganto et al., 2001), o como un conjunto de acciones formales orientadas a proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar, incrementar la conciencia de los padres y aumentar el uso de sus aptitudes, habilidades y competencias como parte de la educación de los hijos. Por lo tanto, de manera general, las características principales definitorias de las escuelas de padres son el hecho de ser un proceso de naturaleza formativa, organizado y sistematizado en base a una planificación previa, que requiere especialistas en su aplicación; se desarrolla, de forma continuada o con intervalos, durante un periodo de tiempo relativamente estable y largo; incide en la formación de los aspectos psicopedagógicos y ambientales del hogar y aporta conocimientos, valores, actitudes y habilidades al colectivo específico (los padres) al cual va dirigida.

No obstante, al margen de estas apreciaciones esencialmente teóricas, actualmente, dadas las obligaciones o cargas profesionales y familiares que cada vez más padres asumen, pero considerando también su interés creciente por ofrecer a sus hijos la mejor formación y toda la ayuda necesaria para conseguirla, se precisa una manera de llevar a cabo la formación de padres que avance en el grado de libertad y participación autónoma que se les concede, optando por la selección

de procedimientos en los que ellos mismos se encarguen de aplicar medidas educativas concretas en el hogar, sin presencia del experto, siendo en esta línea en la que se desarrolla la experiencia que configura el segundo estudio empírico de la presente tesis.

4.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se han analizado los beneficios que supone para el proceso de enseñanza aprendizaje contar con los padres como co-responsables de la educación. Su objetivo principal ha sido identificar aquellos aspectos funcionales que, según la experiencia empíricamente contrastada y teóricamente apoyada, pueden contribuir, de manera amplia, a mejorar el desarrollo académico de los alumnos a través de la implicación activa de sus padres y, de modo más concreto, a diseñar intervenciones válidas que resulten eficaces y eficientes a la hora de desarrollar en los alumnos, desde su contexto de desarrollo más habitual, el familiar, una de las competencias más importantes en el ámbito educativo y social, la competencia comunicativa.

Para ello inicialmente se ha profundizado en aquellas características familiares y contextuales que sustentan o justifican la idoneidad de incluir a los progenitores como agentes activos en la estimulación de determinados aprendizajes. En este caso, se han evidenciado algunos de los factores intrínsecos a las figuras parentales que los convierten en elementos óptimos para estimular el desarrollo académico en los alumnos como son, entre otros, su elevado interés por los niños, su bienestar y aprendizaje, su predisposición a colaborar

y contribuir en el desarrollo infantil, su presencia ininterrumpida e individualizada en la vida de los hijos, su conocimiento profundo de éstos o sus propias habilidades parentales (Cayo, 2008; Díaz, 2008; González & Toledo, 2004; McElvany & Artelt, 2009; Rogers et al., 2009; Saldaña et al., 2008; Xu & Filler, 2008).

Igualmente, se han recogido y estudiado algunos elementos legal-administrativos, relacionados principalmente con el incremento europeo de las exigencias educativas en cuanto a la inclusión de las competencias como aspectos a desarrollar en la totalidad del alumnado, que apoyan la necesidad actual de considerar a las familias en la enseñanza (Bolívar, 2008; LOE, 2006; Muñoz, 2008). En este sentido, se sostiene que el contacto frecuente y coordinado entre los dos ambientes principales de desarrollo de los alumnos, escuela y hogar, estimula la aplicación y uso de las competencias, ya que facilita la continuidad de los elementos de aprendizaje, transfiriendo o conectando lo aprendido de un contexto a otro, promoviendo que los niños procesen la nueva información incorporándola a su experiencia previa y, consecuentemente, que empleen lo aprendido en el mundo cotidiano real (Cooper et al., 1999; Reyes et al., 2007).

Llegados a este punto, se ha abordado de manera específica la CC y el papel de la familia en su optimización, dado que se trata del núcleo fundamental de los estudios desarrollados en la parte empírica de la presente tesis, al configurar una de las competencias principales en la Educación Primaria y el foco de análisis fundamental del equipo en cuya línea investigadora se integra este trabajo. Para ello se ha llevado a cabo una revisión de experiencias internacionalmente contrastadas en las que se evidencia cómo los padres, con la ayuda y

formación adecuada, pueden estimular eficazmente, en coordinación con la escuela, la adquisición por parte del alumnado de la CC oral y lecto-escrita (Alomar, 2006; Gotmaker et al., 2007; Marks 2006; Polloway et al., 2001). Reflexionando acerca de estas experiencias analizadas se pueden extraer varias conclusiones de interés.

Así, en primer lugar, atendiendo al objeto de atención principal de los estudios analizados, se observa cómo hay una gran proliferación de trabajos centrados en la potenciación, a través de las familias, del lenguaje oral y la lectura de los alumnos, siendo significativamente menos aquéllos en los que se cuenta con los progenitores como agentes encargado de potenciar el aprendizaje de la escritura en los niños, si bien, todos ellos, aportan resultados de relevancia. Así, en cuanto al ámbito del lenguaje oral, las experiencias localizadas evidencian la capacidad parental para, previa formación específica, estimular, en contextos naturales cotidianos, el desarrollo del lenguaje en sus hijos e, incluso, para promover rutinas que permitan a los pequeños superar sus dificultades en esta área (Justice et al., 2005; Lozano et al., 2009; Quintana, 2003). En relación a la lectura, se han identificado prácticas de distintas tipologías, empíricamente contrastadas en su mayoría, en las cuales se cuenta con la colaboración familiar, tanto para motivar o estimular el interés de los hijos hacia esta competencia (Alvernini et al., 2010; Cohen et al., 2004; Falk et al., 2010; Mathaware, 2006; McElvany & Artelt, 2009), como para prevenir la emergencia de dificultades en la misma (Gotmaker et al., 2007; Persampieri et al., 2006; Reglin, 2002; Van Otterloo et al., 2006). En cuanto a la escritura, núcleo fundamental de interés de esta tesis, los escasos estudios encontrados sostienen, además de la necesidad o

idoneidad de fomentar prácticas escritoras en el hogar, la eficacia de las mismas en la estimulación o motivación de la competencia escrita en el alumno (Cutler & Graham, 2008; Dunsmuir & Blatchford, 2004; Lacassa et al., 1999; Reyes et al., 2007; Romero et al., 2007). En este caso, los trabajos revisados proponen diferentes formas de actuación a través de las cuales capacitar a los familiares para que se impliquen y estimulen la adquisición de la competencia escrita e los niños. Así, se han encontrado, desde guías para familias en las que se les ofrecen pautas concretas para optimizar la escritura de los niños desde casa (Elish-Piper, 2010; Rasinki & Padak, 2009), hasta programas formativos que capacitan a los padres para estimular o incluso recuperar la habilidad escrita de los alumnos mediante actividades sencillas contextualizadas en el hogar; programas cuya eficacia ha sido demostrada empíricamente en muchos casos (Axford, 2007; Feiler, 2003; Jones & Christensen, 1999; Saint Lauren & Giasson, 2005).

En segundo lugar, centrando la atención en la edad de los niños cuyas familias son objeto de las acciones formativas o de estudio empírico revisadas, la tónica común observada es que se trata de alumnos escolarizados en los primeros niveles educativos o incluso todavía sin escolarizar. Por consiguiente, muchas de las acciones en las que se incluye la implicación educativa familiar se orientan a la estimulación temprana de las habilidades más básicas del lenguaje y la lecto-escritura o incluso a prevenir problemas futuros en ellas. Sin embargo, es sabido que algunos de los elementos que configuran las habilidades comunicativas no comienzan a desarrollarse evolutivamente hasta que los alumnos alcanzan una madurez cognitiva mayor y han automatizado los procesos de más bajo nivel mental

(Montealegre & Forero, 2006). Pero además, por lo general, esos procesos más complejos son los que conducen a una competencia mayor en el lenguaje, la lectura o la escritura, por lo que deberían recibir un tratamiento especializado que asegurase su consecución exitosa (de Jou & Sperb, 2009; García & Fidalgo, 2003). Por consiguiente, la ayuda de las familias junto con la del profesorado, en aquellos momentos del aprendizaje en los que los contenidos o elementos a aprender son más complejos, se torna imprescindible. Sin embargo, pese a ello, no se evidencia una conciencia empírico práctica tan clara sobre este aspecto, o al menos no se plasma en el desarrollo de experiencias específicas en este sentido, que analicen el papel de la familia en la estimulación de aspectos más complejos relacionados con la lectura, como puede ser la comprensión lectora, o con la escritura, como puede ser la composición escrita, abriéndose en este sentido una línea de estudio hasta el momento inexplorada a la que se ha intentado contribuir con el segundo de los estudios presentados en la parte empírica de la presente tesis.

Otro elemento de interés que se puede extraer del análisis de las experiencias o investigaciones analizadas se relaciona con el tipo de formación que se ofrece a los padres para que se impliquen de manera más activa en la estimulación de la CC de sus hijos. En este sentido, algunas de las experiencias que se han localizado pretenden que los progenitores fomenten determinados aprendizajes en sus hijos, ofreciéndoles simplemente unas pautas escritas de cómo proceder, consecuentemente, la capacitación parental para aplicar los contenidos de los programas se limita a su interpretación personal de dichas pautas y a sus propias habilidades didácticas (Elish-Piper, 2010;

McElvany & Artelt, 2009; Van Otterloo et al., 2006). Estos procedimientos, en los casos en los que únicamente se pretenden abordar elementos sencillos, mecánicos o de carácter motivacional, para los que los padres por sus características naturales están relativamente capacitados, parecen ser suficientes y efectivos; sin embargo, se muestran limitados si lo que se quiere es implicar a las familias en la enseñanza de aspectos más complejos, para lo cual sería necesaria una formación más rigurosa. En esta línea, en otras experiencias, principalmente aquéllas orientadas a la recuperación o prevención de problemas en los hijos con riesgo de dificultades, estas acciones formativas de padres suelen ser mucho más sistemáticas y rigurosas. Muchas de ellas parten de una explicación experta del procedimiento de aplicación con el hijo de las actividades, acompañada de un proceso de modelado ejemplar por parte del profesional, práctica guiada con oferta de feedback, ayuda telefónica o incluso supervisión en el propio hogar de la aplicación del programa (Feiler, 2003; Gortmaker et al., 2007; Justice et al., 2005; Persampieri et al., 2006; Reglin, 2002). Es decir, algunos de los trabajos encontrados de estimulación de la CC a través de las familias no recogen propuestas de formación parental sistemáticas, controladas y evaluadas que aseguren el éxito en su aplicación con los hijos, si bien la mayoría sí que lo hacen, confirmando, con sus excelentes resultados, la eficacia de la formación parental y los efectos positivos de su implicación formal en la enseñanza de los hijos, tal y como apoyan las corrientes más actuales centradas en la educación familiar como complemento a la labor educativa formal del profesorado (Alomar, 2006; Maganto et al., 2001; Maíquez et al., 2004).

Finalmente, al hilo de esto, en el último apartado del capítulo se presentan algunas ideas fundamentales en cuanto a la formación parental. Concretamente, se ofrece una conceptualización inicial del constructo para proceder, seguidamente, a resumir algunas características tipológicas de la formación de padres, atendiendo a los formatos operativos más habituales, sus características, contenidos, poblaciones diana, modelos teóricos, actividades abordadas o finalidades, prestando atención especial a las escuelas de padres, dado que ha sido y es el procedimiento formativo más habitual en los procesos de formación parental, además de haber sido la modalidad formativa familiar empleada en la parte empírica de la tesis (Airbe, 2005; Freixa, 2001; Ricoy & Feliz, 2002). En ella se ha procurado testar si, efectivamente, la familia, con la formación adecuada en una escuela de familias, era capaz de contribuir con su ayuda al desarrollo de la CC escrita, complementando las enseñanzas de la escuela y cubriendo algunas de sus carencias en cuanto a la instrucción en composición escrita desde perspectivas cognitivas; pero además, se ha pretendido contribuir a cubrir algunas de las lagunas encontradas en la revisión de la literatura en torno al análisis empírico-práctico del papel de la familia en el fomento de la competencia comunicativa en su vertiente escrita.

Segunda Parte: Estudios Empíricos

Objetivos e Hipótesis[1] 5

La presente tesis doctoral se integra dentro de las corrientes de estudio que abordan el análisis del aprendizaje y el desarrollo de los alumnos desde un prisma psicoeducativo y contextual, desde el que se persigue identificar el conjunto de variables personales y contextuales que confluyen en la explicación de los mismos. Concretamente, su finalidad general es estudiar el papel de la familia en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, prestando especial atención al rol de los padres, dada su fuerte influencia y representatividad en la vida de los niños, así como su alto compromiso con su propia función educativa. Esta metal global se operativiza en dos focos de interés, independientes, pero conectados entre sí. El primero de ellos aborda el estudio de la familia, en relación al aprendizaje y desarrollo de los alumnos, desde una vertiente situacional descriptiva; mientras que, el segundo foco se centra en valorar el potencial educativo de los padres. De manera más concreta, con esta tesis se pretende, en primer lugar, conocer la posible existencia de relaciones entre diversas variables del contexto familiar y las características tipológicas de los alumnos,

[1] Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250) para el trienio 2010-2013; así como del proyecto a Grupos de Excelencia de la JCyL (GR-259; BOCyL 27 de abril de 2009) para el trienio 2009-2011 y con fondos FEDER de la Unión Europea; concedidos al IP/Director J. N. García. Y un contrato PIRTU de la Consejería de Educación de la JCyL, cofinanciada con Fondos Sociales Europeos, concedido a P. Robledo

entendiendo éstas en base a la presencia o no (alumnos con rendimiento normalizado, RN) en ellos de algún tipo de problemática que afecte o pueda afectar a su aprendizaje, como es el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH) o las dificultades de aprendizaje (DEA). Ello puede aportar luz sobre la incidencia o interacción existente entre el proceso de desarrollo y aprendizaje normativo o deficitario de los alumnos y diferentes variables situacionales relativas a uno de los contextos socioeducativos más influyentes en la vida de los niños, el familiar. Por otra parte, en segundo lugar, se persigue profundizar en el análisis del potencial educativo parental, valorando la capacidad de los progenitores para contribuir en la enseñanza de una de las competencias más relevantes en la Educación Primaria, la competencia comunicativa escrita. Esto permitirá conocer las posibilidades reales que brinda el contexto del hogar y, especialmente, las figuras parentales, para favorecer o estimular en los alumnos la capacidad de componer textos escritos de calidad (González & Toledo, 2004; Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009; Xu & Filler, 2008). Todo ello tendrá implicaciones claras, tanto desde la dimensión teórica, como desde la aplicada. Así, en cuanto a la perspectiva teórica, permitirá algún acercamiento al conocimiento de cómo las variables familiares, estructurales y dinámicas, pueden interaccionar con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos de diferentes tipologías; a la vez que contribuirá a conocer la capacidad y el potencial de los padres para contribuir activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos. En relación a la perspectiva aplicada, aportará evidencias que permitan identificar elementos contextual-familiares que modulen el desarrollo y

aprendizaje de los alumnos con distintos ritmos y niveles de rendimiento y sobre los que, por lo tanto, será necesario ejercer cierto control; a la vez, proporcionará elementos y pautas, validadas empíricamente, sobre procedimientos de intervención educativa eficaces y eficientes en la enseñanza de la competencia comunicativa escrita, aplicados de manera contrastada en diferentes contextos educativos, como son el propiamente escolar y el familiar.

La finalidad general de la tesis, expuesta y clarificada hasta el momento, se justifica en un marco de antecedentes y elementos que la sustentan y en los que se integran los objetivos e hipótesis que guían el trabajo desarrollado; y es precisamente esta justificación la que se presenta a continuación.

En esta línea, hemos mostrado a lo largo de los capítulos anteriores cómo, tanto desde perspectivas sociales y legales, como teórico-empíricas, se reconoce la importancia de la familia para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Concretamente, desde primas socio-naturales, se mantiene que la familia y, especialmente, los padres, desempeñan una serie de funciones, inherentes a su propio rol, que se relacionan íntimamente con la cobertura de las necesidades biológicas, socioemocionales, educativas y materiales de sus hijos. Pero además, los padres presentan un conjunto de peculiaridades o características propias que se conectan de manera directa con su interés constante por el fomento y la facilitación del desarrollo de los niños y que contribuyen, consecuentemente, a convertirlos en figuras innatamente cualificadas para intervenir de manera natural, activa y eficaz en la educación de los hijos. De este modo, se mantiene que el sistema familiar es alta y naturalmente influyente en el desarrollo y crecimiento

los niños, y emerge como un contexto óptimo para estimular o favorecer su aprendizaje (Arranz, Oliva, de Miguel, Olibarrieta, & Richards, 2010; Berkowitz & Bier, 2005; Cayo, 2008; Díaz, 2008; Finstein, Duckworth, & Sabates, 2008; Flouri & Buchanan, 2004; Rodríguez, 2007; Rogers et al., 2009; Verdugo, 2009).

Desde este punto de vista, teniendo en cuenta la natural relevancia de la familia en la vida de los niños, es lógico considerar que las características propias del sistema familiar, tanto si son de tipo estructural y relativamente estables, como si son de tipo funcional o dinámico, pueden modular de uno u otro modo el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, llegando incluso, en algunos casos, a tener un elevado peso explicativo del nivel de rendimiento de éstos (Brunner & Elacqua, 2003; Robledo & García, 2009; Xía, 2010). En este sentido, desde la perspectiva empírica, tal y como se ha ido recogiendo a lo largo de los capítulos anteriores, se ha evidenciado cómo, tanto las variables familiares de tipo estructurales, relativas al nivel socio-cultural de la familia, su estatus económico o sus propias características tipológicas de tamaño o configuración, como las variables de índole dinámico, referidas principalmente al clima del hogar y a la implicación educativa parental, interaccionan e inciden en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, ya sea de modo directo o indirecto (Barkauskiene, 2009; Bodovski & Youn, 2010; Burnett & Farkas, 2009; Cavanagh & Fomby, 2012; Ghazarian & Buehler, 2010; Gil, 2011; Khan, Haynes, Armstrong, & Ronher, 2010; Mensah & Kiernan, 2010; Phillipson, 2010; Powell, Son, File, & San Juan, 2010; Young, Johnston, Hawthorne, & Pugh, 2011); por lo que, empíricamente, se confirma el poder de los factores contextual-

familiares para contribuir a explicar los resultados escolares y de desarrollo del alumnado, corroborándose con ello el papel protagonista de la familia en la educación. No obstante, estos patrones o tendencias generales, si bien son importantes y se han abordado empíricamente de manera bastante amplia en el caso de la generalidad del alumnado, adquieren especial relevancia en el caso de alumnos con DEA o TDAH. Ante estas problemáticas es necesario realizar un seguimiento profundo de todos aquellos elementos internos al niño y propios del contexto educativo y de desarrollo en el que éste se desenvuelve, que permita ofrecer alternativas de tratamiento e intervención comprehensivas y eficaces. Y, en este sentido, emerge el interés por el contexto familiar, ya que las variables de este entorno pueden incluso modular el curso de las problemáticas (En-Ling & Chin-Chun, 2011; George & Kidd, 2011; Shur-Fen, 2007). Es decir, en los casos de alumnos con DEA o TDAH interesa sobremanera conocer la influencia de todos los factores que pueden repercutir en su adaptación y desarrollo personal y escolar, incluyendo, por lo tanto, los factores familiares. Pese a ello, aunque se han producido pequeños avances en este campo de estudio, éstos todavía son escasos y no aportan datos concluyentes en torno a la relación entre las variables familiares y el desarrollo de este alumnado (Dyson, 2010; Feagans, Merriwether, & Haldane, 1991; Hegarty, 2008). Pero además, muchos de los trabajos localizados en torno a estos aspectos presentan limitaciones importantes. Así, en relación a los participantes, y concretamente en lo que hace a la tipología de los alumnos cuyo contexto familiar constituye el foco de interés de las investigaciones, parece ser que, con frecuencia, ésta no es identificada mediante

procedimientos diagnósticos sistemáticos, lo que dificulta el contrastar familias de alumnado de diferentes tipologías; ello conduce a que, en muchos casos, simplemente se describa la situación familiar de un grupo de alumnos concreto, sin contraponerla con la de otros niños con características de rendimiento o desarrollo diferentes. A la vez, las muestras suelen ser pequeñas y se circunscriben a entornos sociales con peculiaridades específicas de contextos concretos. Del mismo modo, es una tónica bastante común emplear para el estudio del contexto familiar instrumentos de evaluación de tipo subjetivo, aplicados de manera única a uno de los miembros del tándem familiar, ya sea el padre, ya sea el hijo, sin contrastar las percepciones adultas e infantiles (Antshel & Joseph, 2006; Murray, & Greenberg, 2006; Smith & Adams, 2006; Trainor, 2005). Por todo ello, se justifica el interés y la necesidad de ahondar en el estudio del contexto familiar en el caso específico del alumnado que presenta DEA o TDAH, siendo éste uno de los núcleos de análisis principal de esta tesis. Con ella se pretende avanzar en este campo de conocimiento, intentando solventar las limitaciones encontradas hasta el momento, aportando instrumentos de evaluación que permitan obtener una visión general, proveniente de la totalidad de los miembros del hogar, acerca de la situación familiar, contrastando para ello las percepciones de padres e hijos, y comparando grupos de familias en función de la tipología concreta de los niños.

Del mismo modo, en capítulos anteriores, se ha evidenciado también cómo, una de las variables familiares que correlaciona más positivamente con el aprendizaje de los alumnos, es la implicación educativa de sus padres; a la vez que se ha verificado el elevado

potencial de éstos para contribuir activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, no sólo cooperando con ellos en la realización de las tareas escolares, sino también desarrollando procedimientos específicos de enseñanza de algunas habilidades propiamente académicas (Dumont et al., 2012; Galindo & Sheldon, 2012; LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011; Martínez & Niemelä, 2011; Suárez et al., 2012; Vellymalay, 2012). Concretamente, en capítulos previos, se ha analizado la capacidad de los progenitores para implicarse en la optimización de la competencia comunicativa de los alumnos, al tratarse de una de las competencias más relevantes en la Educación Primaria y que, a su vez, tiene una fuerte aplicabilidad en el ámbito social (Fernández, 2007; Frijters, Barron, & Brunello, 2000; Pardo, 2009). En este caso, se han encontrado experiencias empíricamente contrastadas en las que se cuenta con la colaboración de los padres, tanto para estimular de manera natural el desarrollo del lenguaje oral y la lectura en sus hijos, incrementando consecuentemente con ello el interés y la motivación de éstos hacia estas dimensiones de la competencia comunicativa, como para implementar con los niños programas específicos de fomento de estas habilidades o, incluso, de tratamiento de dificultades en estas áreas (Justice, Kaderavek, Bowles, & Grimm, 2005; McElvany & Arlet, 2007; Persampieri, Gortmaker, Daly, Sheridan, & McCurdy, 2006; Villiger, Niggli, Wandeler, & Kutzelmann, 2012). No obstante, han sido significativamente menos el número de experiencias localizadas en las que se cuenta con la colaboración de los padres para optimizar en sus hijos el desarrollo de la dimensión escrita de la competencia comunicativa; y estos es así a pesar de que, por un lado, la escritura es

una habilidad muy compleja y difícil de adquirir sin enseñanza específica que facilite su asimilación (Alamargot & Chanquoy, 2001; Graham, 1999; Kellogg, 2008; McArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006) y, por el otro lado, que el contexto del hogar puede ser muy eficaz en el fomento de esta competencia, tal y como demuestran las pocas experiencias localizadas en este sentido (Axford, 2007; Elish-Piper, 2010; Feiler, 2003; Jones & Christensen, 1999; Saint Laurent & Giasson, 2005).

Así pues, en base a la revisión de trabajos recogida en capítulos previos, se puede confirmar el potencial de los padres para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de sus hijos, si bien se evidencia cierta carencia de estudios que hayan abordado esta temática en cuanto a la dimensión escrita de esta competencia. Pero además, los trabajos localizados evidencian que la efectividad de los padres para estimular la competencia comunicativa de sus hijos se ha explorado, principalmente, en padres de niños pequeños, los cuales se han implicado en el fomento de los elementos más básicos o mecánicos de estas habilidades del lenguaje y la lectoescritura. De esta manera, el estudio de la capacidad parental para estimular los elementos más complejos de la competencia comunicativa, como pueden ser la comprensión lectora en el caso de la lectura, o la composición escrita en el caso de la escritura, prácticamente no se ha abordado empíricamente.

Por todo ello, se justifica el desarrollo de investigaciones en esta dirección, las cuales permitan verificar el potencial de los progenitores para ayudar a sus hijos a convertirse en comunicadores plenamente competentes, adquiriendo de manera óptima las destrezas necesarias

para enfrentarse a la elaboración de textos escritos, y es en esta línea en la que se integra el segundo foco de análisis de esta tesis, el cual, además, encaja con la trayectoria investigadora del equipo en el que se integra, centrada en la optimización de la composición escrita desde perspectivas psicológicas y comunicativas.

De lo recogido hasta el momento y de manera sintética, se puede afirmar que el problema de investigación de la presente tesis se concreta en conocer, desde una perspectiva situacional descriptiva, las peculiaridades diferenciales del contexto estructural y dinámico familiar de alumnos de diferentes tipologías; así como, en identificar el potencial de la familia, concretamente de los padres, para contribuir activamente en la optimización de la competencia comunicativa escrita en sus hijos. Así pues, mediante el desarrollo de los estudios y capítulos que constituyen este trabajo, se persigue dar cobertura a este problema de investigación inicial, el cual es altamente relevante, tanto desde la dimensión teórica, como desde la aplicada, tal y como se detalla seguidamente.

En esta línea y comenzando por la dimensión teórica, el trabajo que aquí se presenta permitirá profundizar en la identificación de los elementos externos al aprendiz, en este caso relacionados con su contexto de crecimiento más inmediato, el familiar, que pueden modular su proceso de aprendizaje y desarrollo. Además, posibilitará el contribuir a matizar algunos de los aspectos fundamentales de los actuales modelos ecológicos y socio-culturales explicativos del aprendizaje, los cuales señalan que éste es un fenómeno que ocurre dentro de un sistema concreto en el que interaccionan multitud de factores personales, escolares, sociales y familiares, que lo modulan e

incluso determinan. Estos modelos sostienen que el aprendizaje se va construyendo como un entramado en el que los esfuerzos individuales, la interacción social y el contexto cultural están intrínsecamente enlazados, por lo que los resultados académicos del niño no serían producto exclusivo de sus capacidades y peculiaridades, sino que dependerían también de la interacción de los recursos aportados, tanto por la escuela, como por la familia (Ruíz, 2001). Por consiguiente, una consideración holística de todas aquellas variables que interceden en el aprendizaje, sería lo óptimo en la búsqueda de teorías que permitan explicarlo globalmente y que faciliten entender los problemas inherentes a él. No obstante, previamente al desarrollo de teorías generales sobre el aprendizaje, es necesario agotar todas las posibilidades de estudio de cada una de las dimensiones implicadas en el mismo, abordando especialmente aquéllas menos analizadas, hasta aportar toda la información posible. Y, en este sentido, el estudio del entorno familiar emerge como una dimensión de alto interés, ya que todavía ofrece posibilidades de estudio e intervención amplias. Es decir, la presente tesis persigue avanzar en el conocimiento de los elementos familiares, estructurales y dinámicos, que pueden relacionarse con el aprendizaje y desarrollo de los alumnos de diferentes tipologías, ya que esto permitirá, por un lado, avanzar en la optimización del entorno educativo familiar de los niños que presentan problemáticas que suelen afectar al ámbito personal y académico, como son las DEA y el TDAH y, por el otro lado, avanzar en la elaboración de modelos explicativos del aprendizaje normativo y deficitario, a través de los cuales sea posible realizar predicciones y ofrecer alternativas de tratamiento integrales, inclusivas y

multicomponentes que den cobertura eficaz a las necesidades de los alumnos y sus familias.

Pero además, desde el mismo prisma teórico, y considerando que actualmente los sistema socioeducativos europeos, y con ello el español, demandan ciudadanos cada vez más competentes y mejor formados, la consideración de la familia en los procesos educativos puede emerger como una alternativa excepcional en la optimización de la situación educativa del alumnado. Al hilo de esto, la presente tesis permitirá aportar conocimientos en torno a las teorías del aprendizaje basadas en el enfoque sociocultural y en relación a la importancia del rol que ejercen los padres como modelos de sus hijos. Esto contribuirá a crear comunidades amplias de aprendizaje que integren en los procesos de enseñanza a los diferentes agentes que conforman el entorno social inmediato de los niños, entre los que se incluyen los familiares. Concretamente, este trabajo parte de que el conocimiento de la influencia familiar sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos puede contribuir a ofrecer herramientas útiles que permitan mejorar la situación del alumnado a través de la adecuación de los recursos o contextos de desarrollo en los que éste se desenvuelve y, a partir de ahí, plantea la posibilidad de que, gracias al incremento efectivo de la colaboración educativa parental en la enseñanza de competencias aplicables a la vida cotidiana, como es la competencia comunicativa, es posible optimizar la situación de aprendizaje del alumnado. En esta línea la presente tesis proporcionará datos empíricos sobre la posibilidad de fomentar la competencia comunicativa de los alumnos, en su vertiente escrita, gracias a la cooperación activa de sus padres. A su vez, contribuirá a

complementar la información y el conocimiento acerca de la instrucción en el ámbito de la escritura, enfatizando la efectividad del aprendizaje por observación y el potencial del enfoque sociocultural como marco óptimo para la adquisición de la composición escrita, perspectiva en la que encaja perfectamente el microentorno familiar. En este sentido, se apoya la idea de que las personas requieren de oportunidades socialmente construidas para aprender a leer y escribir (Peña, Serrano & Aguirre, 2009), ya que, las prácticas comunicativas en las que los niños participan fuera del entorno escolar son las que les ayuda a conformar sus pensamientos y creencias sobre estas habilidades. Así pues, el aprendizaje escolar de la escritura es sólo el principio, puesto que el desarrollo de las complejas habilidades cognoscitivas y motivacionales que requiere esta competencia exige que éstas se activen y ejerciten durante largo tiempo, de ahí la importancia de compartir las prácticas de escritura escolar con las del hogar. De este modo, parece pertinente establecer o ampliar las líneas de estudio y tratamiento vigentes, con una clara orientación hacia la mejora continua y el aumento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, lo cual puede venir facilitado por las propias familias.

Desde una dimensión aplicada, el trabajo aquí presentado también adquiere relevancia, ya que permite extraer implicaciones socio-educativas evidentes, tanto desde el conocimiento de la situación contextual familiar de los alumnos, y por lo tanto, en lo relativo a la relación entre las variables familiares y la tipología de los hijos, como, desde el conocimiento del potencial educativo parental. En el primer caso, se aportará información de alta aplicabilidad práctica en el

ámbito educativo y del desarrollo de los niños, ya que se analiza cómo difieren las situaciones contextuales relacionadas con el entorno familiar en relación a las peculiaridades de los niños, entendidas éstas en términos de la presencia o no en ellos de dificultades en su proceso ordinario de desarrollo y/o aprendizaje. De este modo, podremos mejorar la situación educativa del alumnado, especialmente de aquel que presenta DEA o TDAH, aprovechando los elementos beneficiosos que brinda el contexto familiar. En este sentido, se aportará información que permita identificar elementos familiares que puedan modular el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, lo que contribuirá a establecer medidas que ayuden a mejorar el tratamiento educativo ofertado a los niños, desarrollando programas integrales y multicomponentes que consideren la influencia de sus familias y armonicen los factores de riesgo provenientes de éstas, a la vez que estimulen los de protección.

En el segundo caso, se intenta conocer la eficacia de la familia para aplicar programas instruccionales específicos de fomento de la composición escrita en los alumnos. Esto aportará luces sobre la posibilidad de implicar a los padres de manera activa en la educación de sus hijos y, concretamente, en la enseñanza, previa formación, de la composición escrita. Pero además, esto permitirá conocer la propia eficacia de un programa instruccional de enseñanza de la composición escrita, diseñado para este estudio y basado en el uso de estrategias de activación de los procesos cognitivos de orden superior implicados en la elaboración de textos. Esto contribuirá a contar con herramientas y programas de intervención eficaces y eficientes para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa

escrita, la cual, hasta el momento, ha recibido un tratamiento instruccional ciertamente deficitario; del mismo modo, aportará recursos que ayuden a que la enseñanza de la escritura se aborde eficientemente, tanto desde el contexto propiamente escolar, como desde el familiar, aportando, en este caso, información acerca de la eficacia diferencial de padres y profesores para fomentar su aprendizaje. Finalmente, se aportarán conocimientos acerca de mecanismos de formación parental funcionales, que ayuden a éstos a implicarse de manera eficaz en la educación de sus hijos, desplegando sus propias habilidades parentales.

Por último, apuntar que los aspectos aplicados complementan a los teóricos y viceversa, contribuyendo ambos de forma complementaria en el conocimiento y en la mejora de la situación educativa de los alumnos, gracias a la consideración e inclusión educativa de sus padres. Así pues, ya sea desde el estudio descriptivo comparativo de la situación familiar de los alumnos de diferentes tipologías, ya sea desde la consideración de los padres como elementos educativos activos, podremos extraer implicaciones socioeducativas que permitirán mejorar, no sólo el tratamiento educativo de los alumnos, considerando la generalidad del microsistema de desarrollo en el que éstos se encuentran, sino también el aprendizaje de una de las competencias más relevantes en Educación Primaria, como es la comunicativa escrita, y todo ello gracias a la consideración de los padres como elementos activos en el proceso educativo. Pero además, este trabajo aportará luces que permitan, por un lado, ayudar de forma más precisa a los alumnos que tienen DEA o TDAH a través del control de las variables contextuales familiares y, por el otro lado,

incluir a los padres de manera activa en la enseñanza, dándoles información sobre las necesidades de formación de sus hijos y dotándoles de herramientas que les permitan desempeñar eficazmente labores instruccionales y de ayuda académica. Todo ello tendrá, además de repercusiones propiamente educativas, efectos de índole social, ya que, además de facilitar el trabajo cooperativo de los diferentes agentes socioeducativos, padres y profesores, en beneficio de una completa formación de los niños, contribuirá a formar futuros ciudadanos competentes, que sepan comunicarse de manera adecuada en las distintas modalidades comunicativas y, especialmente, de manera escrita.

Llegados a este punto, una vez realizada la calificación y conceptualización del foco fundamental de estudio de la presente tesis, procede, a continuación, centrarse en las metas que se persiguen con la misma, así como en lo que se quiere contrastar en función de dichas metas, siendo necesario, así mismo, realizar una exposición concreta de los objetivos e hipótesis que enmarcan el trabajo realizado, guiando su diseño y elaboración. Por ello, en el siguiente apartado se abordan estas aspectos.

5.1. ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS Y FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

A continuación, se establecen de forma explícita los objetivos e hipótesis planteados para esta tesis, los cuales se concretan en dos planos o focos, el referido al estudio descriptivo de las variables familiares en relación a la tipología de los alumnos y el relativo al

análisis del potencial educativo parental, articulándose ambos en torno a dos dimensiones, una teórica y otra aplicada. No obstante, inicialmente se presentan el objetivo y la hipótesis general de la tesis para, seguidamente, plantear los objetivos e hipótesis específicos de cada uno de los focos de estudio abordados.

Así pues, se establece como objetivo general de este trabajo el conocer, desde un prisma descriptivo comparativo, la situación contextual familiar de alumnos de diferentes tipologías; así como, desde una perspectiva de intervención, analizar la capacidad parental para contribuir en el proceso de enseñanza de sus hijos, implicándose activamente en la estimulación de la competencia comunicativa escrita.

De forma consecuente con este objetivo, se puede enunciar la hipótesis general, afirmando que se espera conocer el contexto familiar de los alumnos de forma válida y fiable, proporcionando datos precisos provenientes, tanto de la percepción parental, como de la percepción de los propios hijos, que reflejen las peculiaridades concretas y diferenciales de cada familia en relación a las características tipológicas de los niños-alumnos. Del mismo modo, se hipotetiza que es factible conocer el potencial educativo de los padres e, incluso, estimularlo, formándolos para que contribuyan eficazmente en la enseñanza a sus hijos de la composición escrita, implementando un programa instruccional específico que, igualmente, se espera validar de manera positiva, evidenciando su funcionalidad, tanto al ser aplicado en el hogar, por parte de los padres, como al ser aplicado por los profesores en la escuela; esperando en este caso además identificar los efectos comparados de ambos contextos.

Estos objetivos e hipótesis generales se concretan en varios objetivos e hipótesis más específicos, los cuales se establecen de forma precisa en torno a los dos focos de interés principal del presente trabajo, tal y como se detalla a continuación.

Así, en primer lugar, para dar cobertura al primer foco de interés de la tesis, el situacional-descriptivo, se han desarrollado dos capítulos teóricos en conexión con el primer estudio empírico, en los cuales se atiende, principalmente, a profundizar en el análisis de la relación existente entre diversas dimensiones familiares y el desenvolvimiento personal y académico de los niños con DEA, TDHA o rendimiento normalizado.

Atendiendo inicialmente a la vertiente teórica, se ha pretendido conocer la situación actual respecto a los avances en relación al estudio de la influencia o interconexión entre las variables contextual-familiares y el proceso de aprendizaje de los niños; ello con la finalidad de estar en disposición de delimitar los focos de interés y estudio que todavía quedan por abordar y a los que es necesario dar cobertura, especialmente en el caso de las DEA y el TDAH. De este modo, se puede determinar como principal objetivo el ahondar en el conocimiento de las interacciones establecidas entre diferentes dimensiones familiares dinámicas y estructurales, profundizando además en este caso en el conocimiento del tipo de elementos que configuran cada una de estas dimensiones, y el desarrollo personal y académico de los alumnos, realizando para ello una revisión de estudios empíricos recientes en este campo.

Concretamente, en el primer capítulo teórico (Capítulo 2) se ha atendido al abordaje de la dimensión estructural del entorno familiar,

para conocer las aportaciones en relación a la influencia sobre el rendimiento escolar de los alumnos de factores tales como el nivel socioeducativo de la familia o su tipología y tamaño, haciendo especial hincapié en el caso de los niños con DEA o TDAH. Por su parte, en el segundo capítulo teórico (Capítulo 3) se han abordado los elementos familiares carácter dinámico, intentando conocer los avances en torno a la influencia que tienen sobre el proceso de aprendizaje de los niños factores amplios y complejos del contexto familiar como son el clima o funcionamiento del hogar y la implicación educativa parental, con los constructos que configuran cada uno de estos factores generales.

La finalidad de estos dos capítulos ha sido conocer realmente qué variables familiares interaccionan con mayor peso con el desarrollo académico de los alumnos en general y de aquéllos que presentan DEA o TDAH en particular, para, a partir de ahí, delimitar las líneas de estudio en base a las cuales emprender nuevos trabajos que superen las lagunas encontradas. Es decir, dentro de estos objetivos teóricos se pretendían encontrar evidencias que reflejaran la tendencia general de influencia y estudio, de manera que fuera posible encontrar datos empíricos que avalaran los avances producidos y permitieran sugerir la introducción de cambios o nuevas líneas de análisis.

De este modo, se han ido extrayendo en esta parte, esencialmente teórica, conclusiones de interés. Así, se establece que el contexto familiar puede influir sobre el aprendizaje de los niños, repercutiendo, o bien sobre aspectos íntimamente ligados con el proceso de aprender (Bodovski & Youn, 2010; Burnett & Farkas, 2009; Galindo & Sheldon, 2012; Ghazarian & Buehler, 2010; Gil,

2011; Marks, 2006; Mensah & Kiernan, 2010; Phillipson, 2010), o bien sobre otros elementos psicológicos propios de los alumnos que determinan su manera de enfrentarse al aprendizaje y median en él (Kishiyama, Boyce, Jiménez, Perry, & Knight, 2008; Matute, Sanz, Gumá, Roselli, & Ardilla, 2009; Regner, Loose & Dumas, 2009), en todos los casos cobrando especial fuerza en el caso de estudiantes con DEA o TDAH (Barkauskiene, 2009; Campbell & Verna, 2007; Jordan, & Levine, 2009; Heiman, Zinck, & Heath, 2008; Liu & Wang, 2008; Sabina, Sáez, & Roméu, 2010).

Además, los trabajos analizados reconocen una conexión lógica entre los elementos familiares de carácter dinámico y aquéllos de naturaleza estructural (Park, 2008; Peralta & Salsa, 2001; Van Steensel, 2006), si bien, existe cierto acuerdo que confirma cómo las variables de índole dinámico ejercen una influencia más clara y directa sobre el desarrollo escolar de los niños (Greenman, Bodovski & Reed, 2011; Xía, 2010), aunque se sostiene la relevancia de aspectos estructurales, tales como el nivel socioeconómico de la familia o su tamaño.

Es decir, parece que ciertas variables familiares pueden modular el aprendizaje y desarrollo de los niños o, incluso, relacionarse con el curso de las problemáticas de éstos, de tal modo que se corrobora el papel protagonista del contexto familiar en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. No obstante, estos patrones o tendencias generales todavía deben ser estudiados con mayor profundidad en el caso de las familias de alumnos con TDAH o DEA, ya que los trabajos en este campo todavía son escasos, algunos de ellos presentan limitaciones importantes en relación a los tamaños y características muestrales, los procedimientos evaluativos o el tipo de diseño experimental seguido y,

por lo tanto, los datos que aportan no son del todo concluyentes (Dyson, 2010; Feagans et al., 1991; Hegarty, 2008). Así pues, se justifica el desarrollo de estudios amplios en esta línea que permitan avanzar en este campo de conocimiento, sobre todo si se tiene en cuenta que, ante problemáticas tales como el TDAH o las DEA, conocer la influencia de todos los factores que pueden relacionarse con la adaptación y desarrollo personal y escolar de los niños, incluyendo los factores ambientales, puede contribuir a identificar elementos facilitadores o limitantes de los mismos, además de aportar conocimientos de interés para emprender acciones de intervención específicas.

De este modo, a partir de esta primera parte de antecedentes o de índole teórica, se plantearon los objetivos aplicados del primer estudio empírico (Capítulo 6), los cuales iban en la línea de resolver las limitaciones encontradas, ampliar los conocimientos existentes y cubrir las lagunas detectadas en las revisiones realizadas. Así pues, se ha planteado y justificado el desarrollo de una investigación, de carácter principalmente evaluativo, descriptivo y comparativo, con la que se ha intentado profundizar en el conocimiento de cómo los elementos ambientales-familiares pueden interactuar con las propias características del alumno y convertirse en factores de riesgo o protección en su proceso de aprendizaje y desarrollo. Concretamente, se ha focalizado la atención en las familias del alumnado que presenta problemáticas reconocidas de manera relativamente reciente en España, como son el TDAH y las DEA, y se ha realizado una comparativa con las familias de alumnos cuyo nivel de rendimiento es normalizado (RN). En este caso se ha perseguido, como primer

objetivo, comprobar si hay interacción relacional entre las tipologías de los hijos (DEA, TDAH y RN) y factores familiares dinámicos, tales como la satisfacción e implicación educativa de sus padres, el clima, funcionamiento y las relaciones familiares, los estilos educativos parentales y la oferta de entornos estimulantes en el hogar, y factores estructurales, relativos al nivel socioeducativo de la familia y su tamaño. Con ello se han intentado identificar patrones de funcionamiento y estructura diferenciales entre las familias de niños con DEA o TDAH y las de alumnos con RN. Del mismo modo, se ha perseguido un segundo objetivo relacionado con conocer si la percepción de esta realidad familiar era igual en padres que en hijos y si esto se daba de manera diferencial en los tres grupos experimentales analizados (familias de alumnos con DEA, con TDAH o con RN).

En relación a la hipótesis planteadas en torno a estos objetivos y, en base a la revisión de estudios previa realizada y presentada de manera amplia en los capítulos teóricos, se espera, efectivamente, encontrar patrones diferenciales entre familias en relación a la tipología de los alumnos, los cuales evidencien realmente qué elementos contextuales dinámicos y estructurales son los que pueden estar relacionados con el proceso de desarrollo y/o aprendizaje de los niños con DEA o TDAH. De esta manera, profundizando en el conocimiento de estos aspectos, progresivamente se podrán emprender medidas integrales y específicas de tratamiento según las necesidades de cada niño y cada familia. Igualmente, se plantea la hipótesis de que la percepción de la realidad familiar no sea la misma en adultos-padres que en niños-hijos, ya que el bagaje vital de unos y otros los hace diferentes y puede determinar, a su vez, diferencias en la

percepción de las vivencias familiares (García, & Peralbo, 1998; Gimeno, Córdoba, Meléndez, & Cerviño, 2004; Tilano, Henao, Restrepo, 2009). De este modo, conociendo las vivenciales subjetivas de unos y otros, también se podrán llevar a cabo actuaciones que permitan optimizar la situación actual, tanto de los alumnos, como de sus familias, dotando a estas últimas de recursos que les permitan enfrentarse de manera más competente y exitosa a la educación de sus hijos. Es decir, conocer de manera profunda y conjunta las variables familiares que pueden relacionarse con el desarrollo escolar de los niños, especialmente si éstos tienen problemáticas, presenta un elevado interés y emerge como una posible opción inicial a partir de la cual desarrollar tratamientos específicos orientados a mejorar la situación del alumnado a través de la adecuación y el ajuste de las variables de su entorno de desarrollo más próximo, el familiar.

Por otro lado, partiendo de esta primera orientación evaluativa, a partir de la cual se ha podido vislumbrar cómo diversas variables estructurales y dinámicas de la familia se relacionan con el aprendizaje o desarrollo académico de los niños, y teniendo en cuenta que la implicación educativa familiar, en las diferentes formas en las que se puede operativizar, parece erigirse, en muchos de los casos, como el elemento familiar con mayor potencial relacional con el éxito o fracaso escolar de los alumnos (Bodoski & Youn, 2010; Lui & Wang, 2008; Regner et al., 2009; Urdan, Solek, & Schoenfelder, 2007), se ha planteado el desarrollo de la segunda parte de la tesis. Ésta se conecta íntimamente con la anterior, pero adquiere un carácter más práctico o aplicado, ajustándose principalmente a una perspectiva de intervención, tal y como se detalla a continuación.

Así pues, el segundo foco de estudio de la tesis ha sido abordado esencialmente en el tercer capítulo teórico (Capítulo 4) y el segundo estudio empírico (Capítulo 7) y pretende como finalidad comprobar el potencial educativo de los padres como agentes educativos activos. De manera amplia, busca conocer los beneficios que supone para el proceso de enseñanza aprendizaje contar con los padres como corresponsables de la educación, así como verificar si, efectivamente, la familia presenta características propicias para ser incluida en la estimulación de determinados aprendizajes competenciales de los alumnos y, en esta línea, comprobar la eficacia de los padres como educadores.

Por su parte, desde la perspectiva propiamente teórica, se han pretendido identificar aquellos elementos, reconocidos empírica o legalmente, que hoy en día apoyan la idoneidad de incluir a las familias en los procesos de enseñanza aprendizaje, prestando en este caso especial atención al aumento de las exigencias educativas en relación a la demanda de optimizar en los alumnos el desarrollo de diferentes tipos de competencias aplicables en entornos cotidianos. Con ello, se justifica parcialmente la posibilidad y bondad de desarrollar o emprender acciones en las cuales se considere a la familia como elemento activo en la educación (Cayo, 2008; Díaz, 2008; Hegarty, 2008; Hood, Conlon, & Andrews, 2009; Muñoz, 2008; Novoa, 2010; Rogers et al., 2009).

Del mismo modo, en base a este planteamiento, se ha pretendido profundizar en las evidencias empíricas existentes en relación a la eficacia sobre el aprendizaje de los niños de las acciones de enseñanza implementadas por los padres. Igualmente, interesaba

conocer la efectividad de experiencias o programas formativos para padres orientados a capacitarlos para implicarse activamente y de manera competente en la enseñanza a sus hijos de alguna habilidad propiamente académica. Se pretendía con ello valorar si los padres, con la ayuda y formación pertinente, eran capaces de contribuir eficazmente, en coordinación con los profesionales, en el proceso educativo del alumnado. Concretamente, ha interesado verificar la capacidad de los familiares para contribuir en el fomento de la competencia comunicativa en los alumnos, además de por la importancia de esta competencia para el desarrollo académico general de los niños, por su fuerte aplicabilidad social y por las posibilidades que brinda en este sentido de ser entrenada o enseñada en contextos de comunicación cotidianos (Pardo, 2009). En este sentido, se ha centrado la atención en el papel de la familia en la enseñanza del lenguaje oral, la lectura y, especialmente, de la escritura, por tratarse de la dimensión menos abordada formalmente de la competencia comunicativa (Fabregat, 2009; Gilbert & Graham 2010), además de por ser el núcleo de estudio principal del equipo de investigación en el que se integra esta tesis y por las virtudes naturales que puede presentar el entorno familiar para su fomento (Lacasa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999; Reyes, Alexandra, & Azuara, 2007). Para ello se han revisado los avances empírico-aplicados en los cuales se ha contado con la implicación activa de los progenitores en la implementación de programas instruccionales o pautas específicas de tratamiento orientadas a favorecer el aprendizaje de la competencia comunicativa de los hijos.

A partir de las aportaciones derivadas de las revisiones teóricas, se han ido extrayendo implicaciones de interés. Así, se confirma que, el contexto familiar y los padres en particular, pueden ser altamente eficaces para fomentar en los hijos la adquisición de diferentes aprendizajes, confirmándose en particular la efectividad de intervenciones o prácticas familiares orientadas a fomentar la competencia comunicativa de los niños (Alivernini, Manganelli, Vinvi & Di Leo, 2010; Falk, Beilfus, Orem, 2010; Lozano, Galian, & Cabello, 2009; Villiger et al., 2012). Pese a ello, se detecta que la gran mayoría de estas prácticas se relacionan esencialmente con el lenguaje oral o la lectura, siendo muchas menos las ocasiones en las que se toma en consideración el contexto familiar para enseñar composición escrita (Axford, 2007; Cusumano, 2008; Elish-Pier, 2010; McElvany & Arlet, 2007; Newman & Bizarri, 2012; Policastro, Mazeski, & McTague, 2010; Saint Lauren & Giasson, 2005). Igualmente, se confirma la necesidad de ofrecer a los padres una formación específica y ciertamente estructurada o sistemática para que ejerzan su papel educativo de manera realmente eficiente, ya que las experiencias localizadas, si bien se muestran eficaces todas ellas, aumentan exponencialmente su eficacia cuanto mayor es la formación ofrecida a los padres (LaRocque et al., 2011; Máiquez, Rodríguez, & Rodrigo, 2004). Además, se ha observado que la mayoría de las experiencias localizadas se han llevado a cabo con padres de niños pequeños, desaprovechando el potencial de estas figuras educativas en el caso de alumnos de cursos superiores, que tienen necesidades curriculares más complejas para las que sería muy útil la ayuda parental, pero que, a su

vez, exigiría a éstos una formación más completa que les permitiese colaborar de manera ajustada a las demandas de sus hijos.

Desde estos planteamientos, emerge una línea de investigación, hasta el momento poco explorada, a la que se ha intentado contribuir con el segundo de los estudios presentados en la segunda parte, de tinte propiamente empírico, de la presente tesis. Éste tiene como objetivos generales los siguientes. Se plantea, en primer lugar, analizar el potencial de los padres, previa formación en una escuela de familias cuya eficacia también interesa identificar, para asistir a sus hijos en el aprendizaje de la composición escrita, implementando en el hogar a partir de la colaboración en los deberes escolares un programa específico de escritura centrado en el producto y el proceso escrito. Se perseguía también, en segundo lugar, analizar la propia efectividad de este programa de intervención en composición escrita y, lo que es más relevante, conocer, como tercer objetivo, su eficacia diferencial al comparar su aplicación en el contexto educativo de enseñanza formal del aula frente a su implementación en el hogar, comparando de este modo el rol didáctico del profesorado y la familia. Por último, se pretendía, como cuarto objetivo, analizar si era suficiente incrementar la implicación parental en los deberes de escritura de sus hijos para que mejorasen los resultados de éstos o si era precisa una formación familiar previa que les capacitase para ello.

En relación a las hipótesis se espera que, efectivamente, el propio programa instruccional de composición escrita sea eficaz, ya que los beneficios de la aplicación de intervenciones de este tipo se han comprobado ampliamente en estudios previos (Arias & García, 2007; de Caso, García, Díez, Robledo & Álvarez, 2010; Fidalgo,

García, Torrance, & Robledo, 2009). Por ello, igualmente, se hipotetiza que no se encontrarán diferencias en la funcionalidad del programa en relación al contexto de aplicación del mismo (escuela-hogar). Al hilo de esto, se espera también confirmar el potencial parental para optimizar en sus hijos el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, si bien, en este caso, es esperable que los padres necesiten formación para ejercer eficazmente este rol didáctico, ya que no son profesionales de la educación y, ante la necesidad de enseñar contenidos ciertamente complejos, posiblemente requieran pautas metodológicas de enseñanza que les habiliten para ayudar a sus hijos con las tareas académicas (Persampieri et al., 2006). Es esperable, por tanto, que la propia escuela formativa diseñada para padres sea funcional, ya que este tipo de actividades familiares se han evidenciado altamente útiles en otros casos (Alomar, 2006; Feiler, 2003; Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007; Justice et al., 2005; Marks 2006; Polloway, Bursuck, & Epstein, 2001; Redding, 2000; Reglin, 2002).

A modo de reflexión final, subrayar que la consideración de la familia en la educación, contando con las influencias de sus elementos personales, especialmente de los padres, y con el potencial educativo de éstos, puede emerger como una alternativa educativa interesante, con la que contribuir en el proceso de formación integral de los alumnos, especialmente si éstos presentan dificultades para aprender de manera ordinaria. De ahí el interés de esta tesis, que parte de considerar que, el estudio profundo del papel educativo de los padres y de la influencia de las variables del contexto familiar puede facilitar la propuesta de medidas que contribuyan a mejorar la actividad

académica y el desarrollo del alumnado; a partir de ahí, establece la idea de que es posible mejorar la situación de aprendizaje del alumnado controlando la influencia de elementos contextuales incidentes e implicando a sus padres en la enseñanza de aspectos competenciales comunicativos de alta aplicabilidad cotidiana y social.

Una vez establecidos, tanto los objetivos que impulsan esta tesis, como las hipótesis que la guían, a continuación se presentan los estudios empíricos llevados a cabo, con el fin de que, una vez finalizada su exposición, se vuelvan a retomar los objetivos e hipótesis aquí formulados en la elaboración de un capítulo final de discusión y conclusiones generales, donde se reflejen, tanto las aportaciones como las limitaciones, implicaciones, aplicaciones y perspectivas futuras de la presente tesis doctoral.

Estudio Comparativo del Contexto Familiar de Alumnos de Diferentes Tipologías[1]

6

6.1. INTRODUCCIÓN

La investigación centrada en la identificación de los factores implicados en el aprendizaje de los alumnos tiende hacia perspectivas de análisis ambientalistas, desde las que se aborda la concurrencia de variables intrínsecas al estudiante y dimensiones propias del contexto socioemocional que le rodea (Fernández, Mena, & Rivere, 2010; Robledo & García, 2009; Xía, 2010). De este modo, en las últimas décadas, ha proliferado la vertiente empírica que afronta el estudio de la influencia familiar sobre el desarrollo escolar de los niños, emergiendo corrientes que analizan los efectos que ejercen sobre el aprendizaje del alumnado factores estructurales del hogar, tales como el nivel socioeconómico familiar o la tipología y configuración de este sistema, y variables de carácter dinámico relativas al clima funcional,

[1] Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250) para el trienio 2010-2013; así como del proyecto a Grupos de Excelencia de la JCyL (GR-259; BOCyL 27 de abril de 2009) para el trienio 2009-2011 y con fondos FEDER de la Unión Europea; concedidos al IP/Director J. N. García. Y un contrato PIRTU de la Consejería de Educación de la JCyL, cofinanciada con Fondos Sociales Europeos, concedido a P. Robledo.

estimulador y relacional predominante en la familia (Ruíz, 2001; Xía, 2010).

En este sentido, los resultados evidencian que el nivel socioeconómico de la familia (Dearing, Taylor & McCartney, 2009; Gil, 2011; Mensah & Kiernan, 2010), sus características tipológicas (Burnett & Farkas, 2009; Cavanagh & Fomby, 2012), la presencia de climas socio-emocionales adecuados en el hogar, en los que prime la oferta de entornos estimulantes, la provisión de recursos y apoyos, la adecuada interacción y atención de los miembros de la familia (Barkauskiene, 2009; Bodovski & Youn, 2010; Ghazarian & Buehler, 2010; Khan, Haynes, Armstrong, & Ronher, 2010) o la valoración positiva por parte de los padres de la educación y su consiguiente implicación activa en la misma (Phillipson, 2010; Powell, Son, File, & San Juan, 2010; Regner, Loose, & Dumas, 2009), inciden directa o indirectamente sobre el desarrollo académico de la generalidad de los niños, adquiriendo una importancia excepcional en aquellos casos en los cuales hay alumnos con problemáticas que pueden afectar a su capacidad para aprender, como son las dificultades específicas de aprendizaje (en adelante DEA) o el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (en adelante TDAH). Este alumnado suele presentar necesidades educativas concretas que requieren una atención específica en todos los microentornos educativos en los que se desarrolla, incluyendo, por tanto, el familiar (López, Andrés, & Alberola, 2008; Raya, Herreruzo, & Pino, 2008; Shur-Fen, 2007; Snowling, Muter, & Carroll, 2007).

Conceptualmente, las DEA abarcan un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan en dificultades significativas en la

comprensión-expresión oral, la lectura, la escritura y el razonamiento-habilidad matemática, presumiblemente debidos a una base biológica ligada a pequeñas alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso central (Kavale & Forness, 2000; Lerner & Kline, 2006). Pero además, estas dificultades pueden coexistir junto con problemas de autorregulación, de percepción e interacción social y ocurrir concomitantemente con otras condiciones discapacitantes o con influencias extrínsecas que pueden incidir en su curso (Individuals with Disabilities Education Improvement Act – IDEA 2004. Public Law 108-446; NJCLD 1997). En cuanto al TDAH, se trata de un trastorno neuropsicológico que se caracteriza por presentar un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad–impulsividad, que afecta a la actividad social, académica y/o laboral de la persona que lo padece y que, por lo tanto, constituye un problema complejo con repercusiones negativas en el ámbito escolar (Frazier, Youngstron, Glutimg, Watkins, & Marley, 2007; Jakobson & Kikas, 2007).

Así pues, conceptualmente se mantiene que el TDHA y las DEA tienen una base biológico-genética y son trastornos de carácter intrínseco al individuo, si bien, hoy en día, se subraya que las variables ambientales, y entre ellas las familiares como variables moduladoras, también pueden potenciar o minimizar los efectos negativos de estas dificultades y, por lo tanto, han de ser estudiadas en profundidad y tomadas en consideración (Jiménez & Rodríguez, 2008; López et al., 2008; Pheula, Rohde, & Schmitz, 2011; Raya et al., 2008; Shur-Fen, 2007; Snowling et al., 2007). Pese a ello, la mayoría de las investigaciones acerca de la relación entre las variables del contexto familiar y el curso de las problemáticas del alumnado con necesidades

específicas han examinado los casos de familias de niños con dificultades de carácter altamente visible, clasificados como alumnos con Necesidades Educativas Especiales y entre los que se incluyen aquéllos niños que presentan déficits intelectuales, sensoriales o físicos. Estas investigaciones han ido progresivamente aportando datos y resultados esclarecedores acerca de los efectos de la problemática del niño sobre la familia y viceversa (Dyson, 2010); no obstante, la cuestión que se plantea ahora es conocer estas relaciones o interacciones en los casos de dificultades menos visibles o con una proyección externa menos evidente, como son las DEA o el TDAH y que, por ello, en España, han sido reconocidas en el ámbito educativo de manera relativamente reciente, concretamente, en el año 2006, a raíz de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación. A partir de este momento se han incluido a estos niños de manera explícita dentro del grupo de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (especialmente en los casos de DEA) y se ha establecido la obligatoriedad de ofrecerles tratamientos adecuados para sus dificultades, considerando además, de manera activa y protagonista, a sus familias. De ahí, el interés por conocer exactamente todos los aspectos que influyen en el curso de estos trastornos, incluyendo los elementos de tipo contextual-familiar, y es por ello por lo que presente estudio se ha centrado concretamente en contrastar estas dos tipologías de dificultades.

Como se decía, la investigación ambientalista centrada en el análisis del aprendizaje y sus condicionantes extrínsecos confirma la importancia de un adecuado *funcionamiento familiar*, así como de la existencia de un *clima socio-emocional* satisfactorio en el hogar, para que el

desarrollo escolar de los niños sea correcto (Barkauskiene, 2009; Ghazarian & Buehler, 2010; Khan et al., 2010). Concretamente, los estudios sostienen que los alumnos cuyas familias les ayudan e interaccionan con ellos funcionalmente, ejerciendo estilos educativos eficaces y presentando pocas discusiones y bajos niveles de estrés, van mejor en la escuela, aprendiendo con mayor facilidad (Bodovski & Youn, 2010; Guoliang, Zhang, & Yan, 2005; Halawah, 2006; Heiman, Zinck, & Heath, 2008). En cambio, parece ser que en las familias conflictivas, desestructuradas o con alteraciones del clima socio-familiar, los niños reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, con lo que su desarrollo general, y específicamente académico, se ve ralentizado, circunstancia que puede emerger como factor de riesgo en los hogares en los que hay niños con DEA o TDAH (Dyson, 2010; Foley, 2011; Ghazarian & Buehler, 2010). Habitualmente, en las casas en las que viven este tipo de alumnos, debido a las demandas que presentan y a las constantes frustraciones y conflictos derivados de la falta de consecución de las metas propuestas, florece una sensación de estrés que perjudica el funcionamiento familiar y el desarrollo de la persona con dichas problemáticas (Cussen, Sciberras, Ukoumunne, & Efron, 2012; O'Connor, McConkey, & Hartop, 2005; Strnadová, 2006; Theule, Wiener, Rogers, & Marton, 2011; Trainor, 2005). Así, en el caso del TDAH, los estudios han mostrado que la presencia de este trastorno en los hijos incrementa la probabilidad de problemas en la familia, concretamente, perturba la relación interpersonal entre los progenitores, reduce la eficacia parental, dificulta la relación padre-hijo, y aumenta los niveles de estrés familiar (González & Fornés, 2012).

Además, en estos casos, los estilos educativos ejercidos por los progenitores se suelen fundamentar, o bien en principios altamente directivos y coercitivos, en un intento de controlar el funcionamiento conductual de sus hijos y afianzar su propio rol parental (Johnston & Mash, 2001; Presentación, Pinto, Meliá, & Miranda, 2009; Schroeder & Kelley, 2009), o bien en estilos caracterizados por la elevada permisividad, ante la ineficacia en el manejo de la conducta de los hijos (Godsltein, Harvey, & Friedmand, 2007; Raya et al., 2008). Ambos patrones de crianza son ciertamente desadaptativos y poco efectivos, pudiendo incluso afectar al desarrollo emocional de los niños. No obstante, como se puede observar, todavía hay controversias en este sentido que sería necesario clarificar.

Por su parte, en el caso específico de las DEA, posiblemente debido a que se trata de un tipo de trastorno con menor proyección externa y que generalmente se diagnostica cuando el niño ya tiene un cierto nivel de escolarización, los resultados tampoco son del todo concluyentes en cuanto al tema del clima familiar, llegando algunos trabajos, incluso, a no encontrar diferencias en esta variable entre hogares de niños con DEA y hogares de alumnos sin dificultades (Dyson, 2010; Heiman & Berger, 2008). Por lo tanto, es necesario emprender más estudios en esta línea que permitan identificar patrones o tendencias estables en relación a estas dimensiones contextuales.

Otros factores que interaccionan con el aprendizaje infantil son las *actitudes, percepciones y expectativas parentales* con respecto al desenvolvimiento académico de los niños. Al parecer, la valoración positiva de los padres hacia los hijos y el apoyo familiar percibido aumentan la confianza del alumnado en su capacidad académica y

despiertan en él el interés por satisfacer y cumplir las expectativas de sus progenitores (Campbell & Verna, 2007; En-Ling, & Chin-Chun, 2011; Figuera, Daria, & Forner, 2003; González-Pienda, 2003). Pese a ello, parece ser que, en las familias en las que hay niños con déficits, suelen predominar en los padres ciertas actitudes negativas hacia los hijos. Así, suele darse una menor expresión de sentimientos y afectos, a la vez que los adultos, con mayor frecuencia de lo habitual, parecen ofrecer a sus hijos involuntariamente información negativa de su comportamiento y capacidad, someterles inconscientemente a la expresión de críticas o trato hostil o infravalorar sus capacidades, mostrando unas expectativas pesimistas con respecto a su futuro académico (Dyson, 2010; Goldstein et al., 2007; Robledo, García, & Miranda, 2010; Stoll, 2000). Estos aspectos pueden contribuir a que el niño forje una imagen negativa de sí mismo, perjudicando con ello el desarrollo ajustado de su personalidad, aspecto especialmente importante si se tiene en cuenta que los niños con necesidades específicas, entre los que se encuentran los alumnos con DEA y TDAH, dependen en gran medida de la aprobación de los adultos para forjarse un auto-concepto adecuado de sí mismos y alcanzar unos sentimientos de autoestima equilibrados que les permitan calibrar sus expectativas y potencialidades a la realidad de sus características y límites (Robledo et al., 2010; Sances, 2009; Taylor, Chadwick, Heptinstall, & Danckaerts, 1996). De este modo, dada la relevancia de estos elementos, se requieren estudios más profundos que verifiquen estos hechos en los casos específicos de DEA y TDAH.

Otro de los puntos que mayor importancia parece tener en el éxito escolar de los alumnos es la *cooperación entre sus familias y los*

profesionales educativos (Galindo & Sheldon, 2012; Phillipson, 2010; Powell et al., 2010). Los niños, durante la infancia, se desenvuelven casi de forma exclusiva en estos dos entornos, escuela y hogar, por lo que las interacciones y el mantenimiento de la continuidad de objetivos entre ellos son primordiales para su aprendizaje. En este sentido, se ha comprobado cómo la implicación de los padres en la educación estimula la motivación de los alumnos hacia tareas académicas, su compromiso personal con la escuela y su percepción de competencia, control y eficacia (González, Willems, & Doan, 2005; Mo & Singh, 2008; Urdan, Solek, & Schoenfelder, 2007); de modo que la implicación educativa parental funcional puede favorecer el adecuado desarrollo académico de los niños y adquiere, por ello, especial interés en el caso de la presencia en el alumno de DEA o TDHA. En estas situaciones, un coordinado apoyo académico entre familia y escuela, así como un adecuado nivel de colaboración en la tareas académicas desde el hogar, son factores óptimos para estimular el aprendizaje (Martínez & Álvarez, 2005; Suárez et al., 2012).

En este caso, parece ser que el hecho de tener un hijo con dificultades, en principio, supone a los padres la necesidad de implicarse y trabajar de manera más activa en la educación del mismo, asumiendo una mayor responsabilidad educativa y siendo habitual un contacto frecuente con el profesorado para tratar temas relacionados con el desarrollo del niño, especialmente en el caso del TDHA (Alomar, 2006; Joyce, 2005; Saucedo & Pérez, 2009). No obstante, se han encontrado evidencias que señalan cómo, a medida que los hijos crecen y sus dificultades aumentan, la cooperación parental comienza a disminuir, elevándose la insatisfacción familiar con los profesionales

educativos (Gershwin, Singer, & Draper, 2008; Seitsinger, Felner, Brand, & Burns, 2008; Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). Al parecer, los progenitores de niños con necesidades específicas están satisfechos con los servicios educativos existentes, así como con los profesionales que trabajan en ellos, mostrando por ello elevado interés colaborativo; no obstante, a medida que los alumnos van creciendo, sus problemáticas agudizándose y el grado de ansiedad elevándose, las familias comienzan a reivindicar más ayudas por parte de las instituciones, programas especiales, apoyos, etc., (Leiter & Wyngaarden, 2004; Spann et al., 2003). Frecuentemente, ante estas circunstancias surgen las mayores insatisfacciones con los servicios educativos y sobre todo con los maestros (Kalyanpur & Harry, 2004; Tanner, 2000), con lo que la colaboración familiar decrece, ofreciendo a los niños modelos de cierto desinterés hacia el colegio, que pueden contribuir a que éstos disminuyan su motivación hacia el mismo, agravándose así sus problemáticas. Es decir, al parecer, en el conjunto de familias de alumnos con necesidades educativas, existe cierta tendencia a que los padres muestren niveles elevados de colaboración con los centros educativos, si bien se observa cierta relación entre satisfacción-implicación educativa parental; no obstante, es necesario continuar analizando estas interacciones en el caso específico de las DEA y el TDAH para obtener resultados concluyentes que permitan limitar las situaciones que impiden la adecuada colaboración educativa parental.

En cuanto a la oferta por parte de los padres de situaciones o entornos estimulantes para el aprendizaje en el hogar, existen controversias en las conclusiones de las investigaciones. Así, mientras

que algunos trabajos no detectan diferencias entre las familias de niños con DEA o TDAH y las de niños con rendimiento normalizado (Rogers, Weiner, Marton, & Tannock, 2009; Sánchez, García, Jara, & Cuartero, 2011), otros señalan que en los hogares de alumnos con estas problemáticas se tiende a ofertar una elevada potenciación del crecimiento personal de los miembros de la familia y a ofrecer una mayor estimulación y apoyo en tareas propiamente académicas (Huston & Rosenkrantz, 2005; Robledo, García, & Díez, 2009). En estos últimos casos, sin embargo, a pesar de los aparentes beneficios de estos hechos, algunos trabajos indican que el exceso diario de ayuda a los niños en temas académicos puede relacionarse con elevados niveles de protección parental, ligados a su vez con la exención en los niños de la asunción de las responsabilidades necesarias para lograr una progresiva madurez en los distintos aspectos de su desarrollo (Tarleton & Ward, 2005). Además, en este afán de protección, los progenitores pueden sobrecargarse de trabajo a sí mismos, lo cual, unido al inadecuado manejo de las situaciones conflictivas derivadas de aspectos escolares, contribuye a ocasionar en los padres ansiedad e insatisfacción parental. Esto, a su vez, afecta a las habilidades parentales para interaccionar de manera sensible ante las demandas del hijo y puede conllevar a desarrollar un tipo de colaboración educativa demasiado intrusiva y poco efectiva (Cerezo, Trenado, & Pons-Salvador, 2006; Hedor, Annerén, & Wikblad, 2002). Se ha demostrado, en este caso, que los padres de niños con TDAH muestran menos auto-eficacia para ayudar a los niños y se sienten menos acogidos y apoyados por las escuelas y los profesores para colaborar, además de percibir que tienen menos tiempo y energía para implicarse (Robledo

& García, 2013, en pre-print; Rogers et al., 2009). Sea como sea, es necesario profundizar en el estudio de estos aspectos, ya que las conclusiones para el caso específico de las DEA y el TDAH todavía no son definitivas.

Finalmente, *elementos estructurales* tales como un bajo nivel de ingresos familiar, una limitada formación de los padres, ligada a la falta de confianza y cooperación con los profesionales educativos, ambientes de desestructuración o un elevado número de hijos, son factores de riesgo que pueden desencadenar fracaso escolar al repercutir, entre otros aspectos, sobre las expectativas, intereses y motivaciones de los alumnos (Burnett & Farkas, 2009; Gil, 2011; Jordan & Levine, 2009; Marks, 2006; Mensah & Kiernan, 2010). En esta línea, algunos estudios han comprobado cómo los alumnos con DEA o TDAH proceden en mayor medida que sus compañeros de entornos familiares empobrecidos en los que prima la falta de apoyo educativo (Rydell, 2010; Sabina, Sáez, & Roméu, 2010; Zafiriadis et al., 2005). Al parecer, los alumnos de clases desfavorecidas socioeducativamente acceden a la escuela con algunas desventajas importantes en cuanto al desarrollo de habilidades instrumentales básicas, ya que habitualmente sus padres consideran que esta labor corresponde a los profesores y, por ello, les ofrecen menos ayuda proactiva en el hogar, con lo que su posterior proceso de aprendizaje se ve ralentizado (Jordan & Levine, 2009). De este modo, se deduce que el nivel socioeconómico de los padres y su falta de colaboración o estimulación de las destrezas tempranas de sus hijos pueden constituir un factor de riesgo de cara a que el alumno desarrolle una dificultad para aprender. Además, frecuentemente, las familias de clases sociales

desfavorecidas desconocen de manera habitual lo que son las dificultades de sus hijos y el tratamiento que deben ofrecerles, disponen de escasos recursos para ayudarles y, consecuentemente, se sienten altamente afectados por el problema del hijo, el cual a su vez se acrecenta debido a los escasos apoyos que se le ofrecen (Jordan & Levine, 2009; Sánchez, 2006), los cuales, por otro lado, todavía son menos si el número de hijos es elevado. Es decir, las variables estructurales del entorno familiar parecen también incidir en el adecuado desarrollo académico de los niños, especialmente si éstos presentan dificultades, si bien todavía son necesarios más estudios que faciliten el entendimiento de la orientación real o peso explicativo de estas influencias contextuales sobre el aprendizaje de los niños con DEA o TDAH (Jordan & Levine, 2009; Sabina et al., 2010; Xía, 2010; Zafiridis et al., 2005)

Recapitulando, el microcontexto familiar, con todas las variables que lo constituyen, parece erigirse como un elemento interrelacionado con el aprendizaje de los niños en general y de aquéllos que presentan DEA o TDAH en particular, pudiendo incluso determinar su nivel de éxito y adaptación académica. Pese a ello, todavía es escasa la producción científica en el caso específico de estas problemáticas reconocidas de manera relativamente reciente en el ámbito de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y los resultados no son del todo concluyentes (Dyson, 2010; Hegarty, 2008). De este modo, aún en la actualidad se desconoce la relación real que cada uno de los elementos contextuales familiares tienen con el desarrollo académico de los niños con DEA o TDAH, no habiéndose localizado investigaciones amplias que se centren en identificar la

interrelación general entre el conjunto total de las variables familiares y el desenvolvimiento escolar de estos alumnos. Además, los trabajos existentes presentan algunas limitaciones como son, por ejemplo, los tamaños o características de las muestras, demasiados reducidos en cuanto a número, rasgos propios de las familias o tipologías específicas de los alumnos, evidenciándose en este caso incluso déficits en el proceso de diagnóstico de los mismos; el contar únicamente con la participación del padre o del hijo, utilizando además instrumentos de evaluación con los que se valoran únicamente sus percepciones subjetivas, sin abordarse la opinión conjunta, posiblemente diferente, de ambos, aspecto que aportaría un grado de fiabilidad mayor a las investigaciones al facilitar sortear en mayor medida los posibles efectos de la deseabilidad social de las respuestas; o el hecho de no comparar, en ocasiones, muestras de familias de niños con problemáticas con un grupo control de familias de alumnos con rendimiento normalizado, lo cual permitiría verificar si, realmente, se dan o no diferencias contextuales relacionadas con las características de los alumnos (Antshel & Joseph, 2006; Murray, & Greenberg, 2006; Smith & Adams, 2006; Trainor, 2005).

Por todo ello, se justifica el desarrollo de nuevos estudios en este sentido que permitan progresivamente superar estas limitaciones y aportar luz sobre un campo todavía poco estudiado, como es la relación o influencia de la familia sobre el desarrollo de los alumnos con DEA o TDAH; siendo precisamente ésta la finalidad de este estudio. En él se persigue como *primer objetivo* (denominado en adelante intergrupos) comparar el contexto estructural y dinámico familiar de tres grupos diferenciados de alumnos, niños con DEA, con TDAH y

con rendimiento académico normalizado (en adelante RN), con la finalidad de conocer si, efectivamente, las características tipológicas de los alumnos se relacionan, de algún modo, con variables ambientales dependientes o propias de su entorno familiar. En este caso se espera, como hipótesis, localizar patrones diferenciales de estructura y dinámica familiar, relacionados con la tipología de los hijos, que permitan identificar la presencia de situaciones contextuales que puedan actuar como factores de riesgo o protección en el curso del desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Para llevar a cabo el desarrollo práctico de este objetivo se analiza, por un lado, la perspectiva genérica de la familia, considerando en este caso la percepción de la realidad familiar que tienen conjuntamente los padres y los hijos (constelación familiar) y, por el otro lado, la perspectiva individual de cada miembro del binomio paterno-filial, abordando, por una parte, el análisis de los datos provenientes exclusivamente de los progenitores y, por la otra parte, los obtenidos a partir de los propios niños.

Al hilo de esto, se ha planteado el *segundo objetivo* del estudio (en adelante denominado intragrupo), consistente en identificar si las percepciones acerca del contexto familiar difieren de padres a hijos y si lo hacen especialmente en unos grupos frente a otros. Para dar cobertura a este objetivo se compara el punto de vista de los padres frente al de los hijos en cada uno de los tres grupos familiares analizados (familias de alumnos con DEA, con RN o con TDAH), esperando, efectivamente, verificar la presencia de diferencias perceptivas entre adultos y niños que clarifiquen las necesidades concretas de unos y otros.

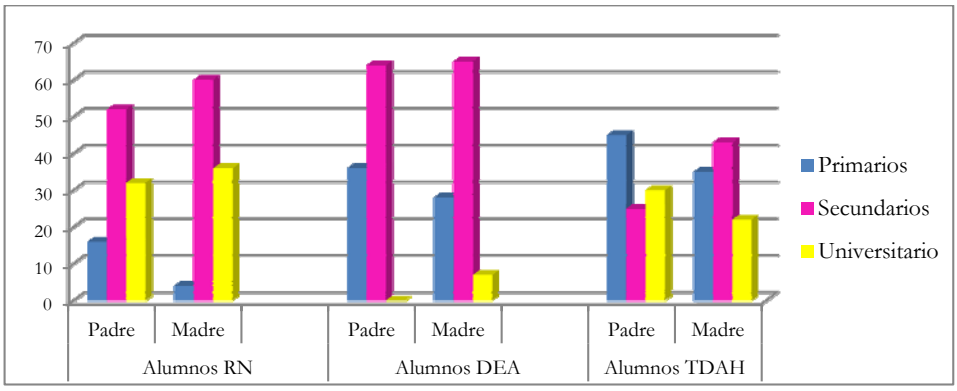
6.2. METODOLOGÍA

6.2.1. Participantes

Los alumnos participantes en el estudio han sido un total de 87, de los cuales 57 eran niños y 30 niñas. Sus edades estaban comprendidas entre los 9 y los 14 años de edad y todos ellos estaban escolarizados desde 4º de Educación Primaria a 1º de Educación Secundaria. De estos alumnos, 29 presentaban TDAH, 29 mostraban DEA en escritura (se ha abordado este tipo de DEA puesto que el equipo en el que se incardina esta investigación desarrolla una línea de trabajo especializada en el estudio de la escritura) y los 29 restantes tenían un rendimiento normalizado según su curso y edad.

Para cada uno de estos alumnos, se ha contado también con la colaboración de, al menos, uno de sus progenitores. Concretamente, las figuras familiares participantes han sido el 59.7% de los casos madres, mientras que sólo el 7.2 % han sido padres, si bien, en el 33% de las ocasiones han participado conjuntamente ambos progenitores. Por su parte, la edad media de las figuras paternas era de 44.5 años, mientras que la de las figuras maternas era de 42.33 años. En cuanto al nivel de estudios de estos padres y madres colaboradores en la investigación, en la Figura 6.1 se puede observar de manera detallada y contrastada la formación académica que han alcanzado los progenitores de los alumnos de cada uno de los tres grupos sometidos a análisis.

Figura 6.1. Estudios de los padres y madres de los alumnos de los tres grupos estudiados.



Así pues, la muestra total estudiada ha estado compuesta por un total de 87 alumnos y sus familias; no obstante, hay que subrayar que dicha muestra se extrajo de una mayor, configurada por 610 familias, que, si bien permitió validar la prueba de evaluación familiar empleada en la investigación (Opiniones familiares: FAOP), no se utilizó para abordar los objetivos principales de la presente investigación. Estos objetivos giraban en torno al análisis comparativo del contexto familiar de alumnos de diferentes tipologías y, precisamente, la distribución general de la muestra amplia de 610 familias era muy poco equilibrada en cuanto al factor tipología de los alumnos, siendo el 71% de los casos niños con RN, mientras que sólo el 23% tenían DEA y únicamente el 6% tenían diagnóstico de TDAH. Por lo tanto, del pull muestral inicial de 610 familia se extrajo una submuestra de 87, que permitió realizar análisis estadísticos más precisos y cumpliendo los supuestos básicos de los mismos.

Para la selección de la submuestra de 87 familias estudiadas se partió del grupo menos numérico (familias de niños con TDAH, n =

29) y se extrajeron 29 casos de familias de alumnos con DEA y 29 de familias de alumnos con RN, considerando para ello varios criterios de emparejamiento. Dichos criterios provenían, por un lado, de las características de los propios niños y, por el otro lado, de sus familias y eran los siguientes.

Comenzando por las características propias de los alumnos, el primer criterio de equilibrio intermuestral fue su capacidad intelectual, para lo cual se consideró imprescindible que todos los niños tuviesen un CI dentro de la normalidad. En este caso se corroboró que todos los alumnos tenían un cociente intelectual superior a 80.

El segundo criterio de emparejamiento fue el curso escolar, ya que se trata de un estudio que aborda aspectos relativos al aprendizaje, como es el rendimiento, y éste está íntimamente ligado al factor curso, el cual determina, por ejemplo, similitudes curriculares e instruccionales. En este elemento se ha logrado un equilibrio total en cuanto la distribución de los participantes a los grupos experimentales, tal y como refleja la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($\chi^2 = .000$, $p = 1$). En cada grupo había dos alumnos de 4º de EPO, dos de 2º de ESO, once de 5º de EPO, siete de 6º de Primaria y siete alumnos de 1º de la ESO. Pero además, la consideración del nivel educativo del alumnado ha posibilitado a su vez la equiparación de los grupos en función de la edad de los niños, no habiendo diferencias entre grupos en cuanto a la edad media de los alumnos ($\chi^2 = 10.989$, $p = .530$; edades medias TDAH =11.03; DEA = 11.34; RN = 11.45).

Finalmente, indicar que, en los grupos RN y DEA, se logró también equiparar las muestras en torno al sexo de los niños

(hombres, RN = 15 y DEA = 16; mujeres, RN = 14 y DEA = 13); si bien, no se consiguió este equilibrio entre las tres submuestras (χ^2 = 11.295, p = .004), puesto que, en el caso del grupo TDAH, fue exponencialmente mayor el número de niños (n = 26) que de niñas (n = 3), en concordancia con la tendencia general que indica una mayor prevalencia de este trastorno en hombres (Rodríguez et al., 2011; Willcutt & Pennington, 2000).

Atendiendo, en segundo lugar, a los elementos familiares considerados para asegurar la máxima similitud entre los grupos muestrales, se puede verificar que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre grupos en ninguno de ellos, tal y como se evidencia en la Tabla 6.1.

Tabla 6.1

Elementos familiares de emparejamiento e igualación de las tres submuestras estudiadas

	DEA				RN				TDAH					
	Mí	Má	M	DT	Mí	Má	M	DT	Mí	Má	M	DT	χ^2	p
Edad padre	37	55	44.48	4.483	36	59	44.44	5.994	32	56	44.71	5.255	45.981	.238
Edad madre	33	50	42.12	4.034	30	51	41.79	6.256	38	47	43.21	2.377	47.845	.131
Situación laboral padre	1	4	3.80	.707	2	4	3.90	.436	4	4	4.00	.000	5.965	.427
Situación laboral madre	1	4	3.75	.676	1	4	3.65	.689	3	4	3.73	.456	2.413	.660
Estado civil	1	3	1.20	.500	1	2	1.22	.424	1	3	1.17	.482	3.105	.540
Habitantes hogar	2	5	3.59	.825	2	8	3.69	1.105	2	6	4.09	.900	11.586	.314
Metros hogar	62	260	128.58	60.145	50	180	107.23	27.725	60	300	115.55	56.093	71.188	.251

Nota. Mí = mínimo, Má = máximo. Los valores *situación laboral* equivalen a: 1 = parado, 2 = jubilado, 3 = ama de casa y 4 = activo. Los valores de *estado civil* son: 1 = casado, 2 = divorciado, 3 = soltero.

Por otro lado, señalar que, para incluir a los alumnos (y con ello a sus respectivas familias) a cada uno de los tres grupos comparados según su tipología (TDAH, DEA y RN), se tuvieron en cuenta varios criterios que permitieron, efectivamente, identificar dichas tipologías.

Así, para la identificación de los alumnos con DEA se utilizaron los siguientes criterios internacionalmente establecidos a este respecto. En primer lugar, se requería que el estudiante tuviese un retraso específico de rendimiento, de al menos dos años y dos desviaciones típicas por debajo de la media, con respecto al grupo normativo de edad o nivel educativo. En segundo lugar era necesario que el alumnado presentase un CI normal. Finalmente, se requería que los niños no sufriesen otro trastorno del desarrollo asociado que explicase sus limitaciones en el ámbito analizado y que tuviesen una escolarización adecuada y normalizada (American Psychiatric Association, APA, 2002; NJCLD, 1997).

Para verificar el cumplimiento de estos criterios en la muestra de alumnos de la investigación, inicialmente, para atender al primero de ellos, se realizó una evaluación directa de la competencia escrita de los estudiantes. Para ello, los niños, guiados por una investigadora y en sus propios grupos-clase, realizaron una tarea de composición escrita consistente en la elaboración de una redacción cuya temática y extensión fueron libres. Posteriormente, dichas redacciones fueron corregidas de manera exhaustiva por profesionales expertos altamente cualificados y formados para tal fin, utilizando para ello las normas de corrección recogidas en el Protocolo de Corrección de Textos desarrollado por el equipo de investigación dirigido por el también director de esta tesis, J.N. García (Ver Apéndice B). A partir de ahí, los

resultados de cada estudiante se cotejaron con el baremo de puntuaciones normativas elaborado por el mismo equipo de investigadores y se comprobó la posición de cada uno de los niños en dicho baremo. De esta manera se identificaron aquellos alumnos cuyo rendimiento en escritura estaba dos desviaciones típicas por debajo de la media esperable según su edad y/o curso educativo. Pero además, en relación al segundo criterio, los niños realizaron el test *Factor G* de Cattell y Cattell (2001) que ofrece una puntuación general de inteligencia. Dicha prueba confirmó que la capacidad intelectual de los alumnos estaba dentro de los parámetros de normalidad establecidos por el propio test. Por último, se realizaron entrevistas con el profesorado, orientadas a verificar el cumplimiento del tercer criterio diagnóstico; en este caso se confirmó que el alumnado DEA no presentaba otro trastorno del desarrollo documentado y que tenía una escolarización correcta.

El procedimiento de evaluación-identificación de dificultades en escritura fue aplicado a la totalidad de los alumnos muestreados en los grupos-clase, lo cual permitió también identificar a los niños que componen el grupo RN. En este caso, además, las entrevistas realizadas al profesorado sirvieron para descartar otro tipo de trastornos del desarrollo o dificultades de aprendizaje (lectura o matemáticas) en estos niños, con lo que se confirmó que su rendimiento general en las diferentes áreas era normalizado. Además, los alumnos con RN eran compañeros de clase de los niños con DEA y TDAH, lo que aseguró que ambos grupos habían recibido la misma instrucción en composición escrita, con lo que se descarta que las

dificultades en esta habilidad que muestran los niños del grupo DEA sean debidas a un inadecuado proceso de enseñanza.

En cuanto al grupo TDAH, estaba constituido íntegramente por alumnos con diagnósticos clínicos, neurológicos y psicológicos realizados por equipos multiprofesionales adscritos al área de Neuropediatría del Hospital de León y al área de Psicología evolutiva y de la educación de la Universidad de León. No obstante, para corroborar el diagnóstico, se verificó que todos los niños cumplían los siguientes criterios: i) diagnóstico clínico de TDAH según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (American Psychiatric Association, 2003), con acuerdo entre padres y profesores sobre la presencia de, al menos, seis síntomas de inatención y/o seis de hiperactividad/impulsividad; ii) la duración de los síntomas superaba el año; iii) el problema había aparecido antes de los 7 años; iv) no sufrían psicosis, daño neurológico, epilepsia ni déficit sensoriomotor.

6.2.2. Instrumentos de evaluación

Para conocer el modo en el que padres e hijos perciben las diferentes dimensiones del contexto familiar se ha empleado el instrumento *Opiniones Familiares: FAOP* (padres FAOP-PA, Robledo & García, 2007; niños FAOP-HI, Robledo & García, en prensa). Se trata de una batería, elaborada a partir de la adaptación y combinación de varios cuestionarios validados empíricamente por diferentes autores, que muestra unas adecuadas propiedades psicométricas (ver Apéndice C) y consta de las escalas descritas en la Tabla 6.2.

Tabla 6.2

Descripción de las escalas que componen el FAOP

Escala	*Constructo valorado*	*Dimensiones y variables*	*Ítems y respuesta*
Opiniones familiares: satisfacción educativa (FAOP-SE)	Satisfacción con el centro educativo y los profesionales (sólo para padres[a])	- Comunicación y formación (CF): opiniones parentales en torno a la comunicación efectiva profesorado-familia y la formación del docente. - Atención al alumnado y confianza (AC): opiniones parentales en torno a la atención docente a las necesidades de los niños y a la confianza y satisfacción general que, como padres, les despiertan los profesionales. - Dificultades (DI): opiniones parentales en torno al interés del profesorado por el aprendizaje de los niños y su capacitación para atender a las dificultades de éstos. - Actitudes del profesorado (AP): opiniones parentales en torno al respeto, disponibilidad, amigabilidad y cercanía del profesorado. - Colaboración y atención personal (CA): opiniones parentales en torno a las actitudes colaborativas del profesorado y a la atención personal ofrecida al alumnado.	23 ítems. Grado de acuerdo, escala de 1, totalmente en desacuerdo, a 5, totalmente de acuerdo.
Opiniones	Implicación	- Dimensión implicación hogar (DIH):	Versión padre:

familiares: implicación parental en la educación (FAOP-IM)	educativa parental (percepción padres e hijos).	Motivación y apoyo escolar de la familia (MAE): apoyo y motivación hacia el aprendizaje ofrecido al alumno desde el hogar por parte de sus padres. Colaboración y estimulación desde hogar (CBH): conductas estimuladoras y promoción de entornos de aprendizaje en el hogar o por iniciativa de familia. - Dimensión implicación escuela (DIE): Colaboración basada en escuela (CBE): actividades y conductas que los padres realizan en la escuela con el hijo, profesionales u otras familias. Comunicación con escuela (CME): contactos entre padres y profesores para tratar temas relativos al alumno.	28 ítems. Versión hijo: 20 ítems Escala de frecuencia, desde 1, nunca, a 5, siempre.
Opiniones familiares: práctica escritura (FAOP-PRAES)	Papel parental en la enseñanza y motivación de la competencia comunicativa escrita (percepción padres e hijos).	- Práctica motivación-refuerzo (POM): motivación hacia la escritura en el hogar. - Práctica eficacia (PE): capacidad parental para ayudar a sus hijos con la escritura. - Práctica procesos psicológicos (PSI): implicación parental en la enseñanza de la escritura, colaborando en los deberes y atendiendo a aspectos mecánicos y sustantivos. - Práctica estimulación escritura (PEST)*:* estimulación de la escritura	Versión padre: 16 ítems. Versión hijo: 15 ítems Escala de frecuencia, desde 1, nunca, a 5,

		con tareas cotidianas, modelos y materiales específicos. - Razones para ayudar al niño en tareas escolares: conveniencia y capacidad del niño.	siempre.
Opiniones familiares: hogar (FAOP-HOME)	Provisión de un hogar con características propicias para aprendizaje: recursos, potenciación de la autonomía y madurez, estilos parentales de control-afectivos (percepción padres e hijos).	- Materiales estimuladores del aprendizaje (MTAP): oferta en el hogar de materiales y espacios adecuados para el desarrollo académico del hijo. - Aceptación-afecto (ACPAF): aceptación del hijo, interacciones y afrontamiento positivos ante los sentimientos y conductas del niño. - Rechazo-hostilidad (RECHOS): enfado, amargura, resentimiento o desinterés parental con respecto a sus hijos. - Estilo educativo de control: permisivo (PER), autoritario (AUT) y democrático (DEM), utilizado por los padres al ejercer control sobre hijos. - Fomento de la autosuficiencia, madurez y responsabilidad (AUMARE): grado en que la familia potencia y facilita la madurez del niño, preparándole para enfrentarse a la adultez de forma independiente.	Versión padre e hijo: 37 ítems. Escala de frecuencia, desde 1, nunca, a 5, siempre.
Opiniones familiares: clima	Características socioambientales de la familia	- Dimensión relaciones (REL) Cohesión (C): grado de compromiso, ayuda y apoyo que los miembros de la familia proporcionan unos a otros	Versión padre e hijo: 81 ítems.

(FAOP-FES)	(percepción padres e hijos).	Expresividad (EX): tendencia a animar a los miembros de la familia a actuar abiertamente y a expresar sus sentimientos. Conflicto (CNF): existencia de pocos enfados, agresiones y conflictos entre los miembro de la familia. - Dimensión Crecimiento personal (CRE): Independencia (IND): tendencia a que los miembros de la familia sean asertivos, autosuficientes y tomen sus propias decisiones. Orientación al rendimiento (AO): actividades dedicadas al rendimiento o competitividad. Orientación cultural-intelectual (ICO): interés en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales. Actividades orientadas a la recreación (ARO): participación en actividades sociales y recreativas. - Dimensión Sistema de mantenimiento, estabilidad (MANEST): Organización (ORG): organización y estructuración en la planificación de las actividades y responsabilidades familiares. Control (CTL): tendencia a usar reglas y procedimientos en las rutinas familiares diarias.	Verdadero y falso.

[a] La versión para hijos no contiene esta escala, si bien, hay una cuestión relativa a su satisfacción general con el centro educativo.

Igualmente, la batería facilita el conocimiento de las aspiraciones y expectativas que tienen los padres y los hijos sobre el futuro escolar y profesional de estos últimos. Del mismo modo, el apartado de Datos Personales permite conocer, en su versión para padres, aspectos relativos a la dimensión estructural del hogar, tales como el estatus socioeconómico de la familia y el tamaño y la tipología de la misma, así como la percepción de dificultades académicas en el hijo; en el caso de los niños, este apartado incluye cuestiones en torno a la recepción de algún tipo de apoyo en el aprendizaje de carácter institucional o privado, así como la circunstancia de haber repetido algún curso y las previsiones de éxito para el curso actual.

Así pues, el FAOP se presenta como una herramienta que permite conocer la realidad del contexto familiar en el que se desenvuelven los alumnos y facilita el análisis comparativo de las percepciones de padres e hijos, contraponiendo las respuestas de unos y otros. Pero además, la combinación de las opiniones de adultos y niños aporta una visión más objetiva de la realidad contextual del hogar, basada en la apreciación conjunta de ambos (constelación familiar).

6.2.3. Diseño

Se utilizaron dos diseños factoriales, uno de 3 × 1 (intergrupo) y otro de 2 × 1 (intragrupo). El primero de ellos, 3 × 1, permitió comparar los tres grupos de familias (de alumnos con DEA, con TDAH o con RN) en las distintas variables dependientes (medidas del

FAOP) percibidas, bien por la familia en general, padres más hijos (constelación familiar), bien por padres o por hijos independientemente. El segundo diseño responde a un patrón de 2 × 1, dónde, para cada uno de los grupos considerados (familias DEA, RN y TDAH), se comparó la percepción de los padres frente a la de los hijos.

6.2.4. Procedimiento

Tras la justificación de la necesidad de abordar el estudio del contexto del hogar de los alumnos que presentan DEA o TDAH, se diseñaron y validaron los instrumentos de evaluación del contexto familiar a aplicar para, a continuación, proceder al desarrollo del plan de muestreo, el cual se llevó a cabo en varias fases.

Inicialmente, se solicitó la colaboración de los centros educativos (un total de cuatro), a la vez que se explicó al profesorado el motivo de la investigación y en qué radicaría su ayuda.

Una vez obtenido el consentimiento y cooperación de los centros, se realizaron entrevistas individualizadas con el profesorado. En ellas, los docentes-tutores de cada grupo de alumnos incluido en la investigación debieron responder a cuestiones relacionadas con la escolarización, el rendimiento y las características de los niños, para identificar con ello, de manera inicial, su tipología, además de descartar situaciones problemáticas diversas. De este modo, gracias a estas entrevistas iniciales realizadas sistemáticamente con el profesorado, se obtuvo una primera localización del alumnado que presentaba bajo

rendimiento en escritura, dado que, como se ha señalado ya, el interés de este estudio, en consonancia con el del equipo de investigación en el que se integra, radica esencialmente en las dificultades de aprendizaje en esta área; igualmente, se identificaron aquéllos alumnos que tenían un diagnóstico formal de TDAH.

Simultáneamente, se hicieron llegar a las familias los cuestionarios FAOP (a través de los propios centros educativos), junto con una carta explicativa del estudio y solicitante de su participación y la de sus hijos. Una vez recogidos los cuestionarios respondidos voluntariamente por los familias, verificada su correcta cumplimentación (se les pedía explícitamente a los padres que firmasen el cuestionario o bien que lo entregasen ellos personalmente), y comprobado el consentimiento informado para la evaluación de sus hijos, se procedió a la realización de la misma. En este caso, los profesores debieron facilitar a los investigadores las sesiones de evaluación con el alumnado en las que se les aplicaron, previo consentimiento informado de sus familias, las pruebas pertinentes, tanto de identificación de sus tipologías, como de evaluación del contexto familiar; dichas evaluaciones se llevaron a cabo en cada grupo clase, de manera conjunta, a lo largo de dos sesiones de aproximadamente una hora de duración cada una de ellas.

Concluido el trabajo de campo, se informatizaron los cuestionarios FAOP de evaluación del contexto familiar cumplimentados por las 610 familias colaboradoras (hijos y padres). Igualmente, se corrigieron las pruebas de diagnóstico que permitieron confirmar la tipología de los alumnos. Por último, se procedió a la selección de la submuestra de 87 familias a partir de la cual se han

realizado los análisis estadísticos cuyos resultados se presentan a continuación. Para ello se ha utilizado el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 17.0.

6.3. RESULTADOS

Una vez comprobado que los datos muestrales se ajustaban a los patrones de normalidad y con la finalidad de dar cobertura a los objetivos del estudio, se realizaron diferentes tipos de análisis de la varianza.

Así, en primer lugar, atendiendo al primer objetivo (intergrupos), se consideró como factor fijo la tipología de los alumnos (DEA, RN y TDAH). En segundo lugar, para atender al segundo objetivo (intragrupos), tras la selección de cada grupo específico (familias RN, DEA y TDAH), se introdujo como variable independiente el hecho de ser padre o ser hijo.

En ambos casos se incluyeron como variables dependientes las dimensiones familiares de tipo dinámico obtenidos a través del FAOP; si bien, para el primer objetivo se abordaron, por un lado, los datos provenientes de la opinión conjunta de padres e hijos (constelación familiar) y, por otro lado, de manera individualizada, el punto de vista de padres, por una parte, y el de hijos, por la otra. Pero además, para este primer objetivo, se consideraron también los factores familiares de índole estructural, concretamente, el nivel educativo de los padres y el tamaño de la familia. Por su parte, para el segundo objetivo sólo se

consideraron los datos provenientes de las percepciones individuales de los padres frente a las de los hijos.

Para facilitar el seguimiento de los resultados, inicialmente, se presentan los resultados obtenidos al considerar como variable independiente la tipología de los alumnos (diseño intergrupo), atendiendo en este caso, tanto a la percepción conjunta de padres e hijos (constelación familiar), como a la opinión individualizada de progenitores, por un lado, y niños, por el otro. En segundo lugar, se ofrecen los resultados derivados de considerar como factor fijo el hecho de ser padre o ser hijo (diseño intragrupo), en este caso diferenciando entre familias de alumnos RN, DEA o TDAH.

6.3.1. Diseño intergrupos

Los contrastes multivariados de la varianza indican resultados alta y estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto muy grande, tanto al considerar las percepciones conjuntas de la *constelación familiar* [F (48, 74) = 2.655, p < .001, η^2 = .633], como al considerar independientemente el punto de vista de *padres* [F (58, 92) = 2.257, p < .001, η^2 = .587] y el de *hijos* [F (48, 80) = 1.515, p = .050, η^2 = .476].

Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos muestran resultados estadísticamente significativos con unos tamaños del efecto que oscilan entre medios y grandes. Así, en el caso de la *constelación familiar,* los resultados estadísticamente significativos se dan para el 41.93% de las variables dependientes (ver Tabla 6.3).

Tabla 6.3

Resultados de las pruebas intersujetos, por grupo según tipología de alumnos, para la constelación familiar

Variables	RN		DEA		TDAH				
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*p*	η^2
Colaboración y estimulación hogar	53.05	5.38	48.4	8.83	48.8	8.15	2.453	.095	.076
Colaboración en escuela	32.14	4.47	30.45	7.48	35	7.7	2.448	.095	.075
Comunicación con escuela	31.36	5.93	30.2	5.73	34.5	4.9	3.451	.038	.103
Implicación escuela	63.5	8.58	60.6	10.82	69.5	10.56	4.283	.018	.125
Eficacia enseñanza escritura	37.1	4.32	33.1	5.12	34.62	5.66	3.446	.038	.103
Estimulación escritura	25.64	3.52	23.55	3.63	22.3	3.07	5.017	.010	.143
Rechazo	31.8	6.24	34.2	7.65	38.6	7.56	4.894	.011	.140
Expresividad	11.9	2.28	10.1	2.72	10.05	2.59	3.666	.031	.109
Conflicto	13	2.81	14.1	2.22	11.3	2.63	5.790	.005	.162
Relaciones	40.9	6.57	38.8	6.40	35.8	5.86	3.622	.033	.108
Cultural-intelectual	13.2	2.56	12.25	3.02	10.71	3.69	3.646	.032	.108
Recreación	15	2.16	11.7	3.71	12.2	2.68	7.972	.001	.210
Crecimiento total	49.32	5.36	45	9.02	43.6	6.91	3.677	.031	.109

Nota. $p < .050$ = significativo estadísticamente; $p < .100$ = próximo a la significatividad estadística. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

En el caso de los *padres* los resultados estadísticamente significativos se han dado para el 58.3% de las variables dependientes (ver Tabla 6.4).

Tabla 6.4

Resultados pruebas intersujetos, por grupo según tipología de alumnos, según la percepción parental

Variables	RN		DEA		TDAH				
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*p*	η^2
Atención-confianza	20.17	2.26	18.12	3.97	17.96	4.26	3.300	.042	.082
Dificultades	15	3.02	13	3.01	12.5	3.69	4.325	.017	.105
Colaboración-atención	10.4	2.13	9.72	2.05	8.43	2.25	5.893	.004	.137
Motivación y apoyo escolar	31.8	2.62	29.9	2.57	30.4	2.80	3.619	.032	.089
Colaboración y estimulación hogar	28.41	2.79	25.7	4.73	26.17	4.09	3.646	.031	.090
Comunicación con escuela	27	5.27	26.3	4.75	30.3	4.72	4.445	.015	.107
Implicación escuela	46	7.43	44.36	7.58	50	8.66	3.297	.043	.082
Implicación hogar	60.2	4.58	55.7	6.51	56.6	5.71	4.979	.009	.119
Eficacia enseñanza escritura	20.4	2.69	17.5	2.85	18.9	2.82	7.260	.001	.164
Estimulación escritura	12.5	2	12	1.58	11.2	1.86	3.342	.041	.083
Total PRAES	57.6	6.58	52.7	7.26	54.5	5.73	3.916	.024	.096
Rechazo	15.9	3.77	16.8	3.77	20.5	5	8.657	<.001	.190
Permisivo	5.9	1.49	6.88	1.71	7.2	2.5	3.420	.038	.085
Democrático	13.1	1.81	12.7	2.13	11.7	1.67	3.236	.045	.080
Cohesión	8.24	1.55	7.72	1.20	7.22	1.53	3.245	.045	.081
Expresividad	6.59	1.42	6.56	1.32	5.65	1.52	3.375	.040	.084
Conflicto	6.62	1.26	7.08	0.99	5.78	1.80	5.432	.006	.128
Relaciones	21.45	3.71	21.3	2.19	18.6	3.28	6.126	.003	.142
Recreación	7.48	1.32	6.32	1.81	6.13	1.68	5.578	.006	.131
Control	5.62	1.08	4.44	1.68	5	1.34	4.935	.010	.118
Mantenimiento	13.31	1.71	11.8	2.57	11.7	2.46	4.182	.019	.102

Nota. $p < .050$ = significativo estadísticamente. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

Por último, al considerar exclusivamente la percepción de los *hijos*, los resultados significativos estadísticamente se obtuvieron para el 22.58% de las variables (ver Tabla 6.5).

Tabla 6.5

Resultados de las pruebas intersujetos, por grupo según tipología de alumnos, según la percepción de los hijos

Variables	RN		DEA		TDAH				
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*p*	η^2
Implicación escuela	17.4	3.30	17.1	4.11	19.6	3.96	2.929	.061	.085
Estimulación escritura	13.09	2.13	12.1	2.63	11	2.20	4.667	.013	.129
Expresividad	5.32	1.72	4.2	1.64	4.42	1.9	2.417	.097	.071
Conflicto	6.5	1.76	6.85	2	5.71	1.45	2.525	.088	.074
Cultural-intelectual	6.45	1.5	5.85	1.98	4.79	1.88	5.051	.009	.138
Recreación	7.45	1.33	5.75	2.33	6.33	1.78	4.684	.013	.129
Crecimiento total	24.8	3.23	22.45	5.18	21.58	4.11	3.559	.034	.102

Nota. $p < .050$ = significativo estadísticamente; $p < .100$ = próximo a la significatividad estadística. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

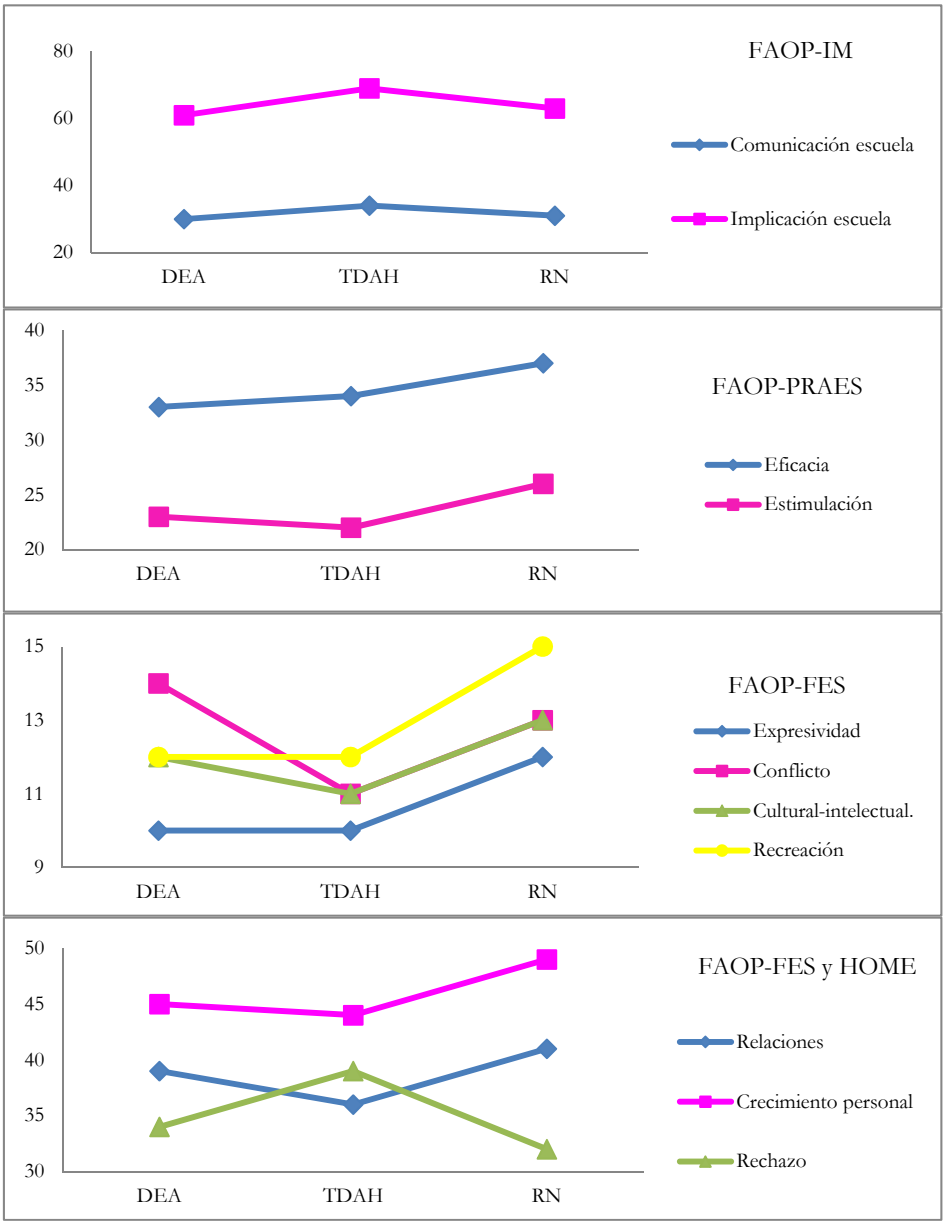
Cuando se cotejan los contrastes *post hoc*, para ver entre qué grupos se dan las diferencias, se detectan los resultados que se recogen a continuación, tanto para la constelación familiar, como al considerar individualmente, por un lado, el punto de vista de padres y, por otro lado, el de los hijos.

Atendiendo inicialmente a la *constelación familiar*, como se puede observar analizando la Figura 6.2, existen diferencias, significativas estadísticamente o próximas, en las percepciones de las familias cuyos niños tienen problemáticas frente las familias de alumnos RN en las variables actividades orientadas a la recreación (DEA vs. RN, p = .002; TDAH vs. RN, p = .011) y expresividad (DEA vs. RN, p = .089; TDAH vs. RN, p = .063), dándose mayores puntuaciones en el grupo RN.

Por su parte, las familias de TDAH difieren, además, de las de RN en las variables estimulación de la escritura (p = .011), rechazo (p = .012), relaciones (p = .034), orientación cultural intelectual (p = .033) y crecimiento personal (p = .041), en todos los casos, excepto en rechazo y crecimiento total, siendo mayores las puntuaciones del grupo RN. Pero además, las familias de TDAH difieren de las de niños con DEA en comunicación (p = .049) e implicación con la escuela (p = .022), siendo mayores las puntuaciones del grupo TDAH, y resolución positiva de conflictos (p = .005), donde puntúan más alto las familias del grupo DEA.

Finalmente, las familias de niños con DEA, además, difieren de las del grupo RN en eficacia parental para la enseñanza de la escritura (p = .042), siendo mayores las puntuaciones de RN.

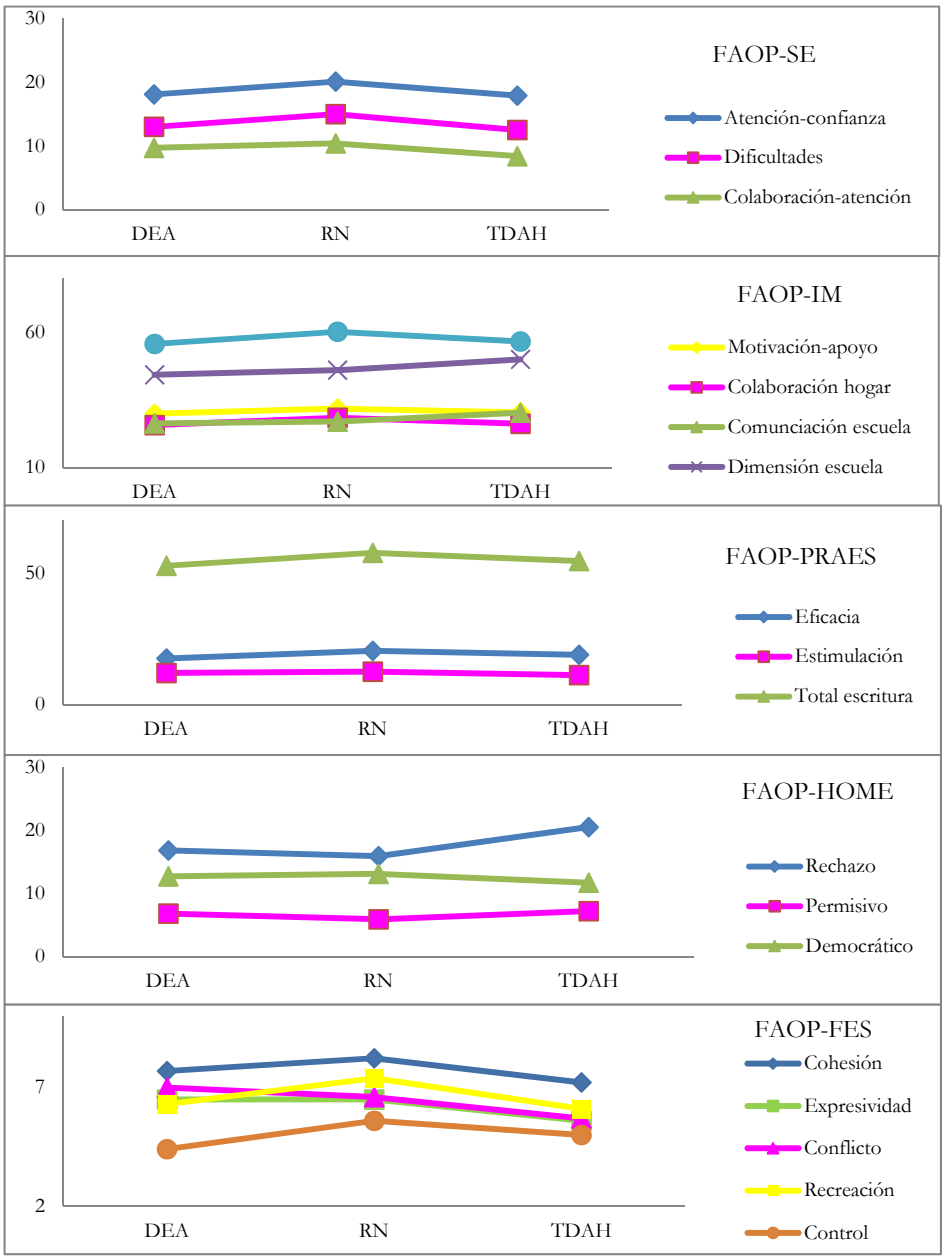
Figura 6.2. Diferencias entre grupos, según tipología alumnos, obtenidas tras el análisis de las apreciaciones de la constelación familiar.



Abordando, en segundo lugar, las percepciones de los *padres* (ver Figura 6.3), se dan diferencias estadísticamente significativas o próximas entre progenitores de alumnos con DEA y TDAH frente a los de alumnos RN en nivel de implicación académica en el hogar (DEA vs. RN, p = .016; TDAH vs. RN, p = .074), grado de satisfacción con la atención profesional a las dificultades del niño (TDAH vs. RN, p = .031; DEA vs. RN, p = .083) y actividades orientadas a la recreación (DEA vs. RN, p = .035; TDAH vs. RN, p = .014); así como, en el total de la dimensión mantenimiento estabilidad (M_{TDAH} =11.7 vs. M_{RN} = 13.3, p = .048; M_{DEA} = 11.8 vs. M_{RN} = 13.3, p = .061); en todos los casos dándose unas puntuaciones mayores en el grupo de padres de niños con RN.

Por su parte, los padres de niños con TDAH difieren, además, de los alumnado con RN en colaboración-atención personal (p = .004), estimulación escritura (p = .041), atención-confianza (p = .087), estilos control permisivo (p = .053) y democrático (p = .049) y cohesión (p = .045); en todos los casos, excepto en control permisivo, siendo mayores las puntuaciones del grupo de padres RN; pero además, las percepciones de los padres de alumnos con TDAH difieren de las de los progenitores de alumnos con RN y con DEA en comunicación con escuela (TDAH vs. DEA, p = .025; TDAH vs. RN, p = .063), rechazo (TDAH vs. RN, p = .001; TDAH vs. DEA, p = .010), expresividad (TDAH vs. RN, p = .070; TDAH vs. DEA, p = .095) y total relaciones (M_{TDAH} = 18.6 vs. M_{RN} = 21.4, p = .009; M_{TDAH} = 18.6 vs. M_{DEA} = 21.3, p = .016), percibiendo más rechazo, menor expresividad y relaciones y mayor comunicación con la escuela.

Figura 6.3. Diferencias entre grupos, según tipología alumnos, obtenidas tras el análisis de las apreciaciones parentales.



Los padres de niños con DEA, por su parte, difieren también de los de alumnos con RN en motivación y apoyo escolar de la familia (p = .042), colaboración y estimulación desde el hogar (p = .051), eficacia personal (p = .001), total escritura (p = .028) y control (p = .010), siendo mayores todas las puntuaciones del grupo RN. Finalmente, los padres de niños con DEA difieren de aquéllos con hijos con TDAH en implicación en la escuela (p = .050) y en resolución de conflictos (p = .007).

Atendiendo, finalmente, a las percepciones individuales de los *hijos,* los resultados confirman que los niños con TDAH difieren de los RN en percepciones de estimulación de la escritura en hogar (M_{TDAH} = 11 vs. M_{RN} = 13, p = .013), orientación cultural intelectual (M_{TDAH} = 4.8 vs. M_{RN} = 6.4, p = .011) y crecimiento total (M_{TDAH} = 21.6 vs. M_{RN} = 24.8, p = .040); además los alumnos con TDAH difieren de aquéllos que presentan DEA en la percepción de implicación parental en escuela (M_{TDAH} = 19.6 vs. M_{DEA} = 17, p = .099). Por último, los niños con DEA difieren de los que tienen RN en orientación a la recreación (M_{DEA} = 5.7 vs. M_{RN} = 7.4, p = .015).

Se ha realizado un último análisis univariado de la varianza (ANOVA) para conocer si existen diferencias en las expectativas educativas de la constelación familiar, de los padres en particular y de los propios alumnos, en función de los tres grupos familiares determinados por la tipología de los niños. En todos los casos se han encontrado resultados estadísticamente significativos (constelación, F = 7.277, p = .001; padres, F (2, 64) = 11.451, p = .001; alumnos, F (2, 84) = 3.103, p = .050), confirmados tras los contrastes *post-hoc*, que

muestran cómo las diferencias en las expectativas educativas de la familia se dan entre el grupo RN y los grupos DEA (M_{RN} = 6.8 vs. M_{DEA} = 5, p = .007) y TDAH (M_{TDAH} = 5, p = .009); resultados que se confirman al abordar exclusivamente la opinión parental (M_{RN} = 3.7 vs. M_{TDAH} = 2.5, p = .002, y vs. M_{DEA} = 2.3, p < .001); en cuanto a las propias expectativas de los hijos se dan también diferencias próximas a la significatividad estadística entre los niños con RN y los niños con TDAH (M_{RN} = 3.2 vs. M_{TDAH} = 2.5, p = .068).

Por último, se han realizado varios análisis univariados de la varianza (ANOVA) para conocer si existen relaciones entre las características tipológicas de los alumnos (RN, DEA y TDAH) y las variables estructurales del hogar (nivel cultural y tamaño familiar). Éstos evidencian la existencia de diferencias, estadísticamente significativas o próximas, tanto para los estudios de la madre [F (2, 73) = 3.240, p = .045] y del padre [F (2, 67) = 2.608, p = .081], como para el indicador número de hijos [F (2,78) = 5.401, p = .006].

Por su parte los contrastes *post hoc* confirman entre qué grupos se dan las diferencias. Concretamente, se han encontrado resultados próximos a la significatividad estadísticas en el nivel de estudios de los padres (p = .093) y las madres (p = .086) de los alumnos RN frente a los de los niños con DEA ($M_{padreRN}$ = 3.32 vs. $M_{padreDEA}$ = 2.4; $M_{madreRN}$ = 3.64 vs. $M_{madreDe}$ = 2.79). En cuanto al tamaño familiar, los datos indican que las familias de niños con TDAH son mayores que las de los otros dos grupos (M_{TDAH} = 2.22 vs. M_{RN} = 1.69, p = .011; y M_{DEA} = 1.76, p = .033).

6.3.2. Diseño intragrupos

Los contrastes multivariados de la varianza indican resultados estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto muy grande, tanto para el grupo de *familias de alumnos con RN* [F (24, 26) = 3.777, p = .001, η^2 = .777], como para el de fam*ilias de niños con TDAH* [F (24, 23) = 2.847, p = .007, η^2 = .748]. En el caso de las *familias de alumnos DEA* no se dieron diferencias estadísticamente significativas al incluir en conjunto, como variables dependientes, todas las escalas del FAOP [F (24, 21) = 1.710, p = .109, η^2 = .661], sin embargo, sí se dieron al realizar un análisis individualizado para cada una de las subescalas del FAOP, FAOP-IM [F (4, 53) = 3.220, p = .019, η^2 = .196], FAOP-PRAES [F (4, 53) = 2.886, p = .031, η^2 = .179] y FAOP-FES [F (9, 36) = 3.750, p = .002, η^2 = .484], excepto en el FAOP-HOME [F (7, 48) = 1.230, p = .305, η^2 = .152].

Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos muestran en qué variables se dan las diferencias estadísticamente significativas entre los padres y los hijos.

Así, comenzando por las variables obtenidas a través del FAOP-IM, en la Tabla 6.6 se observa cómo, tanto en el grupo de familias de RN como en el de familias de TDAH son mayores las percepciones de implicación en el hogar y colaboración-estimulación académica en el caso de los padres que en el caso de los hijos.

Tabla 6.6

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de los efectos intersujetos, por rol familiar (padre o hijo), para cada grupo experimental (familias RN, DEA o TDHA), en las variables FAOP-IM

Variables	*RN*							*DEA*							*TDAH*						
	Hijos		*Padres*					*Hijos*		*Padres*					*Hijos*		*Padres*				
	M	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*p*	η^2	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*P*	η^2	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*p*	η^2
Motivación apoyo escolar	25.5	3.01	31.8	2.62	16.747	<.001	.255	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Colaboración y estimulación	25.1	3.79	28.4	2.79	12.623	.001	.205	-	-	-	-	-	-	-	22.1	4.98	26.29	4.04	9.699	.003	.174
Implicación hogar	53.7	5.59	60.2	44.58	20.881	<.001	.299	-	-	-	-	-	-	-	51.3	7.66	56.6	5.59	7.583	.008	.142
Comunicación con escuela	-	-	-	-	-	-	-	4.21	0.94	3.78	0.76	3.541	.065	.059	-	-	-	-	-	-	-
Implicación escuela	-	-	-	-	-	-	-	32.4	8.14	29.1	6.36	3.103	.084	.053	-	-	-	-	-	-	-
Total implicación	84.5	9.78	91.2	8.46	6.941	.011	.124	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota. p < .050 = significativo estadísticamente; p < .100 = próximo a la significativad estadística. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

En esta misma línea, los progenitores de alumnos RN reconocen mayor oferta de motivación y apoyo escolar en la casa (M_{PA} = 31.8 vs. M_{HI} = 25.5, p < .001) y mayor grado de implicación educativa en general, que la reconocida por sus propios hijos (M_{PA} = 91.2 vs. M_{HI} = 84.5, p = .011).

Por su parte, en el caso de las familias de alumnos con DEA, las principales diferencias próximas a las significatividad estadística entre las opiniones de los padres y las de los hijos se dan en cuanto a la comunicación familiar con la escuela (M_{PA} = 3.78 vs. M_{HI} = 4.21; p = .065) y su implicación general en ésta (M_{PA} = 29.1 vs. M_{HI} = 32.4; p = .084), siendo mayores las percepciones de los niños.

En relación al FAOP-PRAES, sólo se dan diferencias entre padres e hijos en los grupos TDAH y DEA, tal y como se puede observar en la Tabla 6.7.

Tabla 6.7

Resultados de las pruebas de los efectos intersujetos, por rol familiar (padre o hijo), para cada grupo experimental (familias RN, DEA o TDHA), en las variables FAOP-PRAES

Variables	*DEA*							*TDAH*						
	Hijos		*Padres*					*Hijos*		*Padres*				
	M	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*P*	η^2	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*p*	η^2
Motivación escritura	-	-	-	-	-	-	-	10.3	2.66	12.4	1.91	9.677	.003	.174
Eficacia escritura	39.8	8.76	35.1	5.87	5.820	.019	.094	-	-	-	-	-	-	-
Procesos psicológicos	12.6	3.13	11.1	2.57	3.696	.060	.062	-	-	-	-	-	-	-
Total escritura	76.8	15.2	70	9.84	4.057	.049	.068	-	-	-	-	-	-	-

Nota. p < .050 = significativo estadísticamente; p < .100 = próximo a la significatividad estadística.η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

Así, en el grupo TDAH, las diferencias se dan en relación al nivel de motivación hacia la escritura ofertado en el hogar, siendo los padres quienes más destacan este tipo de actividades. Por su parte, en las familias de alumnos con DEA es donde se encuentra el mayor número de diferencias estadísticamente significativas entre padres e hijos en la escala FAOP-PRAES. En este caso, los propios niños identifican mayor potenciación del uso de los procesos psicológicos superiores implicados en la composición por parte de sus padres, lo mismo que sucede con las sensaciones de eficacia parental en la enseñanza de la escritura, así como en el total de fomento de la composición escrita.

En cuanto a la escala FAOP-HOME (ver Tabla 6.8), hay diferencias en el caso de las familias de niños RN en la percepción del uso de un estilo de control autoritario, siendo los niños los que más perciben este hecho.

Tabla 6.8

Resultados de las pruebas intersujetos, por rol familiar (padre o hijo), para cada grupo experimental (familias RN, DEA o TDHA), en las variables FAOP-HOME

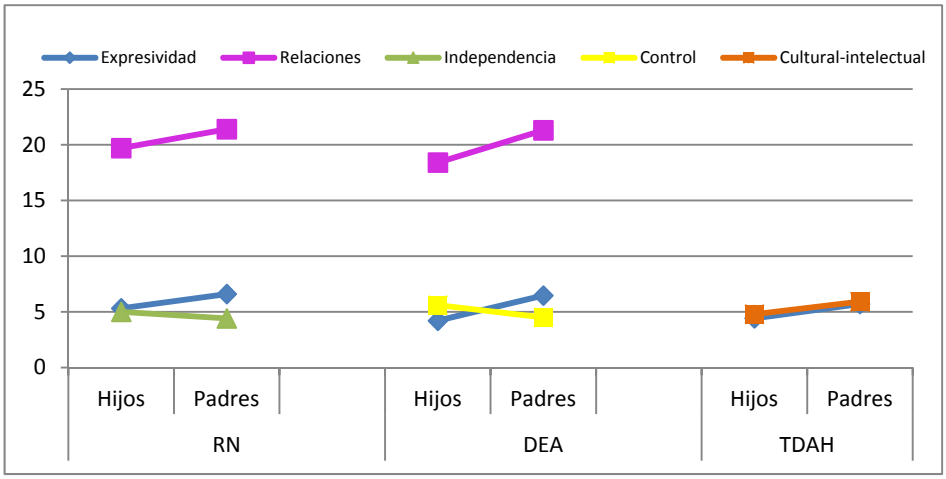
Variables	*RN*							*TDAH*						
	Hijos		*Padres*					*Hijos*		*Padres*				
	M	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*p*	η^2	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*p*	η^2
Control autoritario	12	1.7	10.4	1.7	11.334	.001	.188	-	-	-	-	-	-	-
Rechazo	-	-	-	-	-	-	-	17.5	4.38	20.4	4.92	4.696	.035	.093
Aceptación	32.8	3.8	35.2	3.25	6.139	.017	.111	32	4.49	34.5	3.82	4.606	.037	.091

Nota. $p < .050$ = significativo estadísticamente. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (pequeño); > 0.06 – 0.14 (medio); > 0.14 (grande).

Por su parte, en el caso de las familias con TDHA, los padres reconocen sentir mayor aceptación y rechazo hacia sus hijos que los percibidos por los propios niños, circunstancia que también se da en el caso de las familias de RN, pero exclusivamente en el polo de aceptación.

Por último, atendiendo al FAOP-FES, como se puede ver en la Figura 6.4, se observan diferencias estadísticamente significativas entre padres e hijos, en los tres grupos, en la variable expresividad (RN, p = .006; DEA, p < .001; TDAH, p = .013), siendo mayores las puntuaciones de los padres.

Figura 6.4. Diferencias estadísticamente significativas en las variables FAOP-FES entre los padres y los hijos en cada grupo, según la tipología de los alumnos.



En el caso de las familias RN (p = .097) y DEA (p = .010) son también los padres los que reconocen mejores relaciones y, en el caso

de las familias TDAH, los progenitores identifican también un mayor grado de fomento de las actividades culturales-intelectuales (p = .068).

Por su parte, en el caso de familias con DEA los hijos perciben mayor control parental que el reconocido por éstos (p = .013), mientras que en las familias RN los niños perciben una mayor independencia que la reconocida por los padres (p = .074).

En cuanto a las expectativas, sólo se dan diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de padres y la de hijos en el grupo RN, siendo más elevadas las expectativas parentales (M_{PA} = 3.73 vs. M_{HI} = 3.21, p = .022).

6.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el transcurrir de los años y gracias a los avances teórico-empíricos y legales en el campo, el interés en el área de las DEA y el TDAH se ha ido orientando hacia perspectivas de análisis y tratamiento más integrales, desde las que se considera, además de a la persona con el problema, a los diferentes agentes sociales que la rodean y que pueden modular el curso de sus trastornos (Dyson, 2010; Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007; Mautone, Lefler, & Power, 2011; Robledo & García, 2009). Sin embargo, a pesar de los progresos en este ámbito, los resultados obtenidos hasta el momento no permiten concluir todavía de manera precisa (Dyson, 2010; Hegarty, 2008; Heiman & Berger, 2008; Xía, 2010). Por lo tanto, se hace necesario llevar a cabo más investigaciones amplias que analicen en conjunto las variables familiares de carácter

dinámico y estructural en relación con el desarrollo psico-personal y académico de los niños con problemáticas como son las DEA y el TDAH, para, a partir de ahí, estar en disposición de ofrecer alternativas de intervención multicomponentes que favorezcan el desarrollo de estos alumnos desde los diferentes contextos a los que pertenecen.

En esta línea, el objetivo principal de esta investigación ha sido conocer la posible existencia de diferencias en las variables familiares de carácter estructural y dinámico en relación a la tipología de los alumnos, comparando para ello tres grupos de familias diferentes en cuanto a la caracterización de los niños (alumnos con DEA, con TDHA y con RN) y, dentro de cada grupo, las percepciones de los padres frente a las de los hijos.

Desde esta perspectiva y en base a los resultados obtenidos, se pueden extraer varias conclusiones de interés, las cuales se exponen seguidamente atendiendo, en primer lugar, a las variables familiares estructurales y, en segundo lugar, a las dinámicas.

Ahondando, en primer lugar, en los resultados relativos a las *variables estructurales,* se observa que el nivel de estudios de los padres de niños con DEA es estadísticamente inferior de aquél que presentan los progenitores de niños con RN. Esto es altamente relevante si se considera que el nivel cultural-educativo de las familias correlaciona positivamente con el desarrollo escolar de los niños en general (Gil, 2011; Lui & Lu, 2008; Mensah & Kiernan, 2010) y de los que tienen DEA en particular (Jordan, & Levine, 2009; O´Connor & Sprenn, 1988; Zafiriadis et al., 2005), pudiendo, por tanto, este elemento

constituir un factor de riesgo en el grupo de alumnos con DEA estudiado.

En las familias con menor nivel educativo la oferta de entornos alfabetizadores y estimulantes en el hogar parece ser inferior, de modo que los niños corren el riesgo de acceder a la escuela con menor nivel de desarrollo de las habilidades básicas que constituyen los núcleos fundamentales para la posterior asimilación correcta de las competencias propiamente académicas, aspecto especialmente importante en el caso de las DEA (Dearing et al., 2009; Jordan & Levine, 2009; Park 2008; Van Stennsel, 2006; Williams & Dawson, 2011). No obstante, es indispensable enfatizar que los elementos socioeducativos familiares, por sí solos, no son potenciadores de las DEA, si no que actuarían como factores de riesgo a considerar, sobre todo si se tiene en cuenta que el nivel de estudios de los padres se relaciona, al parecer, con su propia implicación educativa, siendo este elemento uno de los que verdaderamente influiría en el desarrollo académico de los niños (Kohl, Legua, & McMahon, 2000; Manz, Fantuzzo, & Power, 2004).

Por otro lado, es oportuno subrayar en la discusión de este resultado, que las DEA, según algunos autores tienen una cierta carga genética, por lo que el limitado nivel formativo identificado en los padres de este subgrupo de niños puede relacionarse con sus propias dificultades para aprender, explicándose así, biológicamente, los déficits heredados de sus hijos (Berninger, Abbott & Thompson, 2001; Lyytinen, Eklund, & Lyytinen, 2005; Monuteaux, Faraone, Herzig, Navsaria, & Biederman, 2005; Shalev et al., 2001; Snowling et al., 2007). Pero además, en línea con esto, parece haberse verificado en

diferentes trabajos cómo, aquellos adultos que han tenido malas experiencias educativas durante su infancia, tienden a desarrollar en la adultez percepciones negativas hacia la educación, describiéndose como subordinados de los profesionales y cooperando escasamente con ellos; esto puede traer anclado consigo el escaso apoyo a los hijos, la falta de motivación hacia tareas académicas o la infravaloración de la educación, con las consecuencias que estos modelos negativos ejercerían sobre las actitudes académicas de los niños con DEA (Kohl et al., 2000; James 2004). No obstante, estas circunstancias de dificultades de aprendizaje parentales no se han verificado en la muestra de progenitores estudiada, pudiendo ser este elemento una perspectiva futura de análisis.

En relación también a las variables estructurales, los resultados del presente trabajo indican que las familias de TDHA son más numerosas que las de los otros dos grupos analizados, lo cual podría quedarse en un simple dato si no fuera porque estudios previos evidencian la existencia de correlación negativa entre el tamaño de las familias y el desarrollo, especialmente escolar, de los alumnos (Alomar, 2006; Marks, 2006). Al parecer, en las familias con mayor número de miembros los padres suelen ofrecer menos estimulación y feedback individual a sus hijos, a la vez que su implicación educativa tiende a ser menor, con lo que los resultados de los niños se podrían ver afectados, especialmente si éstos presentan hándicaps que afecten a su proceso natural de aprendizaje, como suele ser el TDAH. En estos casos, los alumnos suelen necesitar mucha ayuda y cooperación en temas académicos, demandando de sus padres más atención de la habitual. Los padres, por su parte, en caso de tener varios hijos, tienden a verse

con la necesidad de diversificar sus atenciones entre todos ellos, de modo que con frecuencia se sobrecargan de trabajo, lo cual, unido a la habitual falta de apoyos (Córdoba & Verdugo, 2003) y al inadecuado manejo de las situaciones conflictivas, puede agudizar los niveles de estrés e insatisfacción parental, lo que a su vez afectaría a sus habilidades para interaccionar de manera sensible ante las demandas del hijo y conllevaría a emplear estrategias de afrontamiento poco eficaces, así como a desarrollar un tipo de colaboración educativa demasiado intrusiva (Cerezo et al., 2006; Hedor et. al., 2002; Roselló, García, Tárraga, & Mulas, 2003; Ryan, 2002). Así pues, este elemento estructural puede llegar a convertirse en un factor de riesgo en el curso de las problemáticas académicas frecuentemente asociadas al TDAH, siendo necesaria, por consiguiente, su consideración.

Atendiendo, en segundo lugar, a la *dimensión dinámica* y organizando los datos en torno a los elementos evaluados mediante el FAOP, se pueden extraer igualmente varias conclusiones interesantes.

Comenzando por las variables abordadas a través del *FAOP-IM* y abordando en primer lugar la implicación parental en la escuela, se puede concluir que ésta es mayor en los casos de las familias de niños que presentan TDAH, tal y como evidenciaban estudios previos en esta línea (Robledo & García, 2013, en pre-print; Saucedo & Pérez, 2009; Smith & Adams, 2006). No obstante, sorprende que estas diferencias (especialmente en el factor comunicación) se den en la comparativa entre familias de niños con TDAH y familias de alumnos con DEA, ya que ambos grupos de alumnos suelen presentar problemas que afectan al ámbito académico y que harían esperables resultados similares. Este hecho podría tener su explicación si se

considera que, la legislación vigente en la comunidad autónoma de Castilla y León en el momento de la investigación, todavía no había decretado las medidas específicas a considerar para atender de manera explícita a los alumnos con DEA, si bien comenzaba a reconocerse a esta población como alumnos con NEAE. Por consiguiente, el alumnado estudiado, pese a su problemática en composición escrita, recibía, en el mejor de los casos, tratamientos genéricos de rendimiento en áreas instrumentales básicas, esencialmente Lengua, pero no una atención específica a las DEA en escritura. Esto, unido a que las DEA tienen menos proyección conductual externa que el TDAH y que, en el caso concreto que nos ocupa de la escritura, las problemáticas se manifiestan cuando el alumno ya tiene un nivel de escolarización relativamente avanzado, pudo dificultar la asunción del diagnóstico por parte de sus padres, así como la falta de comprensión de la complejidad de la problemática. Todo ello explicaría la menor conciencia de los progenitores de niños con DEA acerca de la necesidad de mantener un contacto fluido y cooperativo con el profesorado (Bull, 2003; Dyson, 2010; Karende, Mehta, & Kulkarni, 2007; Rolfsen & Martínez, 2008; Stoll, 2000). No obstante, esta hipótesis debe ser verificada en futuros estudios, en los cuales sería interesante comparar estos datos con aquéllos que emerjan una vez que realmente la práctica educativa cotidiana dé cobertura a las necesidades del alumnado con DEA, y haga que sus padres sean conscientes y valoren adecuadamente la problemática, así como la necesidad de contribuir en su tratamiento. Interesaría también analizar la posible relación entre la gravedad de las DEA de los niños y la falta de coordinación profesorado familia, ya que de este modo se podrían

identificar factores contextuales moduladores de la problemática (Rolla, Arias, Villers, & Snow, 2005).

Al hilo de esto, es pertinente reconocer otra posible explicación a estos resultados diferenciales en la implicación escolar de padres de niños con DEA y TDAH y que a su vez puede constituir una limitación o elemento a tener en cuenta a la hora de extrapolar las conclusiones de esta investigación. Se trata de que la mayoría de las familias de alumnos con TDHA estaban inscritas o pertenecían a la asociación leonesa de afectados por esta problemática (ALENHI), por lo que los familiares eran conscientes del problema del hijo y de sus necesidades y, posiblemente, habrían recibido cursos o charlas formativas que orientasen su proceder en cuanto a la colaboración en la educación. En cambio, las familias de alumnos con DEA carecían de esta ayuda o formación, ya que en los centros escolares a los cuales acudían sus hijos, además de que se ofertaba poco tratamiento para las problemáticas del alumno, en ningún caso se facilitaba formación para padres, aunque, como se ha dicho, se reconocían parcialmente las dificultades de los niños.

Finalmente, señalar como implicación práctica en este caso que, independientemente de la razón de la relativa desconexión entre los padres de niños con DEA y el colegio, es un aspecto a controlar, ya que si los niños son conscientes de este alejamiento puede verse perjudicado su rendimiento, al no encontrar en sus familias modelos en los que se valore la escuela o el aprendizaje. Sin embargo, es necesario subrayar que este factor de riesgo, relacionado con la percepción infantil de desinterés parental hacia el colegio, no se ha identificado en los alumnos con DEA estudiados en esta investigación,

dándose diferencias estadísticas en relación a sus padres en cuanto al nivel de percepción de la implicación educativa familiar. Concretamente, los niños con DEA perciben más implicación parental que la reconocida por los propios adultos, por lo que la falta de cooperación-comunicación con el colegio educativa reconocida por los padres, aún pudiendo ejercer efectos perjudiciales para las actitudes escolares de sus hijos, puede que en este caso no lo haga; si bien, convendría realizar un seguimiento y control de este elemento, profundizando e indagando además en el porqué de estas diferencias entre la percepciones de padres e hijos.

En cuanto a la implicación parental en el hogar, sólo se han dado diferencias entre grupos tipológicos al considerar las percepciones de los padres. En este caso, los progenitores de niños con RN reconocen mayor colaboración académica en el hogar que los de alumnos con DEA, lo cual encajaría en la línea de los estudios que indican que el éxito escolar de los niños se relaciona positivamente con el nivel de implicación y ayuda en el hogar de sus padres (Alomar, 2006; Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999; Knollmann & Wild, 2007; Lacasa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999; Phillipson, 2010; Pomerantz, Wang, & Fei-Ying, 2005; Regner et al., 2009; Urdan et al., 2007). Sin embargo, al comparar las percepciones de padres e hijos en cada grupo, los padres de RN y TDAH (grupos en los cuales resultan ser más elevados los reconocimientos adultos de cooperación), declaran mayor implicación académica en casa que la percibida por sus hijos. Por lo tanto, aunque parece ser que en las familias con TDAH y RN la ayuda parental en el hogar es mayor que en el caso de niños con DEA, este resultado debe interpretarse considerando la deseabilidad

social en las respuestas de los adultos. Los datos que han resultados ser diferentes estadísticamente se derivan de las propias opiniones de un conjunto de padres conscientes de que sus respuestas en relación a la implicación en el centro educativo podrían ser contrastadas con el profesorado, pero conocedores igualmente de que aquello que hacen en el hogar es más complicado de verificar y, por lo tanto, es factible exagerar en las respuestas socialmente deseables.

Este mismo patrón se repite al comparar las percepciones de padres e hijos en cuanto al total de implicación educativa, obteniéndose que, en el grupo RN, es mayor la percepción de los padres, mientras que en el grupo DEA es mayor la de los hijos. Por consiguiente, se confirma la necesidad de desarrollar más estudios que permitan comprender el porqué de estas diferencias perceptivas entre padres e hijos en algunas variables de la realidad familiar que afectan directamente a ambos.

Atendiendo en segundo lugar a los resultados derivados del *FAOP-PRAES*, se concluye, a tenor de los datos, que las familias de alumnos con DEA difieren negativamente de las familias de niños con RN en la percepción general de eficacia parental para enseñar escritura y en el total de colaboración en la escritura.

La menor sensación parental de eficacia para enseñar escritura en los casos de niños con DEA, posiblemente se explique por el hecho de que estos alumnos presentan precisamente dificultades esta habilidad, por lo que probablemente la ayuda que demanden sea mayor y más específica que la simple colaboración ordinaria natural requerida por los alumnos sin hándicaps en escritura. De este modo, es fácilmente entendible que los sentimientos de eficacia parental para

ayudar a sus hijos en temas académicos de escritura sean menores, especialmente si se considera además, como se ha apuntado anteriormente, que estos padres de niños con DEA tiene menor nivel formativo, lo cual explicaría todavía más si cabe sus limitados sentimientos de autoeficacia (Bloomfield, Kendall, & Fortuna, 2010; Kay, & Fitzgerald, 1994).

En cuanto a la menor implicación en la enseñanza general de la escritura del grupo de familias de niños DEA, estudios revisados han demostrado que un motivo parental para no colaborar en temas educativos es la falta de formación para ello, cuanto más lo será por tanto en el caso de que la ayuda que precise el hijo sea de un nivel de especialización muy elevado, que dé cobertura eficaz a su dificultad de aprendizaje (Karende et al., 2007; Persampieri, Gortmaker, Daly, Sheridan, & McCurdy, 2006). No obstante, esta conclusión da pie a reflejar una implicación práctica muy importante del estudio, relacionada con la necesidad de desarrollar programas formativos para padres que les permitan contribuir con su ayuda en el tratamiento educativo de los niños con DEA. En esta línea, se ha demostrado cómo la familia, con la ayuda adecuada, puede ser muy eficaz en la intervención con el alumno (Feiler, 2003; George & Kidd, 2011; Gortmaker et al., 2007; Jones & Christensen, 1999; Justice, Kaderavek, Bowles, & Grimm 2005; Persampieri et al., 2006; Quintana, 2003; Todd et al., 2010; Van Otterloo, Van der Leij, & Veldkamp, 2006). Pero es más, la necesidad de capacitar a los padres para colaborar en el tratamiento educativo de sus hijos con dificultades adquiere si cabe mayor relevancia a tenor del resultado evidenciado en el presente trabajo que demuestra como los hijos con DEA difieren

estadísticamente de las percepciones de sus padres y consideran a éstos altamente eficaces y con posibilidad de ayudarles en tareas de escritura, incluso abordando la enseñanza de elementos relacionados con los procesos cognitivos de orden superior implicados en la misma. Es decir, los niños confían en el potencial educativo de sus padres y los perciben como fuentes de ayuda eficaces, por lo que recurren a ellos de manera frecuente; de modo que, es imprescindible capacitar a los progenitores para que realmente puedan colaborar de manera funcional en la educación de sus hijos.

Finalmente, parecer ser que las familias de niños con RN, a diferencia de las de alumnos con TDAH, estimulan la escritura de manera cotidiana, ofreciendo en el hogar modelos al respecto y materiales para su desarrollo. Esto posiblemente se deba a que los niños con TDAH suelen presentar un conjunto amplio de necesidades que posiblemente haga que no se valore excepcionalmente la competencia comunicativa y, por lo tanto, aunque se aborde su enseñanza, se haga de manera menos profunda o en combinación con las ayudas en otros muchos elementos. Si bien, en este caso convendría realizar estudios más amplios que permitan profundizar en estos datos, ya que hay una alta prevalencia de DEA en escritura en el TDAH (Rodríguez et al., 2009; Rodríguez et al., 2010). Se estima que entre el 19% y el 26% de personas con TDAH tienen algún tipo de DEA y que las dificultades de aprendizaje de la escritura son las que al parecer más frecuentemente se relacionan con el TDAH (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000). Pese a ello, en la presente investigación no se han analizado las medidas de escritura de los niños con TDAH para comprobar si entre ellos existía algún caso de comorbilidad con las

DEA. Las razones que explican esta decisión son, en primer lugar, que los alumnos con TDAH, independientemente de que tengan o no DEA, presentan síntomas de inatención e impulsividad que afectan al trabajo en las clases y a su conducta general (Tirado, Fernández, & Hinojo, 2004), lo cual permite considerar a este grupo independientemente (Rodríguez, Navas, González, Fominaya, & Duel, 2006). La segunda de las razones que justifican este diseño es la escasez de muestra TDAH, circunstancia que habría impedido dividir el grupo TDAH en dos subgrupos (con-sin DEA) y realizar análisis estadísticos precisos. Por consiguiente, en trabajos posteriores se plantea la posibilidad de ampliar las muestras y analizar con mayor profundidad este patrón.

Analizando en tercer lugar a los resultados obtenidos con el *FAOP-HOME*, se observa cómo los padres de alumnos con TDAH muestran más rechazo hacia sus hijos que los progenitores de los otros dos grupos de familias estudiadas. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones en las cuales parece confirmase que los padres de niños con TDHA tienden a mostrarse menos afectivos con sus hijos y les suelen someter inconscientemente a la expresión de emociones negativas de rechazo que pueden contribuir a que el niño forje una imagen negativa de sí mismo, perjudicando así el desarrollo ajustado de su personalidad (Kaminski, Jones, & Harshaw, 2004; Presentación et al., 2009; Robledo et al., 2010; Shur-fen, 2007; Taylor et al., 1996). No obstante, la perspectiva de la presente investigación, a diferencia de la mayoría de las revisadas, se basa en la contraposición de las opiniones de los padres y de los propios hijos, aportando resultados interesantes en esta comparativa. Así, se ha

comprobado cómo, al comparar las percepciones de rechazo/aceptación entre padres e hijos del grupo TDAH, son los adultos los que tienen sensaciones más elevadas en ambos constructos, lo cual tiene su lado positivo si se considera que, en la vertiente de rechazo, a pesar de que los padres lo sienten así, no se lo transmiten a sus hijos; si bien, en relación a la aceptación, el dato es negativo puesto que los padres reconocen más aceptación que la percibida por los hijos. No obstante, este resultado ha de ser relativizado, atendiendo al hecho de que las percepciones de los niños con TDAH pueden estar distorsionadas por su propia problemática. En este caso, diferentes estudios han demostrado que las personas con TDAH presentan una disfunción primaria en el reconocimiento de estímulos emocionales, lo cual puede ser la razón explicativa de la menor percepción de rechazo y aceptación obtenida en esta investigación (Bauermeister et al., 2005; Walcott & Landau, 2004). En este sentido, sería interesante realizar estudios más profundos para comprobar si efectivamente el niño percibe menos aceptación porque realmente esto es así o si, por el contrario, su percepción de los aspectos emocionales está distorsionada por su propia problemática. Para ello convendría utilizar herramientas de evaluación basadas, por ejemplo, en la observación o el registro de conductas en situaciones reales, no empleando exclusivamente cuestionarios de autoinforme que es lo que se ha realizado en el presente estudio, siendo éste otro de sus posibles límites, a pesar de que, para intentar paliar algunos de sus inconvenientes, se ha recogido la información de diferentes personas, intentando con ello reflejar desde varios puntos de vista la realidad familiar. Además, en la realización de nuevos trabajos en esta dirección

es preciso considerar que las interacciones inapropiadas entre padres e hijos están relacionadas, no sólo con los problemas del niño, sino también con las psicopatologías de los padres. Por ello, aunque los datos de esta y otras investigaciones apuntan a que puede ser la propia problemática de los hijos la que determine las relaciones emocionales entre los miembros de la familia, sería adecuado en trabajos posteriores controlar el estado psicológico de los padres, continuando además con el análisis comparativo entre familias de niños TDAH y familias de niños sin hándicaps en su desarrollo (Lange et al., 2005; Woodward, Taylor, & Dowdney, 1998).

Señalar para concluir que el desarrollo emocional y conductual de los niños con TDAH está mediatizado, además de por la propia conciencia de su problemática, por otras variables externas a él, tales como la aceptación parental, reconocida por su potencial como factor de protección ante el propio trastorno, o el rechazo familiar, identificado como un alto predictor de problemas externalizantes (Lifford, Harold, & Thapar, 2008; Murris, Meesters, & Van der Berg, 2003; Shaw et al., 1998). Por ello, a la hora de diseñar tratamientos integrales a aplicar con los niños que tienen TDAH es fundamental considerar sus sentimientos de aceptación-rechazo y todos aquellos elementos, incluyendo los familiares, que puedan incidir en ellos, ya que podrían determinar su estabilidad emocional y contribuir al desajuste de sus manifestaciones conductuales.

Otras conclusiones extraídas de los datos obtenidos con el FAOP-HOME se relacionan con los estilos educativos parentales. En este caso parece ser que los padres de niños con RN ejercen unos estilos de crianza más democráticos que los progenitores de alumnos

con TDAH, lo cual contribuiría al desarrollo y aprendizaje de los niños (Casanova, García, de la Torre, & de la Villa, 2005). Por su parte, los familiares de niños con TDAH (según la propia percepción de los adultos) parecen ser principalmente permisivos, respondiendo de manera poco exigente y consistente con las normas o cediendo ante las peticiones de sus hijos. Esto, de acuerdo con estudios previos, posiblemente se deba a la falta de refuerzo positivo que perciben en la crianza del hijo o a la tensión altamente frecuente en las relaciones familiares, tal y como apuntan investigaciones previas en esta línea (Goldstein et al., 2007; Keown & Woodward, 2002; Raya et al., 2008). Sin embargo este resultado es contrario a otros trabajos que identifican la prevalencia de un estilo autoritario-sobrereactivo, relacionado con la necesidad de los niños con TDAH de una actuación disciplinar muy sistemática que les ofrezca unas normas claras y unos límites firmes (Alizadeh & Andries, 2002; Grau & Miranda, 2006; Lange et al., 2005; Woodward et al., 1998). Sea como sea, en la crianza de los niños con TDAH, parece prevalecer un estilo parental inadecuado, posiblemente relacionado con la severidad del desajuste comportamental del niño y con la percepción de falta de competencia parental (McLaughlin & Harrison, 2006), tratándose de un elemento a tener en cuenta en el propio tratamiento integral ofertado a estos niños y familias, ya que las prácticas de disciplina inadecuadas pueden aumentar los problemas conductuales, pudiendo llegar incluso a contribuir en la aparición de otros trastornos (Kashdan et al., 2004; Seipp & Johnston, 2005).

Abordando en cuarto lugar las variables *FAOP-FES,* se pueden concluir varios aspectos. En este caso, considerando primero la dimensión relaciones, se confirma que las familias de alumnos con

TDAH, seguidas de las de DEA, presentan un patrón relacional menos adaptativo que las de niños con RN.

Concretamente, se puede concluir que, en aquellas familias en las que los niños no presentan problemáticas que afectan a su desarrollo y/o aprendizaje, se da una mayor tendencia a actuar abiertamente, expresando con libertad los propios sentimientos, que en las familias en las que hay niños con problemáticas. Una explicación a este resultado sería, en el caso de los alumnos con DEA, que sus dificultades de aprendizaje pueden afectar a su desarrollo sociemocional, experimentando con frecuencia hándicaps emocionales e interpersonales (Mason & Mason, 2005), lo que puede explicar la menor percepción de expresividad en las relaciones intrafamiliares. En cuanto al TDAH, se sabe que el propio trastorno interfiere en la capacidad de modular o manejar las emociones en los niños, de manera que habitualmente cuando éstos expresan sus sentimientos, especialmente negativos, lo suelen hacer de modo descontrolado y con cierta agresividad, afectando con ello a sus padres (Albert, López-Martín, Fernández-Jaén, & Carretié, 2008; Nicolau, 2002). Esto, junto con otros elementos de la propia problemática, pueden contribuir a que se den altos niveles de expresión de emociones negativas por parte de los familiares (Miranda, Grau, Meliá, & Rosello, 2008; Taylor et al., 1996), por lo que se entiende que la percepción del clima relacional en estas familias sea ciertamente menos favorable que en las familias de niños sin problemas.

Se ha comprobado también que el nivel de cohesión familiar en el caso del TDAH, percibido en este caso por los padres, es menor que el vivenciado por las familias de alumnos RN, tal y como demuestran

investigaciones previas revisadas (Bao-Yu & Lin-Yan, 2004; Hoza et al., 2000; Montiel, Montiel, & Peña, 2005; Wells et al., 2000). Posiblemente, los sentimientos de unión superiores evidenciados en las familias de alumnos RN faciliten la expresión positiva de sentimientos, a la vez que la carencia de problemas graves contribuya a hacer aflorar sin problema los mismos.

Finalmente, los resultados denotan mayor nivel de conflictividad en las familias con TDHA, en comparación en este caso con las familias de DEA, posiblemente por la mayor proyección conductual externa del TDAH.

Sea como sea, todos estos elementos relativos al clima relacional familiar han de ser tomados en consideración en la atención del alumnado con necesidades específicas, ya que pueden ser un factor de riesgo o protección de problemas más complejos, habiéndose comprobado en este sentido cómo las relaciones y la comunicación fluida con los padres se asocian con un nivel adecuado de ajuste social, conductual y emocional y con menor delincuencia y adicciones en los niños con DEA o TDAH (Mannuzza, Klein, & Moulton, 2008; Murray & Greenberg, 2006). Además, esto es especialmente importante si se tienen en cuenta los resultados de la presente investigación que evidencian cómo los niños todavía tienen una percepción más negativa de las relaciones familiares que sus padres, quiénes son significativamente más optimistas, sobre todo en el factor expresividad, datos que coinciden parcialmente con los localizados por Heiman, Zinck y Heath (2008). Estos datos indican cómo los alumnos con dificultades identifican mayores problemas de implicación familiar,

menos apertura y problemas comunicativos que los expuestos por los progenitores.

En cuanto a la dimensión crecimiento total, se puede concluir que las familias de niños con RD, una vez más, en comparación con los grupos DEA y TDAH, pero especialmente con el grupo TDAH, son las que muestran unos patrones más favorables de cara a estimular el desarrollo general de los hijos, ofreciéndoles actividades diversas de carácter cultural-intelectual u orientadas a la recreación. Este hecho se puede explicar teniendo en cuenta que en las familias en las que los niños no tienen problemáticas graves que afecten al curso de su desarrollo o aprendizaje, se pueden fomentar este tipo de actividades con frecuencia, ya que la ausencia de dificultades que precisen una atención constante así lo permite. Además, este tipo de entornos de calidad estimular favorecen el desarrollo y rendimiento de los niños, lo cual se evidencia en nuestro caso en el adecuado aprovechamiento escolar de este grupo de estudiantes (Campbell & Verna, 2007; Huston & Rosenkrantz, 2005; Vera, Morales, & Vera, 2005). En cambio, en el caso de los niños con DEA o TDHA es posible que las actividades imperantes en la mayor parte de su tiempo libre, o fuera del colegio, se centren en realizar las tareas académicas o en intentar paliar, con clases particulares o tratamientos específicos, las problemáticas derivadas del propio trastorno, tal y como demuestran estudios revisados en los que se corrobora que en estos hogares priman las actividades orientadas al rendimiento (Robledo, García, & Díez, 2009; Stoll, 2000); por consiguiente, dado que la preocupación mayor de las familias está en intentar solventar las problemáticas propias del trastorno, se entiende

que el tiempo y el interés por la recreación o por otro tipo de actividades culturales sea menor.

En torno a esta misma variable es destacable que son los propios hijos, especialmente en las familias de TDAH, los que perciben mayor falta de fomento de actividades recreativas y culturales, lo cual, por otro lado, puede estar indicando una cierta demanda por parte de los niños de este tipo de actividades. Si bien, se entiende que la crianza de un hijo con dificultades ofrece numerosos retos a los padres, retos que pueden complicar la posibilidad de potenciar el desarrollo personal de cada miembro de la familia. A pesar de esto, este resultado debería cristalizar de manera práctica a la hora de diseñar tratamientos que fomenten el desarrollo integral de los niños con TDAH. No obstante, en todos los casos o variables en los que se han dado o identificado divergencias entre la percepción de padres e hijos convendría, en un futuro inmediato, controlar el efecto de la edad de los niños, ya que la adolescencia y los cambios acaecidos en esta etapa pueden mediar fuertemente en estos resultados diferenciales (García & Peralbo, 1998; Gimeno, Córdoba, Meléndez, & Cerviño, 2004).

Abordando finalmente la dimensión mantenimiento estabilidad, que incluye la organización y estructuración en la planificación de las actividades, rutinas y responsabilidades familiares, se observa, según el punto de vista de los padres, cómo este tipo de patrones de actuación son más habituales en el grupo RN que en los otros dos grupos, sobresaliendo especialmente un mayor control en el grupo RN en comparación con el grupo DEA. El orden y uso de reglas familiares favorece el desarrollo y aprendizaje de los niños, lo que podría explicar

el mejor rendimiento de los niños sin problemas y ser un factor de riesgo en el caso del alumnado con DEA.

Tratando en quinto lugar las *expectativas* en relación al futuro académico de los niños, los resultados evidencian que el alumnado cuyos padres son más optimistas con respecto a ellos, padres del grupo RN, obtienen un rendimiento académico mayor, tal y como apuntan estudios previos en este línea (Casanova et al., 2005; Fang & Sen, 2006; Neuenschwander, Vida, Garrett, & Eccles, 2007; Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson, & Dixon, 2010). Por lo general, los progenitores con expectativas elevadas se implican más en la educación, muestran mayor satisfacción con la institución educativa y ofrecen en el hogar un clima más estimulante, lo cual contribuye positivamente al aprendizaje del alumno (Robledo, García, Díez, Rodríguez, & Martínez, 2008). Pero además, las elevadas aspiraciones parentales hacia sus hijos inciden sobre elementos actitudinales, motivacionales o auto-reguladores de los hijos, que a su vez afectan a sus formas de enfrentarse al aprendizaje y, por consiguiente, a los logros alcanzados (Halawah, 2006; Urdan et al., 2007). Al hilo de esto, los resultados del presente trabajo muestran cómo las elevadas expectativas de los padres de niños con RN se han proyectado en los propios alumnos, quiénes también son los más optimistas en relación a su futuro académico, en comparación con los niños con TDAH o DEA. Es posible que el alumnado con problemática, además de ser consciente de sus dificultades, perciba realmente las escasas aspiraciones hacia ellos de los padres y profesores y manifiesten, por ello, opiniones desfavorables sobre su propio desempeño académico

(Herrera, Herrera, & Ramírez 2007; Moreano, 2005; Santana & Feliciano, 2011).

Finalmente, atendiendo a la *satisfacción parental* con el profesorado y en base a los resultados obtenidos, se confirma que los padres de alumnos con RN, a diferencia principalmente de los niños con TDAH, son los que muestran unos patrones de satisfacción más elevados. Concretamente, perciben mayor interés del profesorado por el aprendizaje, reconocen mayor atención personalizada a las necesidades específicas del niño y además perciben un grado mayor de capacitación profesional de los docentes para atender a las dificultades del alumnado. Pero además, estos padres confían más en los maestros, aprecian mayor oferta de colaboración proveniente de éstos y su satisfacción general es mayor. Posiblemente, el hecho de que las necesidades educativas de los niños con rendimiento normalizado sean poco significativas, de carácter más ordinario y que demanden consecuentemente menor atención o formación especializada, contribuya a que realmente el proceder educativo del profesorado sea adecuado y con ello la satisfacción de los padres a este respecto, tal y como apuntaban estudios previos en los que se confirma cómo la satisfacción de los padres con los profesores decrece a medida que las dificultades de los niños son más complejas (Gershwin et al., 2008; Robledo & García, 2013, en pre-print).

Por su parte, profundizando en la búsqueda de explicaciones que permitan entender que los familiares de alumnos TDAH, a pesar de ser los más implicados, son los que muestran menos satisfacción con el centro y con los profesionales, se han encontrado trabajos que indican cómo, estos padres suelen percibir carencia de apoyo y

entendimiento de las dificultades de sus hijos por parte de los profesores (Concannon & Tang, 2005). Además, detectan falta de propuestas de colaboración, lo cual podría relacionarse a su vez con el hecho de que su participación, más que orientarse a desarrollar un trabajo conjunto con el profesorado, se dirige a una búsqueda de respuestas de tratamiento específicas que permitan atajar los frecuentemente graves problema académicos de sus hijos (Saucedo & Pérez, 2009), cosa que el profesorado parece no poder ofrecer hasta el momento. Es decir, como se ha podido comprobar en este mismo estudio, los padres de niños con TDAH se implican más que ningún otro en la escuela, lo cual debería llevar asociado mayor satisfacción, ya que el contacto padres y profesores suele facilitar su comprensión mutua y ser un factor influyente en sus colaboraciones (Baum & Swick, 2008; Turnbull, Rutherford, & Kyzar, 2009), si bien no siempre cooperación se relaciona con satisfacción, como se evidencia en el caso de las familias cuyos hijos presentan problemáticas complejas y en ocasiones todavía poco conocidas o comprendidas a día de hoy en las escuelas, como es el TDAH (Jarque, Tárraga, & Miranda, 2007; Sherman, Rasmussen, & Baydala, 2008).

En cuanto a los padres de niños con DEA, como se ha podido comprobar, los resultados indican que su patrón de satisfacción con el profesorado se asemeja bastante al de los padres de niños con RN. Posiblemente, la falta de un diagnóstico y tratamiento claro de DEA en el momento del estudio haya hecho que los progenitores de estos alumnos no sean conscientes de que sus hijos tienen problemas relevantes en el aprendizaje, siendo ésta una de las razones que podría explicar su grado de satisfacción general con la escuela. Pese a ello,

estas familias sí que saben que existen circunstancias que confluyen en la falta de rendimiento pleno de sus hijos, ya que ellas mismas reconocen en el FAOP que sus hijos muestran ciertos límites en su capacidad de aprendizaje; si bien, debido a los traumas emocionales que supone reconocer problemas en los hijos, parecen achacar en cierta medida su limitado éxito escolar a algunos elementos del profesorado. Concretamente, en comparación con el grupo RN, estos progenitores identifican cierta escasez de competencia profesional de los maestros, así como un grado considerable de desinterés en el aprendizaje de sus hijos. Estudios previos reflejan que los progenitores de niños con DEA muestran una satisfacción inicial alta con los servicios educativos existentes, así como con los profesionales que trabajan en ellos; no obstante, a medida que los alumnos van creciendo y sus dificultades aflorando de manera más acusada, las familias demandan más ayudas profesional o institucional (Leiter & Wyngaarden, 2004; Spann et al., 2003). Frecuentemente ante estas circunstancias surgen las mayores insatisfacciones con los servicios educativos y sobre todo con los maestros (Kalyanpur & Harry, 2004; Tanner, 2000), pudiendo haber confluido estos hechos en la muestra analizada, explicando así los resultados obtenidos.

Así pues, se puede confirmar que realmente el mayor nivel de satisfacción general parental con el profesor se da en los casos en los que los niños no tienen problemas, tal y como era esperable. Sin embargo, convendría verificar estas aseveraciones en estudios posteriores en los que se ha de considerar también que la satisfacción parental puede estar mediatizada por otras variables que no se han tenido en consideración, como pueden ser la edad de los hijos, el

propio nivel sociocultural de los padres o incluso su sexo (Räty & Kasanen, 2007; Summers et al., 2005). Igualmente, convendría ampliar la muestra de familias de niños con DEA y TDAH, incluyendo, en el primer caso, alumnado identificado formalmente con dificultades de aprendizaje en otras áreas, como puede ser la lectura o las matemáticas, y, en el segundo, considerando el solapamiento del TDAH con otras problemáticas o los propios subtipos de TDAH.

A modo de conclusión general y al margen de las limitaciones del estudio reconocidas a lo largo de este epígrafe, se confirma una tendencia que indica cómo los elementos contextuales familiares presentan unas características menos favorables para el aprendizaje en los hogares en los que los niños presentan DEA y TDAH, emergiendo como posibles factores de riesgo a controlar. Por consiguiente, se trata de variables que demandan una mayor atención empírica y práctica en el futuro inmediato, de cara a ofrecer tratamientos integrales optimizados, dirigidos, tanto al alumnado, como a sus familias. Del mismo modo, se confirma que la percepción de la realidad familiar no es igual en padres que en hijos, aportándose con ello una visión general acerca de las necesidades específicas de cada miembro de la familia, lo cual puede facilitar el establecimiento de medidas de intervención específicas y adaptadas a cada caso particular (Rotsika et al., 2011).

Estudio de Intervención en Composición Escrita desde Diferentes Contextos Educativos[1]

7

7.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años de investigación empírica se han identificado diferentes elementos familiares, estructurales y dinámicos, influyentes en los resultados escolares de los niños; a la vez que se ha corroborado el potencial de los progenitores para colaborar eficazmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bodovski & Youn, 2010; Cavanagh & Fomby, 2012; Dumont et al., 2012; Galindo & Shledon, 2012; Gil, 2011; LaRoque, Kleiman, & Darling, 2011; Mensha & Kierna, 2010; Powell, Son, File, & San Juan, 2010; Puspita & Snjit, 2012; Teodorovíc, 2012; Vellymalay, 2012).

Progresivamente, la confirmación de estas evidencias empíricas ha promovido reconocimientos de tipo legal, de tal manera que las legislaciones educativas actuales tienden a valorar y promover explícitamente la implicación parental en la educación, tal y como

[1] Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250) para el trienio 2010-2013; así como del proyecto a Grupos de Excelencia de la JCyL (GR-259; BOCyL 27 de abril de 2009) para el trienio 2009-2011 y con fondos FEDER de la Unión Europea; concedidos al IP/Director J. N. García. Y un contrato PIRTU de la JCyL, cofinanciada con Fondos Sociales Europeos, concedido a P. Robledo

ejemplifica la vigente ley educativa española, *Ley orgánica de Educación* (LOE, 2006).

De este modo, en los últimos tiempos, tanto desde las perspectiva empírica como desde el prisma legal, se confirma la necesidad de considerar a la familia, y especialmente a los padres, en los procesos educativos, tanto por su repercusión natural en el aprendizaje de los alumnos, como por su potencial para estimularlo exitosamente (Cayo, 2008; Díaz, 2008; Hegarty, 2008; Hood, Conlon, & Andrews, 2009; Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009). Pero además, en la más reciente actualidad europea, dadas las constantes transformaciones que están sufriendo los sistemas de enseñanza, y debido al incremento de las exigencias educativas (Novoa, 2010), esta realidad que sostiene el importante papel de los padres en el aprendizaje de sus hijos, adquiere especial relevancia.

Hoy en día, desde el propio ámbito curricular, se establece como prioridad el fomento de competencias (Muñoz, 2008), entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten transferir y aplicar conocimientos de distintas áreas y materias, para comprender la realidad y resolver con pericia y eficacia problemas reales en distintos tipos de contextos (Junta de Castilla y León, 2009). Así pues, desde esta perspectiva, se entiende que, la implicación de personas y entornos cotidianos en la vida de los alumnos podría erigirse como un óptimo complemento a las instituciones de enseñanza formal en su esfuerzo de capacitar a los niños competencialmente para desarrollar un aprendizaje permanente y aplicado a la vida real. Si a esto se une el hecho de que el contexto natural-educativo en el que más tiempo pasan los alumnos, es el

familiar, se evidencia la idoneidad de incluir a los padres en la optimización de las competencias básicas y, especialmente, dada su relevancia y primacía en el campo educativo y su fuerte aplicabilidad social, en la estimulación de la competencia en Comunicación Lingüística o competencia comunicativa (Fernández, 2007).

La competencia comunicativa se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de aprendizaje, de construcción del propio pensamiento y de regulación personal y conductual; de manera que, en torno a esta competencia, el objetivo de los agentes educativos es formar comunicadores que se desenvuelvan con naturalidad en los diferentes contextos comunicativos y ante tareas cotidianas que impliquen tanto el uso del lenguaje oral, como el de la lectura y la escritura (Pérez & Zayas, 2007). Sin embargo, pese a la triple configuración de esta competencia, y a pesar de que su propia entidad la hace susceptible de ser abordada desde diferentes contextos (Hood et al., 2009; Pahl & Kelly, 2005; Reyes, Alexandra, & Azuara, 2007; Strasser & Lissi, 2009), la experiencia confirma que su estimulación o enseñanza no es del todo adecuada todavía. Así, en los centros escolares, el fomento de la competencia comunicativa tiende a centrarse principalmente en la vertiente oral y lectora de la misma, ofreciendo un limitado tratamiento sistemático de su dimensión escrita, especialmente en lo referido a la composición de textos (Fabregat, 2009; Gilbert & Graham, 2010; Lecuona, Rodríguez, & Sánchez, 2003). En este caso, la enseñanza de la escritura suele focalizarse esencialmente en elementos de carácter mecánico, relacionados con la ortografía, caligrafía o presentación, en detrimento de aquellos aspectos de orden superior, relacionados con

los procesos cognitivos de planificación, edición y revisión textual, que conducirían a una verdadera competencia escrita y que, según los modelos teóricos más recientes, requieren, por su complejidad, una mayor atención y, además, exigen una enseñanza explícita y motivadora que promueva y facilite su asimilación (Alamargot & Chanquoy, 2001; Galbraith & Torrance, 1999; Graham, 1999; Kellog, 2008; McArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006). Por su parte, en el hogar, los propios padres, en su proceso natural de fomentar el desarrollo comunicativo de sus hijos, parecen en ocasiones olvidarse también de la escritura, centrando sus esfuerzos, principalmente, en optimizar las habilidades orales y lectoras de los niños (Cusumano, 2008).

Por todo ello, considerando además, por un lado, el carácter práctico de la escritura como herramienta de comunicación socialmente aplicable y, por el otro lado, que el aprendizaje de la escritura puede tener lugar en entornos comunicativos cotidianos u ordinarios, entre los que destaca el contexto familiar, se apoya la idoneidad de emprender acciones socioeducativas multicontextuales que superen las limitaciones tradicionales en la enseñanza de la composición escrita (Pardo, 2009).

En esta línea, diversos trabajos han demostrado cómo el hábito de la escritura es más frecuente en el alumnado cuyas familias comparten actividades en común, entablan diálogos fluidos con frecuencia y ofrecen modelos y actitudes positivas hacia las tareas de composición escrita (Reyes et al., 2007; Romero, Arias, & Chavarría, 2007). Igualmente, se ha evidenciado que, frecuentemente, en muchos hogares, se desarrollan tareas de escritura, ligadas a actividades de la

vida cotidiana, en las que interaccionan niños y adultos; estas actividades naturales ejercen una influencia muy importante en la valoración que los estudiantes realizan en relación a la utilidad y aplicabilidad social que tiene la composición escrita, despertando en ellos el interés hacia la misma (Lacasa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999). Se ha verificado también, que la valoración parental de la escritura y la estimulación en el hogar de tareas que impliquen escribir, se relacionan significativamente con el adecuado desarrollo de la competencia escrita de los alumnos (Dunsmuir & Blatchford, 2004). Finalmente, se ha comprobado cómo, los niños, adquieren mejor la habilidad de realizar composiciones textuales cuando estas tareas se utilizan de forma contextualizada y con propósitos comunicativos reales (Reyes et al., 2007).

Conscientes de estos hechos, algunos profesionales han desarrollado guías orientativas para padres acerca de cómo colaborar con los niños en la estimulación de la escritura a través de tareas naturales y mediante la oferta de modelos representativos de esta habilidad (Elish-Piper, 2010; Newman & Bizarri, 2011; Rasinki & Padak, 2009). Otros autores, por su parte, han sido más sistemáticos y han puesto en marcha programas específicos de formación para familias, en los que se les ofrecen a los padres pautas para apoyar a los niños en las tareas escolares, incrementar las actividades que impliquen escribir o enriquecer el entorno alfabetizador del hogar (Axford, 2007; Saint Lauren & Giasson, 2005). Por último, se ha localizado un tercer grupo de trabajos en los que los investigadores han emprendido prácticas empírico-aplicadas más complejas, centradas en la prevención o tratamiento de dificultades de aprendizaje en la escritura a través de

la ayuda familiar; generalmente, se trata de experiencias en las que, mediante visitas al hogar o reuniones sistemáticas, se dota a los padres de pautas sobre cómo ayudar a sus hijos con la escritura y se les enseñan, además de patrones para enriquecer el ambiente alfabetizador del hogar, actividades específicas a trabajar con los niños y nociones básicas acerca de la importancia de ofrecerles *feedback* o refuerzos (Feiler, 2003; Jones & Christensen, 1999). Al parecer, todas estas prácticas son eficaces, ya que, en mayor o menor medida, consiguen que los alumnos, con la ayuda de sus padres, mejoren sus habilidades escritas, produciendo textos mejor estructurados, más precisos, más largos y con mejor vocabulario y ortografía e, incluso, en los casos de dificultades de aprendizaje, ajusten su ritmo de aprendizaje al nivel esperado para su edad o curso educativo.

Por lo tanto, de manera general, se confirma cómo los padres, con el apoyo adecuado, pueden facilitar el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos, verificándose con ello su potencial y eficacia en la intervención directa (Cutler & Graham, 2008; Dunsmuir & Blatchford, 2004; Lacasa et al., 1999; Neuman, Hood, & Neumam, 2009; Persampieri, Gortmaker, Daly, Sheridan, & McCurdy, 2006; Reyes et al., 2007; Romero et al., 2007). Pese a ello, los trabajos localizados en torno al fomento de la escritura a través de la colaboración parental todavía son escasos, sobre todo si se comparan con el conjunto de experiencias en las que se ha contado con la colaboración familiar para estimular el lenguaje oral y la lectura de los niños (Lozano, Galian, & Cabello, 2009; McElvany & Arlet, 2007; Policastro, Mazeski, & McTague, 2010). Además, estos trabajos presentan una serie de limitaciones a considerar. Así, los programas de

fomento de la escritura a través de los padres suelen orientarse a familias de niños escolarizados en los primeros niveles educativos, sin atender al alumnado de cursos superiores. En conexión con esto, las acciones instruccionales incluidas en los programas se centran en la estimulación temprana de las habilidades más básicas o mecánicas de escritura o, incluso, a prevenir problemas futuros en ella, sin abordar la enseñanza de aquellos procesos más complejos, relacionados con la planificación y revisión sustantiva textual, que conducirían a una mayor competencia escrita y que, además, son susceptibles de ser trabajados con alumnos mayores ya que éstos, al haber automatizado los aspectos de tinte mecánico, tienen capacidad plena para recibir instrucción en los mismos (de Jou & Sperb, 2009; García, 2001; García & Fidalgo, 2003; Montealegre & Forero, 2006); sin embargo, en relación con esto, se ha identificado también una falta de formación sistemática y completa que capacite a los padres para implicarse en la estimulación en sus hijos de este tipo de tareas de escritura más complejas. Las prácticas formativas para padres recogidas en las experiencias encontradas, si bien se muestran eficaces en el tratamiento de elementos sencillos o mecánicos de la escritura, parecen a priori insuficientes de cara a capacitar a los familiares para implicarse en la optimización de elementos sustantivos relacionados con la composición textual, circunstancia ante la cual sería necesaria una oferta de formación parental más pormenorizada y específica.

Así pues, dados los límites existentes todavía en cuanto a la enseñanza de la competencia comunicativa escrita desde perspectivas cognitivo-comunicativas y desde los diferentes contexto educativos en los que el niño aprende, se justifica el desarrollo de nuevas

investigaciones que analicen, además de la eficacia y eficiencia de nuevos procedimientos instruccionales en este campo, la capacidad de la familia para contribuir en la estimulación de esta competencia, siendo éste el núcleo de interés fundamental de la presente investigación. En ella se ha planteado un diseño experimental en el que se comparan cuatro grupos de alumnos, diferenciados según el tipo de enseñanza de la composición escrita al que han sido sometidos por sus padres y/o profesores. Dichos grupos se han denominado Escuela de formación parental (EFP), formado por alumnos instruidos por sus padres en base a la implementación en el hogar de un programa específico de intervención en composición escrita, Padres ayuda deberes (PAD), constituido por niños cuyos progenitores han incrementado su cooperación en las tareas escolares de escritura, Instrucción del profesorado (PRO), formado por alumnos instruidos en clase por el profesorado siguiendo el mismo programa de intervención que el grupo EFP, y Currículum ordinario (CO), compuesto por niños que han recibido la enseñanza y ayuda tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura por parte de sus profesores y padres respectivamente.

En base a este diseño, los objetivos de la investigación han sido los siguientes. En primer lugar, se ha perseguido explorar la eficacia del programa de intervención en composición escrita, aplicado por padres en el grupo EFP y profesores en el grupo PRO, centrado en el producto escrito y en la activación de los procesos cognitivos superiores implicados en la elaboración de textos, para incrementar en los niños su rendimiento en escritura, así como, para optimizar en ellos otras variables motivacional-afectivas. Se ha pretendido también

conocer si las posibles mejoras se han mantenido en el tiempo y si se han generalizado a diferentes tipologías textuales. La eficacia de este tipo de programas instruccionales en el contexto escolar ha sido ampliamente respaldada por investigaciones previas (Arias & García, 2007; de caso, García, Díez, Robledo, & Álvarez, 2010; Fidalgo, García, Torrance, & Robledo, 2009), por lo que se esperaba corroborar estos datos; no obstante, los estudios anteriores no habían considerado la posibilidad de desarrollar este tipo de acciones de intervención a través de los deberes escolares, mediante la ayuda de los padres. Por ello, el segundo objetivo de la investigación se ha orientado a conocer si se han dado efectos diferenciales en la eficacia del programa de intervención, en relación a los entornos (escuela y hogar) y las figuras (padres y profesores) encargadas de su implementación. En este caso, se esperaba que los padres, efectivamente, pudieran contribuir en la enseñanza de la composición escrita, tal y como apuntan los escasos estudios previos localizados en esta línea (Axford, 2007; Feiler, 2003; Saint Lauren & Giasson, 2005), llegando a niveles de eficacia didáctica similares a los de los docentes. Al hilo de esto, se han planteado dos últimos objetivos cuyo abordaje se ha realizado de manera indirecta, analizando los efectos de las acciones parentales sobre el rendimiento de los niños. Así, se ha perseguido, como tercer objetivo, comprobar si, para que los niños mejoren sus resultados en composición escrita, es suficiente incrementar la implicación natural de sus padres en los deberes, o si, por el contrario, es precisa una formación familiar sistemática que los capacitara para cooperar con los hijos eficazmente. Se ha hipotetizado, en esta ocasión, que los padres, posiblemente, necesitarían preparación

para ejercer exitosamente su rol didáctico y que esta preparación, al facilitar su desempeño como instructores, repercutiría positivamente en los resultados obtenidos por los niños. Se ha planteado como último objetivo, conectado con el anterior, conocer la eficacia de una escuela de formación de padres orientada, precisamente, a capacitar a los progenitores para desempeñar adecuadamente su labor como corresponsables de la enseñanza de la composición escrita y a prepararlos para aplicar satisfactoriamente el programa de intervención en escritura con sus hijos en el hogar, esperando, en este caso, que esta acción formativa fuera útil y promoviese la consecución exitosa de su finalidad. Finalmente, se ha estudiado la conciencia de los niños acerca de las ayudas parentales y la valoración que realizan de ellas.

7.2. METODOLOGÍA

7.2.1. Participantes

La muestra de alumnos ha estado compuesta por 112 niños de Educación Primaria, cuyas edades estaban comprendidas entre los 10 y los 13 años (media = 10.46 años). La distribución de los alumnos por grupos de estudio, curso y sexo se recoge de manera anidada en la Tabla 7.1.

Todos los alumnos asistían regularmente a la escuela y tenían un rendimiento escritor adecuado para su edad y nivel educativo; además, no había diferencias iniciales (pretest) entre ellos en ninguna

de las variables abordadas en el estudio (ver para más detalle Apéndice D).

Tabla 7.1

Muestra de alumnos según su grupo experimental, curso y sexo

	PRO			EFP			PAD			CO		
	H	*M*	*Total*	*H*	*M*	*Total*	*H*	*M*	*Total*	*H*	*M*	*Total*
5º curso	11	11	22	8	8	16	5	8	13	7	6	13
6º curso	7	6	13	6	4	10	6	6	12	7	6	13
Total	18	17	35	14	12	26	11	14	25	14	12	26

Nota. H = hombre; M = mujer. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado y CO = currículum ordinario.

Pero, para el desarrollo de la investigación, además de los niños, fue necesaria también la colaboración de sus padres y profesores quiénes, en unos casos, llevaron a cabo la aplicación del programa instruccional en composición escrita con los alumnos y, en los otros, implementaron los procedimientos de enseñanza de la composición escrita de los diferentes modos que el diseño del estudio requería. Por ello, seguidamente se describen las características principales de las familias y profesores implicados en el estudio, si bien, en el Apéndice D se detalla o clarifica la distribución y relación entre todos ellos.

Comenzando por las familias, una de las principales novedades de esta investigación reside en incluir a los progenitores como elementos activos en la enseñanza de la escritura, ya fuera participando activamente como instructores (EFP), ya fuera incrementando su ayuda natural en los deberes (PAD); por ello en la Tabla 7.2 se

describen las principales características de estos dos grupos de progenitores.

Tabla 7.2

Características de los familiares de los grupos EFP y PAD

	Sexo		Edad			Curso hijo		Estudios			St. laboral	
	H	M	Mí	Má	M	5º	6º	1os	2os	3os	Act	AdC
EFP	0%	100%	36	52	42	62%	38%	12%	41%	47%	56%	44%
PAD	8%	92%	33	51	41	52%	48%	36%	48%	16%	72%	28%

Nota. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes. H = hombre, M = Mujer. Mí = mínima, Má = máxima, M = media; 1os = primarios, 2os = secundarios, 3os = universitarios. St. = estatus, Act = activo, AdC = ama de casa.

Como se puede observar en la Tabla, la implicación educativa parental decrece a medida que aumenta la edad de los hijos. Del mismo modo se observa cómo, en la mayoría de los casos, el familiar participante es la madre, a pesar de que la colaboración paterna en la estimulación de la escritura también podría ser eficaz. Otro dato a resaltar, atendiendo al grupo PAD, es que la mayoría de las madres estaban en activo, lo que podría explicar el hecho de que, aún teniendo interés en la escuela de formación, no hayan podido asistir.

En los otros dos grupos de estudio (PRO y CO) no se ha requerido explícitamente la colaboración de los familiares (simplemente se les ha informado del estudio y de la importancia de su cooperación educativa con los hijos), si bien, sus características principales pueden ser de interés. En este caso, sus edades estaban comprendidas entre los 32 y los 52 años, siendo la media de edad de 42.9 años. En cuanto a los niveles de estudio el 21 % tenían estudios

primarios, el 50% secundarios y el 29% universitarios. Por último, el 77% estaban en activo laboralmente, mientras que el 23 % eran amas de casa.

En relación a los docentes, se ha contado con la colaboración de 11 profesores, 3 hombres y 8 mujeres, con edades comprendidas entre los 38 y los 64 años (media de edad = 50.6 años); todos ellos, excepto el más joven que era interino, eran funcionarios con más de 20 años de experiencia docente, tutores de los alumnos estudiados y responsables de la materia Lengua Castellana y Literatura. Dos de ellos fueron los responsables de aplicar con sus grupo clase el programa instruccional en composición escrita (grupo PRO), mientras que el resto simplemente tenían que mantener su método tradicional de enseñanza de la escritura y/o incrementar el número de deberes de escritura, además de facilitar a los investigadores las evaluaciones del alumnado de acuerdo con el diseño del estudio.

7.2.2. Instrumentos

Los instrumentos de evaluación aplicados en el estudio han sido de varios tipos, tal y como se puede observar en la Tabla 7.3, en la cual se resumen las pruebas empleadas; si bien, éstas se describen y presentan de manera completa en el Apéndice E.

Así, por un lado, se han utilizado pruebas específicas para evaluar el rendimiento en escritura de los estudiantes, analizado tanto sus productos escritos, como los procesos cognitivos activados en la elaboración de textos. Para ello, los alumnos debieron realizar, en cada evaluación (pretest, postest y seguimiento), dos textos de comparación

contraste o argumentativos en torno a temáticas de interés para ellos. El primero de esos textos se empleó exclusivamente para obtener las medidas de producto, por lo que los niños lo realizaron de manera natural, atendiendo simplemente a la elaboración del mismo. El segundo texto se utilizó para obtener simultáneamente las medidas del producto escrito y las de la activación de los procesos cognitivos relacionados directamente con la escritura (planificación, edición y revisión), para lo cual se ha empleado una variante de la Triple Tarea (Olive, Kellog, & Piolat, 2002). En este caso, mientras los alumnos componían sus textos, escuchaban una señal auditiva distribuida en el tiempo de manera aleatoria (intervalo de aparición medio de 45 segundos), ante la cual debían realizar una retrospección inmediata y directa sobre sus pensamientos y acciones y marcar, en su hoja de registro o W*riting log,* la acción realizada según las siete categorías de respuesta posibles: leer información, pensar ideas, hacer un esquema, escribir, leer el texto, modificar el texto y tarea no relacionada con la escritura. Previamente a los auto-registros, los alumnos eran entrenados mediante ejemplos para identificar y memorizar las categorías de respuesta; tras esto, para verificar la fiabilidad del proceso, se les planteaba un supuesto práctico en el que se presentaban un total de veinticinco ítems en los que se ejemplificaban diferentes acciones que un supuesto niño realizaba mientras escribía un texto (ej. *Luis está pensando: qué cosas puedo contar sobre mi ciudad*). Los alumnos debían identificar qué categoría de las valoradas se ajustaba a las veinticinco acciones realizadas por el niño ejemplo. La comparación de la categorización de los alumnos con la de un juez experto dio una media de acuerdo Kappa de .957.

Por otro lado, se han empleado escalas orientadas a conocer diferentes aspectos motivacional-afectivos de los alumnos relacionados con la escritura, tales como sus actitudes, sus patrones atribucionales y sus percepciones de auto-eficacia.

Finalmente, para conocer la percepción de los hijos en torno a la implicación educativa de sus padres en temas académicos y en específico en composición escrita, se han utilizado varias escalas del instrumento Opiniones familiares: FAOP-HI, descrito ampliamente en el Apéndice C (Robledo & García, en prensa). Concretamente, se han empleado las escalas FAOP-IM, que valora la implicación educativa de los padres en casa y en la escuela, y FAOP-PRAES que valora el papel de los padres en la enseñanza o estimulación de la escritura.

Tabla 7.3

Pruebas de evaluación empleadas para valorar las variables de interés para el estudio.

Dimensión	*Constructo*	*Medida*	*Elementos*	*Respuesta-valoración*
Rendimiento en composición escrita[a].	1. Producto textual.	▪ Medidas basadas en texto (MBT): elementos objetivos recogidos en el texto.	Productividad.	Total de palabras.
			Coherencia: referencial y relacional.	Lexicales, referenciales, discursivos y metaestructurales.
			Otras coherencia: pertinencia, enlace, párrafo e hilo-argumental.	1-0 puntos según el texto refleje o no el indicador.
			Estructura: introducción, cuerpo y conclusión.	1-0 puntos según el texto refleje o no el indicador.
		▪ Medidas basadas en lector (MBL): aspectos subjetivos basados en interpretación del texto realizada por lector.	Estructura: introducción, desarrollo y conclusión.	Valoración de 1 a 4 puntos.
			Coherencia: identificación tema, exposición ideas, enlaces, fluidez, contextualización y organización.	Valoración de 1 a 4 puntos.
			Calidad: secuencia, detalles, organización, vocabulario, estructura, elementos mecánicos.	Valoración de 1 a 6 puntos.
	2. Procesos cognitivos CE.	▪ *Writing Log*: retrospección procesos CE.	Planificar, editar y revisar.	Leer datos, borrador, pensar, escribir, leer texto, modificar.

Dimensión	*Constructo*	*Medida*	*Elementos*	*Respuesta-valoración*
Elementos motivacional-afectivos	1. Actitudes	▪ Cuestionario actitudes hacia escritura (García, Marbán, & de Caso, 2001).	10 ítems-afirmaciones.	Si, no, regular.
	2. Atribuciones	▪ Motivación hacia escritura II (adaptación de García, Marbán, & de Caso, 2001): capacidad, suerte tarea, esfuerzo.	32 afirmaciones.	Grado acuerdo de 1, muy en desacuerdo, a 5, muy de acuerdo.
	3. Autoeficacia	▪ Auto-eficacia en CE (Bolaños, Álvarez, Robledo & Fidalgo, 2010): aspectos sustantivos y mecánicos.	20 ítems. *En qué medida puedo...*	Escala de 0, muy seguro de no poder, a 100, muy seguro de sí poder.
Implicación educativa familiar.	1. Implicación general.	▪ Implicación parental educación (FAOP-HI-IM).	20 ítems.	Escala frecuencia de 1, nunca, a 5 siempre.
	2. Implicación CE.	▪ Papel parental en escritura (FAOP-HI-PRAES).	15 ítems.	Escala frecuencia de 1, nunca, y 5 siempre.

[a] Las pruebas de rendimiento en composición escrita han sido elaboradas y/o adaptadas por el equipo de investigación dirigido por J.N. García, también director de esta tesis. Las medidas de producto fueron evaluadas por dos correctores, hallándose posteriormente los índices de acuerdo entre ellos, los cuales oscilaron entre bueno-muy bueno (kappa superior 0,6. Apéndice E).

7.2.3. Diseño

Para el desarrollo de este estudio se ha contado con cuatro grupos experimentales diferenciados en función de la modalidad de tratamiento en composición escrita que han recibido los alumnos y en relación a la implicación que han asumido los agentes encargados de implementar dicho tratamiento.

Así, en el primero de los grupos, denominado Escuela de formación parental (EFP), los progenitores, previa formación en una escuela de familias, implementaron un programa específico de intervención en composición escrita con sus hijos en el hogar a partir de los deberes escolares. Los profesores, por su parte, mantuvieron el procedimiento ordinario de enseñanza de la escritura, con la salvedad de que, por demandas de la propia investigación, incrementaron el número de tareas para casa relacionadas con la composición de textos escritos.

En la segunda modalidad, denominada Padres ayuda deberes (PAD), los docentes procedían del mismo modo que en la modalidad anterior, mientras que los padres simplemente debieron incrementar su ayuda en la realización de los textos escritos que los niños llevaban como deberes para casa, sin haber recibido para ello una formación explícita previa (sólo información).

En la tercera modalidad, denominada Instrucción del profesorado (PRO), fueron los propios profesores los que aplicaron el programa de intervención en composición escrita en el aula. Mientras, las familias mantuvieron la colaboración habitual en tareas académicas,

sin haberles sido demando ningún tipo de cooperación excepcional, únicamente se les informó del estudio y de la idoneidad de su ayuda cotidiana en la educación de los hijos.

En la última modalidad, Curriculum ordinario (CO), los profesores mantuvieron la enseñanza tradicional de la escritura, aunque incrementaron el número de prácticas textuales propuestas a los alumnos. Por su parte, las familias ofrecieron a los hijos las ayudas académicas habituales, si bien, fueron informadas igualmente del estudio y de la importancia de su implicación educativa.

En base a este diseño experimental y en función de los objetivos del estudio, para el análisis de los resultados, se han seguido dos diseños de medidas repetidas. En el primero de ellos, 4 X 2, se compararon los cuatro grupos experimentales antes e inmediatamente después de los tratamientos en composición escrita, para conocer los efectos inmediatos diferenciales de estos tratamientos en las medidas analizadas y comprobar además, de manera indirecta, la eficacia de los instructores y de los propios procesos formativos ofertados a éstos. Para conocer el estado de la situación tres meses después de la finalización de los tratamientos se ha seguido un diseño de 3X3, dado que uno de los grupos no pudo ser evaluado en el seguimiento. En el Apéndice F se explicita el cronograma y organización del proceso de evaluación-intervención que configura el diseño de la investigación.

7.2.4. Procedimiento

Una vez fundamentado el estudio en base a las evidencias teórico-empíricas e instruccionales-prácticas que lo apoyaban y

justificaban, se comenzó con el desarrollo secuencial del mismo, siguiendo para ello las siguientes etapas interconectadas.

En primer lugar, se llevó a cabo, por un lado, el planteamiento y diseño íntegro del programa instruccional en composición escrita a aplicar en los grupos EFP y PRO (recogido ampliamente en el Apéndice G) y, por el otro lado, el diseño del programa de formación de padres al que posteriormente acudirían los progenitores del grupo EFP, el cual se adaptó, para su aplicación, al formato de escuela de formación de familias (Ver Apéndice H). Del mismo modo, se prepararon los materiales para la formación del profesorado del grupo PRO, así como, los dossieres informativos para los docentes y familias del resto de grupos.

En segundo lugar, se seleccionaron los centros participantes en la investigación. Para ello se siguieron una serie de criterios concretos orientados a facilitar, en la medida de lo posible, una balanceada y equiparable distribución de los participantes a las diferentes condiciones experimentales. Así, se buscó la máxima similitud posible entre los colegios, tanto en lo que se refiere a su propia estructura y entidad, como en lo relativo a las características de los alumnos y las familias que acudían a ellos. De este modo, se seleccionaron cinco centros públicos en los cuales el perfil del profesorado, la ratio profesor-alumno y la disponibilidad de recursos personales y materiales o infraestructurales era similar. Además, estos centros acogían a niños provenientes de clases socioeconómicas medias, cuyas familias mantenían estructuras tradicionales y eran en su gran mayoría españolas. Finalmente, atendiendo a los objetivos de la investigación y

considerando los intereses y disponibilidad de los propios centros y familias, se contó con la implicación de cuatro colegios.

De los centros interesados, dos de ellos se declinaban preferentemente por la opción de incrementar la colaboración familiar, por lo que se les asignaron las modalidades experimentales EFP y PAD. En este caso, se procedió a enviar los boletines informativos y de inscripción en la escuela de formación familiar a todos los progenitores de los alumnos de 5º y 6º cursos (doscientas treinta invitaciones). La respuesta de los familiares fue bastante escasa, inscribiéndose únicamente treinta y cuatro madres, de las cuales únicamente se han considerado como participantes en la modalidad EFP aquéllas cuya asistencia a las sesiones formativas ha tenido una regularidad superior al 95%, resultando finalmente un total de 26. De estos mismos centros, veinticinco familias adicionales mostraron interés por la iniciativa formativa pero dificultades para acudir a la escuela de familias, por lo que se incluyeron en el grupo PAD. Un tercer colegio llevó a cabo la modalidad PRO, mientras que el último centro colaboró en el formato CO.

En tercer lugar, con el fin de verificar las cualidades de base de la muestra y asegurar con esto también el equilibrio intergrupos, se realizó la evaluación inicial de todo el alumnado en sus respectivos grupos-clase. Así, para corroborar que la escolarización de los alumnos era normalizada, se realizaron de manera sistemática entrevistas con el profesorado. Estas entrevistas además permitieron conocer el rendimiento del alumnado en el área de Lengua. En este caso, dado que el interés del estudio radica esencialmente en la composición escrita, se consultó especialmente el nivel competencial del alumnado

en este aspecto. De la misma manera, se realizó una evaluación directa de la competencia escrita de los estudiantes a partir de una redacción de tema libre que todos debieron elaborar. Dicha redacción fue valorada en base al protocolo de corrección textual desarrollado por el equipo de investigación dirigido por el I.P. J.N. García (IPDDA); por último, los resultados de cada niño fueron confrontados con el baremo de puntuaciones normativas elaborado por el mismo equipo para identificar su rendimiento en composición escrita. Se confirmó así que ningún niño de los finalmente incluidos en la investigación tenía déficits de rendimiento en escritura. De esta manera, se aseguró que todos los grupos comparados estaban formados por alumnos que presentaban el mismo rango de edad, estaban escolarizados, de manera adecuada, en los mismos cursos y en centros con características similares y tenían un nivel de competencia comunicativa escrita ajustado a la norma.

En cuarto lugar, se realizó la propia evaluación pretest de todo el alumnado. Para ello fueron necesarias dos sesiones de aproximadamente 60 minutos de duración cada una, en las que se aplicaron las diferentes pruebas y test presentadas en el apartado de instrumentos (ver para más detalle Apéndice F).

A continuación, se procedió a la implementación de las intervenciones o tratamientos, los cuales se describen en el siguiente epígrafe. Para ello, en los grupos PRO y EFP, se llevaron a cabo los procesos formativos de los profesores y las familias respectivamente. En el caso de la modalidad PRO, se realizó una primera reunión con el profesorado en la que se presentó el programa y todos los materiales necesarios para su implementación. Posteriormente, de manera

semanal-quincenal, se acordaron encuentros con los docentes en los que, además de analizar la aplicación de la sesión previa, se preparaba la siguiente. La investigadora ha estado presente en el aula en la implementación de varias de las sesiones para verificar su correcta aplicación. En cuanto a la modalidad EFP, se comenzó con el desarrollo de la escuela de familias en la que, además de capacitar a las madres para implementar las sesiones con sus hijos en el hogar, se comentaban las experiencias vivenciadas en el trabajo cooperativo con los hijos y se planteaban las dificultades surgidas y dudas al respecto, lo que permitió evaluar de manera continua la adecuada aplicación de los aprendizajes. Dicha escuela de familias se llevó a cabo en las instalaciones de los propios centros educativos durante el segundo trimestre escolar, realizándose una sesión cada semana-quince días, de duración oscilante entre 90-120 minutos, dependiendo de las demandas y disponibilidad de horarios de los familiares.

Este seguimiento continuo del proceso de formación de las familias y los profesores permitió evaluar la adecuación en la implementación del programa de intervención en composición escrita con los alumnos.

Por otro lado, se mantuvieron reuniones quincenales con la totalidad del profesorado de los alumnos del grupo PAD (los cuales coinciden con los del grupo EFP puesto que son compañeros de clase). En ellas se les solicitaba que enviasen como tareas deberes los textos de comparación-contraste prefijados por la investigadora, para que colaborasen en su realización los padres, y se les pedía que los recogiesen puntualmente organizándolos en los portafolios respectivos de cada alumno. De este modo, se aseguraba que los niños del grupo

PAD también realizaban las prácticas de escritura propuestas para casa; pero además, mediante la supervisión y verificación periódica de los portafolios (que tenían todos los alumnos), se constataba que la totalidad de participantes habían completado adecuadamente las tareas.

En cuanto al grupo CO, en el primer contacto con el profesorado, para llevar a cabo la evaluación pretest de los alumnos, se les pidió que, en función de su manera ordinaria de abordar la enseñanza de la escritura, al menos se trabajase durante el trimestre la elaboración de cinco tareas relacionadas con la composición de textos. En el encuentro postest se verificó que efectivamente se había cumplido este requisito.

Por lo tanto, las evidencias de las entrevistas a los instructores (profesores o familias), el propio entrenamiento que se les ofrecía, las observaciones externas o autovaloraciones perceptivas de las prácticas y los portfolios de los alumnos sirvieron para evaluar la fidelidad en la aplicación de los tratamientos en las diferentes modalidades experimentales.

Una vez finalizada la aplicación de los tratamientos se realizó la evaluación postest de los alumnos y, transcurridos tres meses, se llevó a cabo la evaluación de seguimiento, para verificar o no el mantenimiento de los posibles cambios y su generalización.

Concluido el trabajo de campo se llevó a cabo la corrección, por parte de personal experto, de las pruebas de evaluación. Por último, se informatizaron los datos para sus análisis estadísticos y la obtención de los resultados.

7.2.5. Tratamientos de composición escrita

A lo largo de este apartado, inicialmente, se presenta una tabla resumen en la que se recogen las características principales de los tratamientos de enseñanza de la composición escrita que recibieron los alumnos de los cuatro grupos experimentales (EFP, PRO, PAD y CO), atendiendo, tanto a sus semejanzas, como a sus principales diferencias. En un segundo momento, se analizan de manera detallada los tratamientos de cada grupo.

Tabla 7.4

Semejanzas y diferencias entre los tratamientos de enseñanza de la composición escrita implementados con los cuatro grupos experimentales.

Elemento analizado	*Semejanzas*	*Diferencias*	
		EFP y PRO	CO y PAD
Aspectos generales	Mismo número de sesiones de la materia de Lengua. Duración de cada sesión de Lengua 60 minutos. Tratamientos implementados durante el trimestre enero-marzo.	Uso de procedimientos de enseñanza aprendizaje basados en principios cognitivos o estratégicos.	No se han utilizado procedimientos de enseñanza basados en principios cognitivo-estratégicos. Metodologías tradicionales.
Instrucción	La legislación dictamina la obligatoriedad de evaluar los procesos implicados en la escritura (planificación y revisión). El profesor subraya la necesidad de planificar (escribir "a sucio") y revisar los textos.	Instrucción específica en procesos cognitivos superiores implicados CE (planificación, edición y revisión).	No instrucción específica en los procesos cognitivos superiores implicados en la CE. Instrucción en aspectos mecánicos
Práctica	Mismo número de prácticas	Prácticas textos realizadas individualmente o por pares.	Prácticas textos individuales. Género textual trabajado grupo

textual	textuales (5 textos).	Textos comparación contraste.	CO establecido normativamente.
Método o material	Enseñanzas relacionadas con el producto textual (ortografía, gramática, caligrafía).	Empleo materiales metodológico-estratégicos apoyo (mnemotecnia, organizador gráfico).	No empleo de materiales de apoyo estratégico.
Control externo	Textos supervisados y/o corregidos por un adulto.	Prácticas textuales supervisadas por un adulto atendiendo a elementos mecánicos y sustantivos.	Prácticas textuales corregidas por profesores, atendiendo esencialmente a elementos de carácter mecánico.
Papel familiar	Las familias han sido informadas del estudio y de la idoneidad de colaborar en la educación de los hijos, especialmente en tareas de CE.	Programa de formación parental (EFP). Colaboración parental en CE basada en su predisposición y conocimiento didáctico natural (PRO).	Colaboración parental en tareas de CE basada en su predisposición y conocimiento didáctico natural (CO). Información a padres para colaborar con hijos en tareas de CE (PAD).

Nota. CE = composición escrita, EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado y CO = currículum ordinario.

Los alumnos de los grupos CO y PAD siguieron por parte de sus profesores de Lengua el curriculum ordinario propuesto a nivel nacional-autonómico en el que se dictan de manera precisa los elementos que se deben abordar en las diferentes materias de aprendizaje. Por ello, en estos dos grupos, el esquema de enseñanza-aprendizaje general de la composición escrita seguido por los docentes se ajustó a los parámetros legalmente establecidos. De este modo, los alumnos recibieron instrucción específica sobre los procesos mecánicos de escritura, relacionados con la gramática, la caligrafía o la ortografía. Igualmente, recibieron enseñanzas específicas acerca de características importantes de la escritura relacionadas principalmente con el análisis estructural de diferentes géneros textuales; en este caso, los alumnos practicaron de manera individual los diversos géneros textuales (en el caso del grupo CO correspondientes a su ciclo y en el grupo PAD, textos de comparación-contraste), realizando tareas de escritura que posteriormente eran corregidas por los profesores atendiendo principalmente a elementos relacionados con los aspectos mecánicos implicados en la escritura. Los alumnos no han recibido ninguna instrucción específica en relación a los proceso cognitivos de orden superior relacionados con la planificación, edición y revisión textual, a pesar de que, en España, con la actual legislación educativa, se resalta la necesidad de evaluar el uso de estos procesos. En este caso el profesorado simplemente aludía en alguna ocasión a la necesidad de revisar el texto una vez realizado y a la idoneidad de hacerlo primero a sucio, pero, en todos los casos, relacionando el uso de estos procesos con la ortografía, la gramática o la presentación.

En relación a la labor de los padres, en el grupo CO, éstos mantuvieron la ayuda habitual en tareas de escritura que ofrecían de manera cotidiana y natural a sus hijos; si bien, fueron informados del estudio y de la idoneidad de colaborar en las tareas escolares. En cambio, en el grupo PAD, los familiares incrementaron de manera intencional su colaboración en las tareas de composición escrita, cooperando en la realización de los textos enviados de manera periódica por los docentes para casa como deberes. Para ello los padres recibieron un boletín informativo acerca de la relevancia de la composición escrita y de los procesos superiores implicados en ella que convendría desarrollar.

En cuanto a los alumnos de los grupos EFP y PRO, éstos recibieron el programa instruccional en composición escrita (descrito ampliamente en el Apéndice G), por parte de sus madres o de sus profesores respectivamente. Dicho programa consta de ocho sesiones de intervención cuya organización secuencial, en función de los objetivos perseguidos, se fundamenta principalmente en los procesos cognitivos superiores (planificación, edición y revisión) implicados en la composición escrita. De manera general, en cada sesión se parte de la activación del conocimiento previo de los alumnos, para proceder de inmediato a la presentación explícita de los nuevos contenidos y estrategias, ofreciendo en la mayoría de los casos el modelado de la aplicación de la estrategia e incluyendo, en este sentido, inicialmente, la observación del modelo y la posterior práctica de emulación por pares o individual; por último, se facilita *feedback* externo y se repasan los contenidos abordados (ver Tabla 7.5).

Tabla 7.5

Sumario del programa instruccional en composición escrita (CE) implementado con los alumnos de los grupos EFP y PRO

Foco	Procedimiento de enseñanza-aprendizaje/Técnicas y estrategias				
	Activación conocimientos	*Presentación contenido-estrategia*	*Aplicación estrategia*	*Práctica*	*Feedback y repaso*
Sesión 1. Motivación hacia CE. Presentación proceso CE.	Importancia cotidiana CE/ Lluvia de ideas.	Proceso CE/ estrategia mnemotécnica "Perdidos"	Presentación oral estrategia "Perdidos"/ metodología expositiva.	Elaboración texto (Aventuras en familia)	Uso CE en tareas cotidianas.
Sesiones 2 y 3. Proceso planificación textual.	Recordatorio proceso CE. Activación conocimiento planificación /preguntas guiadas.	Explicación proceso planificación y estrategia /metodología expositiva y cuadro sinóptico estrategia planificación PLAN-L.	Modelado uso estrategia por instructor/ modelado, pensamiento en voz alta	Elaboración conjunta instructor alumno texto borrador. Elaboración final texto con ayuda/estrategia planificación y trabajo por pares.	Lectura pública texto realizado. Exposición conjunta estrategia.
Sesiones 4 y 5.	Estimulación recuerdo	Explicación explícita e interactiva proceso	Ejemplificación por instructor uso	Elaboración por pares texto/	*Feedback* instructor.

Proceso de edición textual.	mnemotécnica Perdidos y PLAN-L/ preguntas guía conocimientos previos.	edición/organizador gráfico "Niño".	organizador gráfico/ exposición magistral.	estrategia planificación, organizador gráfico y trabajo por pares.	Repaso planificación y edición/puesta en común grupal.
Sesiones 6 y 7. Proceso de revisión.	Recuerdo procesos previos/ metodología expositiva y puestas en común.	Explicación interactiva proceso de revisión y estrategia REC/ Cuadro mnemotécnico estrategia REC.		Revisión-mejora último texto realizado / estrategia REC, trabajo por pares. Elaboración texto con material/ trabajo individual.	*Feedback* instructor. Lectura texto antes y después revisión, conciencia mejora. Repaso conjunto proceso CE.
Sesión 8. Proceso general de CE.	Recuerdo por parte instructor estrategias/ exposición.		Modelado erróneo instructor proceso CE aplicando estrategias; alumnos identifica errores/ modelado y trabajo en grupo.	Composición individual texto, sin ayuda. Verificación ajuste proceso/ trabajo individual.	Refuerzo instructor. Recapitulación grupo proceso CE.

De acuerdo con el patrón instruccional seguido en el programa de intervención, el proceso de enseñanza del procedimiento de composición de textos escritos parte del elemento acrónimo mnemotécnico y motivacional *Perdidos*, a partir del cual se desarrolla la enseñanza de las estrategias de planificación (PLAN-L) y revisión textual (REC) y se introduce el uso de un organizador gráfico para orientar la fase de edición textual (esquema Niño), elementos descritos pormenorizadamente en el Apéndice G.

Para concluir, en la Tabla 7.6 se ofrece una comparativa de las principales semejanzas y diferencias en la aplicación del programa instruccional en composición escrita entre los grupos EFP y PRO, ya que, aunque se trata del mismo programa, difiere, ajustándose al diseño del estudio, en relación al contexto de aplicación del mismo.

Tabla 7.6

Semejanzas y diferencias en la aplicación del programa de intervención en composición escrita en los grupos EFP y PRO.

	Semejanzas	*Diferencias*	
Dimensión	*EFP y PRO*	*EFP*	*PRO*
Características generales programa.	Ocho sesiones intervención con estructura predeterminada.	Sesiones aplicadas en el hogar-deberes por parte de los padres.	Sesiones aplicadas en el aula por parte del docente.
	Entrenamiento de una sesión por semana-quincenalmente.	Sesión en un día concreto seleccionado por el familiar.	Sesión en horario fijo de la clase de Lengua determinado por el centro.
	Duración sesión sesenta minutos.	Posibilidad fraccionar sesión.	Sesión íntegra hora clase.
	Textos escritos individual y conjuntamente.	Textos conjuntos: alumno-madre.	Textos conjuntos: alumnos-profesor o alumno-alumno.
	Práctica mismo número de textos.	--	--
	Práctica mismo tipo textos (comparación-contraste).	Textos de temáticas familiares.	Textos de temáticas escolares.
Procedimiento enseñanza-aprendizaje.	Fomento del uso cotidiano de la composición escrita.	Tareas familiares de escritura (lista compra, recados etc.)	Tareas escolares de escritura (buzón sugerencias, normas etc.)
	Activación conocimiento previos.	--	--

	Presentación contenidos y estrategias.	Presentación hijo-madre.	Presentación profesor-clase.
	Modelado aplicación estrategia.	Audiencia pequeña, hijo.	Audiencia grande, clase.
	Observación del modelo.	Fuerte lazo afectivo con modelo-madre.	Lazo afectivo menor con model-profesor.
	Práctica estrategia y *feedback*.	*Feedback* directo del familiar.	*Feedback* de profesor y compañero-s.
	Emulación por pares o individual.	Par: familiar-hijo.	Par: dos alumnos + revisión profesor
	Repaso estrategia o proceso-memorización.	--	--
Estrategias y técnicas empleadas.	Reglas mnemotécnicas "Perdidos".	--	--
	Estrategias de planificación "Plan-L" y revisión "REC".	--	--
	Organizador gráfico "Niño".	--	--
	Pensamiento en voz alta.	Alumno verbalizaciones y familiar feedback.	Cada vez un alumno verbaliza, el otro alumno y profesor feedback.
	Matrices de conocimiento.	--	--
	Lluvia de ideas.	--	--

Nota. EFP = escuela de formación parental, PRO = instrucción del profesorado.

7.3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan se obtuvieron mediante el tratamiento estadístico de los datos con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 17.0.

Inicialmente, se procedió al cálculo de los estadísticos descriptivos de asimetría y curtosis para determinar si la muestra se ajustaba a los criterios de normalidad. Se obtuvo entonces una distribución normal en las variables consideradas de interés para los análisis, por lo que se optó por la realización de pruebas paramétricas. De este modo, con el objeto de verificar el cumplimiento o no de las hipótesis planteadas en el estudio y ajustándose al diseño del mismo, se realizaron los análisis estadísticos que se presentan a continuación.

En primer lugar, para conocer los efectos diferenciales inmediatos de los diferentes tratamientos instruccionales sobre el rendimiento en composición escrita de los alumnos (proceso-producto), la motivación de éstos hacia la escritura y la percepción infantil de implicación educativa parental, se ha llevado a cabo un análisis de la varianza con medidas repetidas 4 X 2 (para la variable implicación educativa parental sólo se consideraron los grupos en los que los padres se implicaron de manera empíricamente intencionada, EFP y PAD, de modo que el diseño ha sido 2 X 2). En él se ha considerado, como factor intrasujetos, la medida repetida tiempo (pre/postest) y, como factor intersujetos, el grupo experimental al cual pertenecían los alumnos (EFP, PRO, PAD y CO).

En segundo lugar, para comprobar si, transcurridos tres meses de la aplicación de las diferentes tipologías de intervención, la situación de los alumnos en las diferentes variables abordadas se había modificado con relación a la situación inicial (pretest) y a la evaluación postest, así como para verificar la generalización de las mejoras en composición escrita a textos de diferentes tipologías, se llevó a cabo un análisis de medidas repetidas 3 X 3. En él se consideró como factor intersujetos el grupo de estudio (PRO, EFP y PAD, ya que el grupo CO no fue evaluado tras tres meses por falta de disponibilidad) y como factor intrasujetos la medida repetida pretest, postest y seguimiento.

Los resultados obtenidos se organizan presentando, inicialmente, los relativos al rendimiento en composición escrita, atendiendo tanto al producto escrito (medidas basadas en el texto y en el lector) como a los procesos cognitivos implicados y activados en la producción textual (*Writing Log*). En un segundo momento, se ofrecen los resultados en relación a las variables motivacional-actitudinales relacionadas con la escritura. Finalmente, se presentan los resultados extraídos a partir del FAOP-HI.

7.3.1. Efectos de los tratamientos sobre el rendimiento en composición escrita

Se presentan, en un primer momento, los resultados referentes a los productos escritos para, a continuación, recoger los relativos a los procesos cognitivos activados en la elaboración de los textos.

Medidas de producto escrito basadas en el texto y en el lector

Comenzando, en primer lugar, por el análisis de medidas repetidas 4 X 2, los contrastes multivariados de la varianza muestran resultados estadísticamente significativos y con un gran tamaño del efecto para todas las medidas basadas en el texto y en el lector, tal y como se recoge en la Tabla 7.7.

Por su parte las pruebas de los efectos intersujetos evidencian diferencias estadísticamente significativas en los indicadores basados en el texto de productividad [F (3, 108) = 7.169, p < .001, η^2 = .166], coherencia referencial [F (3, 108) = 11.241, p < .001, η^2 = .238], coherencia relacional [F (3, 108) = 24.245, p < .001, η^2 = .402], coherencia total [F (3, 108) = 18.506, p < .001, η^2 = .340], otras medidas de coherencia [F (3, 108) = 11.927, p < .001, η^2 = .249] y en estructura total [F (3, 108) = 38.367, p < .001, η^2 = .516]; así como en los indicadores basados en el lector de estructura [F (3, 108) = 40.055, p < .001, η^2 = .527], coherencia [F (3, 108) = 14.701, p <.001, η^2 = .290], calidad [F (3, 108) = 11.606, p < .001, η^2 = .244] y el total resultante de todas ellas [F (3, 108) = 22.842, p < .001, η^2 = .388]; en todos los casos con un gran tamaño del efecto.

Tabla 7.7

Resultados estadísticamente significativos del diseño factorial de medidas repetidas 4 x 2, medidas de producto textual

Variables	EFP				PRO				PAD				CO				Tiempo (pre-post)			Tiempo x Grupo		
	M Pre	*DT pre*	*M post*	*DT Post*	*M Pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M Pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*F* (1, 108)	*p*	η^2	*F* (3, 108)	*p*	η^2
Medidas basadas en el texto																						
Productividad	74.85	44.31	91.96	21.04	72.86	23.63	90.68	31.42	63.68	28.36	66.88	27.13	76.19	21.37	49.46	22.53	.621	.432	.006	.813	<.001	.187
C. referencial	6.42	4.95	13.04	4.10	8.11	5.32	12.11	6.18	5.04	3.42	7.48	5.41	6.73	4.73	4.04	3.96	18.82	<.001	.148	10.33	<.001	.223
C. relacional	5.85	4.04	12.31	2.90	5.43	2.31	12.03	5.22	4.92	2.73	5.64	3.30	4.92	2.56	3.77	2.55	54.11	<.001	.334	21.73	<.001	.376
C. total	12.27	8.31	25.35	6.34	13.54	6.69	24.14	10.88	9.96	5.21	13.12	7.84	11.65	6.74	7.81	6.13	38.87	<.001	.265	16.98	<.001	.321
Otras C.	0.96	0.77	3.08	0.84	1.20	0.83	2.71	0.89	1.20	1.04	1.52	1.08	1.38	0.85	0.69	0.88	62.32	<.001	.366	35.85	<.001	.499
Estructura	1.15	0.46	2.81	0.40	1.14	0.43	2.69	0.53	1.28	0.54	1.24	0.52	1.19	0.40	1.23	0.51	163	<.001	.601	54.59	<.001	.603
Medidas basadas en el lector																						
Estructura	.69	.61	3.08	0.89	0.85	0.49	2.63	1.06	0.68	0.62	0.92	0.75	0.73	0.45	0.46	0.58	126.4	<.001	.539	45.33	<.001	.557
Coherencia	1.23	0.71	2.96	0.87	1.20	0.67	2.63	0.87	1.2	0.95	1.36	0.95	1.30	0.61	1	0.74	60.88	<.001	.360	25.54	<.001	.415
Calidad	1.57	0.85	3.38	0.94	2.08	0.61	3.34	1.02	1.76	0.92	2	0.76	2.11	0.58	1.69	0.83	56.22	<.001	.342	26.38	<.001	.423
Total	3.53	2	9.81	2.26	4.22	1.68	8.97	2.66	3.84	2.56	4.44	2.25	4.15	1.43	3.27	1.97	124.44	<.001	.535	48.17	<.001	.572

Nota. C. = Coherencia. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado y CO = currículum ordinario. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

Los análisis *post hoc* han evidenciado entre qué grupos se han dado cambios estadísticamente significativos como consecuencia de la implementaciones de las diferentes modalidades instruccionales, datos que se recogen en la Tabla 7.8.

Tabla 7.8

Contrastes post-hoc en las medidas de producto textual

Variables	EFP vs PRO	EFP vs CO	EFP vs PAD	PRO vs CO	PRO vs PAD	PAD vs CO
Medidas basadas en el texto						
Productividad	n.s.	.008	.028	.009	.035	n.s.
C. Referencial	n.s.	.001	.017	<.001	.003	n.s.
C. Relacional	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	n.s.
C. total	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	n.s.
Otras C.	n.s.	<.001	.017	<.001	.022	n.s.
Estructura	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	n.s.
Medidas basadas en el lector						
Estructura	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	n.s.
Coherencia	n.s.	<.001	<.001	<.001	.003	n.s.
Calidad	n.s.	.024	.018	<.001	<.001	n.s.
Total	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	n.s.

Nota. C. = Coherencia. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado y CO = currículum ordinario. n.s. = no significativo, p > .050.

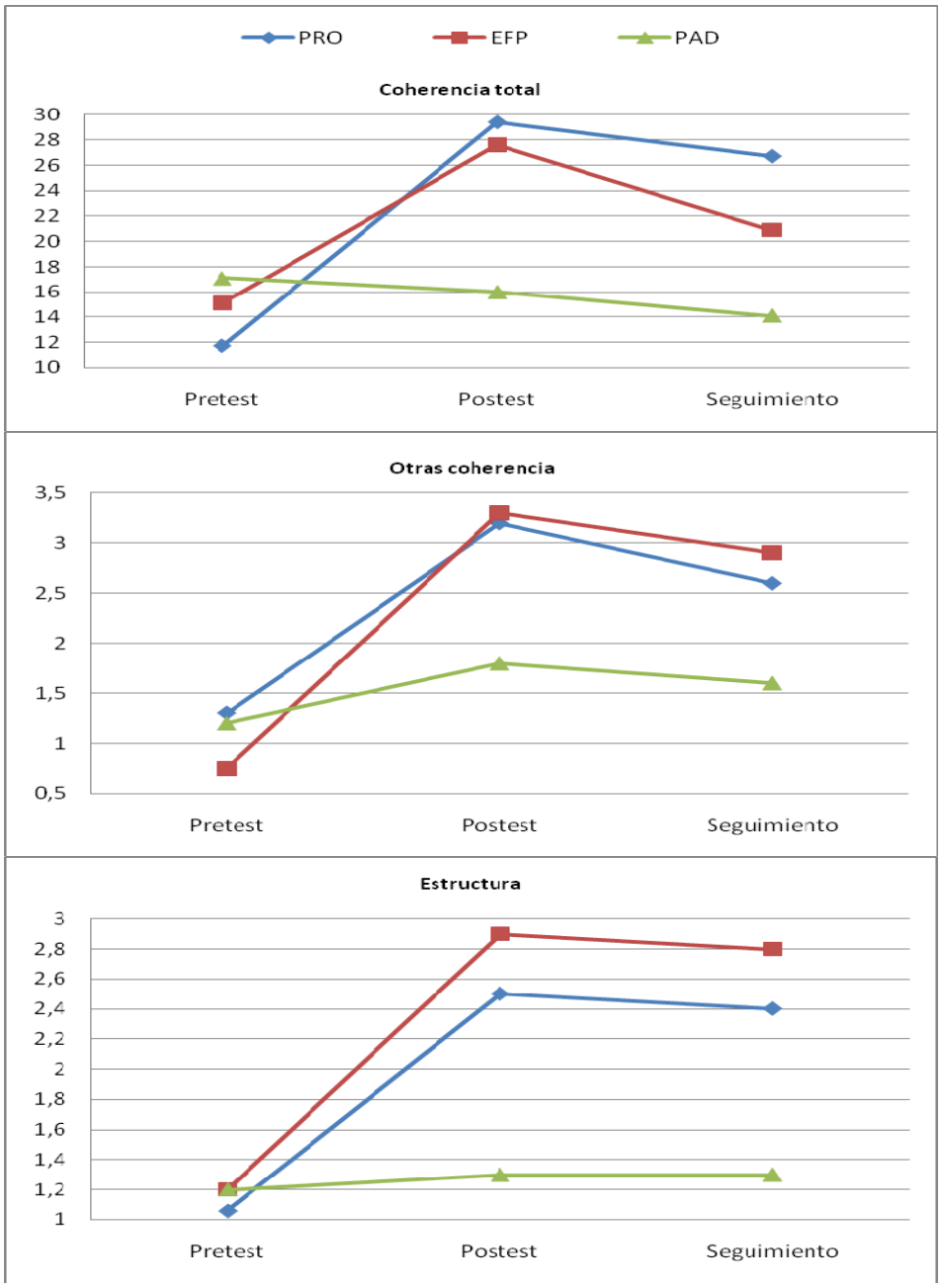
Este análisis muestra una mejora significativa en todas las medidas basadas en el texto y en el lector de los grupos con los cuales se ha desarrollado la intervención específica en composición escrita, PRO y EFP, comparados con los grupos CO y PAD.

Subrayar que estos resultados se derivan de los datos obtenidos a partir de los textos de comparación-contraste realizados por los alumnos de manera natural; si bien, también se han llevado a cabo análisis estadísticos con los datos provenientes de las composiciones escritas elaboradas por los estudiantes simultáneamente a la realización de la retrospección de su propio proceso cognitivo (texto con medidas de proceso). En este caso los resultados hallados han sido prácticamente idénticos a los expuestos, por lo que se recogen en el Apéndice I.

Atendiendo, en segundo lugar, al análisis de medidas repetidas 3 X 3, recogido ampliamente en el Apéndice I, se observa cómo, tres meses después de la implementación de las diferentes modalidades de intervención, en los grupos EFP y PRO, se detecta un mantenimiento parcial de las ganancias obtenidas como consecuencia de dichas intervenciones, tal y como se puede cotejar detalladamente en las siguientes figuras.

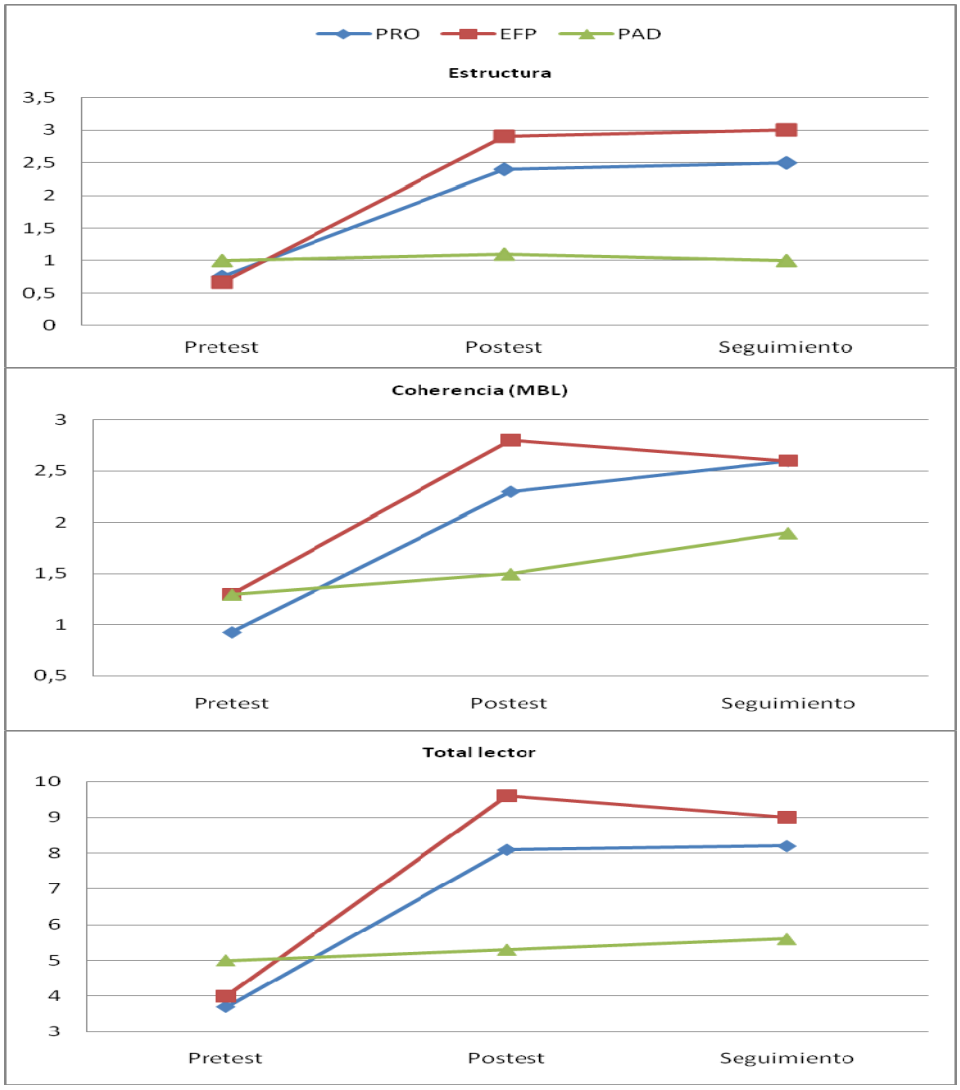
Así, analizando la Figura 7.1, referida a las medidas basadas en el texto, se observa cómo, aunque hay decrementos significativos entre el postest y el seguimiento en las variables coherencia total y otras de coherencia, se mantienen de manera significativa las mejoras en estos aspectos en relación a la situación incial (pretest). Por su parte, en lo que hace a la estructura textual, las ganancias obtenidas tras la implementación de los diferentes tratamientos, continúan evidenciándose, prácticamente en su totalidad, transcurridos tres meses de la finalización de la intervención.

Figura 7.1. Cambios en las medidas basadas en el texto entre el pre-post y seguimiento en los grupos EFP, PRO y PAD.



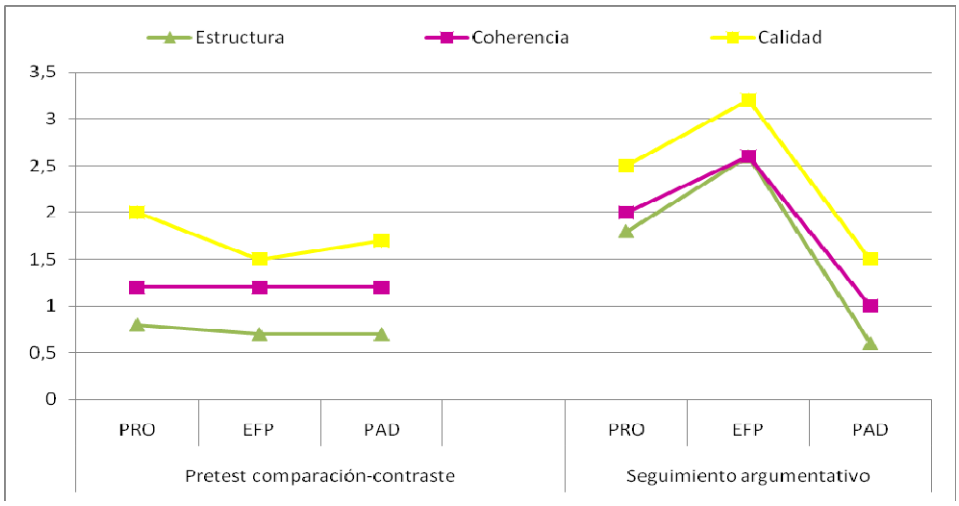
En cuanto a las medidas basadas en el lector, se detecta un mantenimiento e incluso incremento de las ganancias obtenidas, tal y como se puede observar en la Figura 7.2.

Figura 7.2. Cambios en las medidas basadas en el lector entre el pre-post y seguimiento en los grupos EFP, PRO y PAD.



Para conocer la generalización de los aprendizajes a otras tipologías textuales diferentes a la entrenadas durante los tratamientos, se compararon los resultados textuales provenientes de los textos de comparación contraste elaborados por los alumnos antes y después de la intervención y los textos argumentativos realizados tras tres meses. Los resultados obtenidos (recogidos en el Apéndice I) son un nuevo indicativo del mantenimiento de las mejoras, si bien muestran también la generalización de los aprendizajes a otras tipologías textuales.

Figura 7.3. Generalización de los aprendizajes a otras tipologías textuales. Diferencias entre grupos experimentales en las medidas basadas en el lector.



En este caso, se evidencia una mejora considerable en la comparativa pretest/seguimiento ($p = <.001$) en los grupos PRO y EFP frente al grupo PAD en las medidas basada en el texto otras de coherencia (pretest CC: $M_{PRO} = 1.2$, $M_{EFP} = 0.9$ y $M_{PAD} = 1.2$; seguimiento argumentativo: $M_{PRO} = 2.2$, $M_{EFP} = 2.8$ y $M_{PAD} = 1.1$) y

estructura (pretest CC: M_{PRO} = 1.1, M_{EFP} = 1.1 y M_{PAD} = 1.3; seguimiento argumentativo: M_{PRO} = 2.3, M_{EFP} = 2.8 y M_{PAD} = 1.5) y en todas las medidas basadas en el lector, incluido el total (pretest CC: M_{PRO} = 4.2, M_{EFP} = 3.4 y M_{PAD} = 3.8; seguimiento argumentativo: M_{PRO} = 6.7, M_{EFP} = 8.7 y M_{PAD} = 3.2), tal y como se puede observar en la Figura 7.3.

Medidas de proceso

Atendiendo a las medidas de procesos obtenidas a través del Writing Log, los contrastes multivariados del análisis de medidas repetidas 4X2 muestran resultados estadísticamente significativos para todas las variables expuestas en la Tabla 7.9, con un tamaño del efecto grande para la mayoría de ellas.

Las pruebas de los efectos intersujetos evidencian diferencias estadísticamente significativas en los indicadores generales de frecuencia tarea [F (3, 108) = 3.409, p = .020, η^2 = .087], frecuencia realizando un esquema o borrador [F (3, 108) = 4.250, p = .007, η^2 = .106] y porcentaje de tiempo pensando ideas [F (3, 108) = 4.141, p = .008, η^2 = .103]. También se han encontrado diferencias con peso estadísticamente significativo en algunos elementos del primer momento (durante el inicio de la tarea), concretamente en relación a la categoría realizar esquema en: frecuencia [F (3, 108) = 6.936, p <.001, η^2 = .162], porcentaje tiempo [F (3, 108) = 7.296, p <.001, η^2 = .169] y tiempo [F (3, 108) = 6.956, p < .001, η^2= .162]; así como, en la frecuencia de la categoría sin relación [F (3, 108) = 3.905, p = .011, η^2= .098], con unos tamaños del efecto entre medios y grandes.

Tabla 7.9

Resultados estadísticamente significativos del diseño factorial 4 × 2, medidas de procesos cognitivos

	EFP				**PRO**				**PAD**				**CO**				**Tiempo (pre-post)**			**Tiempo x Grupo**		
Variables	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M Pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*F (1.108)*	*p*	*η2*	*F (3.108)*	*p*	*η2*
Frecuencia tarea	15.76	3.58	25.80	9.23	13.4	2.76	24.74	6.06	17	3.91	20	8.36	19.7	4.34	14.2	4.19	44.87	<.001	.294	31.32	<.001	.465
Frecuencia esquema	0.07	0.27	5.57	5.39	0	0	6.28	4.57	0.12	0.33	2.96	5.42	2.15	3.18	0.30	1.56	51.53	<.001	.323	17.28	<.001	.324
% tiempo pensar idea	13.72	9.30	11.93	12.27	21.7	19	17.48	12.4	14.8	11.1	15	11.5	18.7	11.4	25.6	14.8	0.03	.852	.000	2.75	.046	.071
Primer momento																						
Frecuencia esquema	0.03	0.19	2.88	2.83	0	0	3.76	2.99	0.05	0.20	1.29	2.2	0.91	1.6	0.18	0.92	54	<.001	.333	17.33	<.001	.325
% tiempo esquema	0.60	3.09	35.5	29.4	0	0	46.1	33.1	0.82	3.01	15.5	25.7	13.3	23.1	2.69	13.7	60.61	<.001	.359	21.65	<.001	.376
Tiempo esquema	1.73	8.82	129.8	127.5	0	0	169.2	134.7	2.4	9.3	58.2	102.4	40.9	74.4	8.07	41.1	54.05	<.001	.334	17.34	<.001	.325
Frecuencia sin relación	0.46	0.70	1.83	2	0.31	0.71	0.60	0.97	0.66	0.72	0.76	1.03	0.92	0.82	0.92	1.04	11	.001	.093	5.37	.002	.130

Nota. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado y CO = currículum ordinario. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

Por su parte, los análisis *post hoc* han evidenciado entre qué grupo se han dado los cambios estadísticamente significativos. Concretamente, este análisis muestra una mejora significativa en los grupos que han recibido una instrucción explícita en procesos de escritura (EFP y PRO) frente a los CO y PAD. Así, el grupo EFP ha incrementando la frecuencia total en la tarea frente al CO ($p = .022$; pretest: $M_{EFP} = 15.7$ y $M_{CO} = 19.7$; postest: $M_{EFP} = 25.8$ y $M_{CO} = 14.2$); es decir, le dedica más tiempo a la composición textual y, si bien ha disminuido significativamente en comparación con ese grupo el tiempo dedicado a pensar la redacción ($p = .025$; pretest: $M_{EFP} = 13.7$ y $M_{CO} = 18.7$; postest: $M_{EFP} = 11.9$ y $M_{CO} = 25.6$), se ha incrementado el tiempo elaborando un borrador (pretest: $M_{EFP} = 0.07$ y $M_{CO} = 2.1$; postest: $M_{EFP} = 5.5$ y $M_{CO} = 0.3$). Este incremento general del tiempo realizando el borrador se da también de manera significativa en la comparativa entre el grupo PRO y CO ($p = .032$; pretest: $M_{PRO} = 0$ y $M_{CO} = 2.1$; postest: $M_{PRO} = 6.3$ y $M_{CO} = 0.3$) y se evidencia especialmente en el primer momento, tal y como demuestra la frecuencia ($p =.002$), tiempo ($p = .002$) y porcentaje de tiempo ($p = .003$) dedicado a realizar el borrador (ejemplo frecuencia, pretest: $M_{PRO} = 0$ y $M_{CO} = 0.91$; postest: $M_{PRO} = 3.7$ y $M_{CO} = 0.18$). En el primer momento, también se dan diferencias significativas en estos tres aspectos relacionados con el incremento de la dedicación al borrador (frecuencia, $p = .009$; tiempo, $p = .008$; porcentaje de tiempo, $p = .004$) entre los grupos PRO y PAD (ejemplo frecuencia borrador, pretest: $M_{PRO} = 0$ y $M_{PAD} = 0.05$; postest: $M_{PRO} = 3.7$ y $M_{PAD} = 1.3$). Finalmente, se observan diferencias estadísticamente significativas (p =

.017), en el primer momento, entre los grupos PRO y EFP en cuanto a la categoría no relacionado.

Al analizar el mantenimiento de la situación tres meses después de la intervención, la principal tendencia observada es que, de manera general, el incremento en el tiempo dedicado a realizar el borrador (en el primer momento) obtenido tras la finalización inmediata de las intervenciones (postest), especialmente en los grupos EFP y PRO, ha decrecido tres meses después de éstas (ver para más detalle Apéndice I).

7.3.2. Efectos de los tratamientos sobre los elementos motivacionales y contextuales

En este subapartado se presentan, primero, los resultados referentes a la actitudes, atribuciones y autoeficacia y, posteriormente, los relativos a las subescalas FAOP-IM y FAOP-PRAES de la batería *Opiniones familiares-hijos*.

Elementos motivacionales

Comenzando por las actitudes, los contrastes multivariados no muestran resultados estadísticamente significativos en el aspecto tiempo [F (1, 108) = .007, p = .933, η^2 = .000], ni en la interacción tiempo-tratamiento [F (3, 108) = 2.108, p =.104, η^2 = .055].

Atendiendo, en segundo lugar, a las atribuciones, se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en el aspecto tiempo en las

atribuciones del fracaso a la capacidad [F (1, 107) = 5.487, p = .021, η^2 = .049] y del éxito a la dificultad de la tarea [F (1, 107) = 5.169, p = .025, η^2 = .046] y a la suerte [F (1, 107) = 13.414, p < .001, η^2 = .111]; así como en la interacción tiempo-tratamiento en el patrón atribucional fracaso-esfuerzo [F (3, 108) = 3.545, p =.017; η^2 = .090]. Para esta última variable la prueba de los efectos intersujetos también fue estadísticamente significativa [F (3, 108) = 2.800, p =.044, η^2 = .073) y los contrastes *post hoc* mostraron diferencias muy próximas a la significatividad estadística entre los grupos EFP y PAD (p = .059), decreciendo ambos del pretest al postest (pretest, M_{EFP}= 11.40 vs. M_{PAD}= 9.04; postest, M_{EFP} = 9.96 vs. M_{PAD} = 7.80).

En cuanto a la autoeficacia, los contrastes multivariados muestran resultados estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto pequeño, en el aspecto tiempo sólo para el total aspectos mecánicos [F (1, 108) = 7.294, p =.008, η^2 = .063]. En cambio, en la interacción tiempo-tratamiento resultaron significativos ambos aspectos, mecánicos [F (3, 108) = 3.453, p = .019, η^2 = .088] y sustantivos [F (3, 108) = 6.560, p <.001, η^2 = .154], con unos tamaños del efecto medio y grande respectivamente. Sin embargo, las diferencias pre/post en interacción con el tratamiento en la prueba de los efectos intersujetos no fueron estadísticamente significativas ni en los indicadores mecánicos [F (3, 108) = 1.479, p = .224, η^2 = .039], ni en los sustantivos [F (3, 108) = 2.330, p = .078, η^2 = .061] por lo que se analizaron individualmente algunos ítems interesantes. En este caso se encontraron diferencias significativas en ítem número 11 referido a la organización de las ideas en párrafos, tanto en la medida de tiempo [F (1, 108) = 3.966, p = .049, η^2 = .035], como en la interacción

tiempo-tratamiento, [F (3, 108) = 6.277, p = .001, η^2 = .148). La prueba de los efectos intersujetos confirman esta realidad [F (3, 108) = 4.329, p = .006, η^2 = .107] y los *post hoc* indican que las diferencias se dan entre el grupo CO y los grupos EFP (p =.032), PAD (p = .043) y PRO (p = .035), en contra del grupo CO (pretest, Mco = 60.1, M_{EFP} = 62.4, M_{PAD} = 70.7 y M_{PRO} = 67.4; postest, Mco = 47.7, M_{EFP} = 84.1, M_{PAD} = 74.7 y M_{PRO} = 76.03).

Tras tres meses de la finalización de los tratamientos, de manera prácticamente generalizada no se han dado cambios estadísticamente significativos en ninguno de los elementos motivacional-emocionales. Así, en lo que se refiere a las actitudes los contrastes multivariados continúan sin mostrar resultados estadísticamente significativos en el aspecto tiempo [F (2, 75) = 1.896, p = .157, η^2 = .048], ni en la interacción tiempo-tratamiento [F (4, 150) = 1.887, p =.116, η^2 = .048].

En cuanto a las atribuciones, se mantienen los cambios estadísticamente significativos para el elemento atribucional fracaso-esfuerzo, tanto en el aspecto tiempo [F (2, 73)= 4.24, p = .018, η^2 = 104] como en la interacción tiempo-tratamiento [F (4, 146) = 3.047, p = .019, η^2 = .077]. Las pruebas de los efectos intersujetos confirman las diferencias próximas a la significatividad [F (2, 73) = 2.788, p = .068, η^2 = .070], que se continúan observando entre los grupos EFP y PAD (p = .015, postest, M_{EFP} = 9,61 y M_{PAD} = 7,79; seguimiento, M_{EFP} = 11,17 y M_{PAD} = 9,17).

Por último, en relación a la autoeficacia, los contrastes multivariados en esta ocasión sólo muestran resultados estadísticamente significativos en el aspecto tiempo, tanto para la

dimensión mecánica [F (2, 76) = 9.819, p = <.001, η^2 = .205], como para la sustantiva [F (2, 76) = 4.721, p = .012, η^2 = .110], lo cual indica que la práctica de la escritura ha incrementado el sentido de autoeficacia en todos los niños.

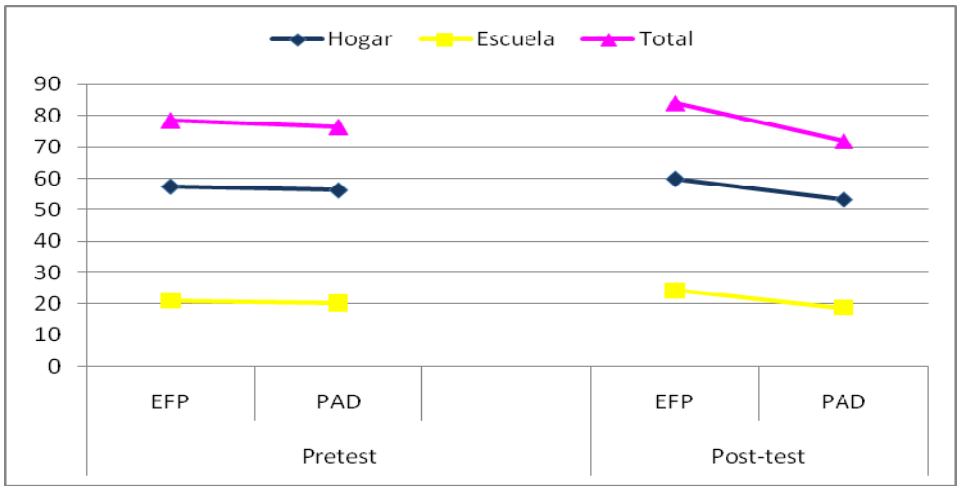
Elementos contextuales: implicación familiar y práctica escritura

En esta ocasión se llevó a cabo un diseño de medidas repetidas 2 X 2, ya que sólo cumplimentaron esta escala los alumnos de los grupos PAD y EFP. Así pues, se consideró como factor intrasujetos la medida repetida tiempo pre/postest y como factor intersujetos el grupo experimental al cual pertenecían los alumnos.

Los contrastes multivariados no han mostrado resultados estadísticamente significativos para ninguna de las variables del FAOP-PRAES; en cambio, sí lo han hecho para los tres totales del FAOP-IM: implicación en el hogar [F (1, 47) = 4.529, p = .039, η^2 = .088], implicación en la escuela [F (1, 47) = 13.556, p = .001, η^2 = .224] y total implicación [F (1, 47) = 8.720, p = .005, η^2 = .156].

Las pruebas de los efectos intersujetos evidencian diferencias estadísticamente significativas en los indicadores de implicación en el hogar [F (1,47) = 3.985, p = .052, η^2 = .078], en la escuela [F (1,47) = 8.427, p = .006, η^2 = .152] y total [F (1,47) = 6.405, p = .015, η^2 = .120], con tamaños del efecto medios/grandes; diferencias a favor del grupo EFP, tal y como se evidencia en la Figura 7.4.

Figura 7.4. Diferencias en las medidas FAOP-IM entre los grupos EFP y PAD en relación al momento de la evaluación pre-postest.



7.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los nuevos presupuestos educativos europeos establecen la necesidad de estimular en el alumnado el desarrollo de competencias (Fernández, 2007; Llach, Alsina, & Pastells, 2009; Muñoz, 2008), subrayando la especial relevancia en la educación obligatoria del fomento de la competencia comunicativa en sus vertientes oral, lectora y escrita (LOE, 2006; Pérez & Zayas, 2007). Pese a ello, es habitual que, desde las instituciones de educación formal, la dimensión escrita de esta competencia se aborde de manera menos profunda que el resto de dimensiones, primando en su enseñanza tendencias didácticas psicolingüísticas centradas en los aspectos de la tarea de escribir con menor carga cognitiva, en detrimento de los enfoques psicocomunicativos (Clemente, Ramínez, & Sánchez, 2010; Fabregat, 2009; Gilbert & Graham, 2010; Lecuona et al., 2003).

Por su parte, desde el otro contexto principal de aprendizaje de los niños, el familiar, desde el cual también se podría contribuir a optimizar la competencia comunicativa escrita del alumnado (Axford, 2007; Cutler & Graham, 2008; Feiler, 2003; Jones & Christensen, 1999; Rasinki & Padak, 2009; Reyes et al., 2007; Saint Laurent & Giasson, 2005), también se muestra un reducido interés por fomentar su adquisición.

De este modo, considerando además que la tarea de componer textos escritos es un proceso complejo que requiere instrucción y prácticas contextualizadas y motivantes que promuevan y faciliten su asimilación (de Caso & García, 2006a, 2006b), surge el interés por comprobar si la enseñanza de la composición escrita mediante métodos psicocomunicativos y desde diferentes contextos educativos, podría equilibrar y subsanar las carencias resultantes de su incompleto tratamiento educativo tradicional.

Así, desde este prisma, se ha planteado el desarrollo de la presente investigación, con la cual se perseguía comprobar la eficacia diferencial de un programa de intervención en escritura, implementado en dos contextos diferentes (escuela y hogar) y por parte de dos figuras educativas distintas (padres-profesores), para optimizar la competencia escrita de los alumnos y otras variables psicológicas relacionadas con la escritura. Igualmente, se pretendía conocer la capacidad de las familias para llevar a cabo este tipo de enseñanzas, ya fuera mediante su ayuda natural en los deberes, ya fuera mediante la aplicación de pautas instruccionales concretas; en este último caso, además, se perseguía validar indirectamente la eficacia de una escuela familiar formativa, diseñada y aplicada para preparar a los padres en su labor didáctica.

Los resultados obtenidos tras la investigación corroboran las hipótesis planteadas inicialmente y permiten extraer varias conclusiones de relevancia en conexión con ellas, las cuales se presentan y discuten a continuación.

Así, para comenzar, se puede concluir que el programa instruccional en composición escrita, diseñado para abordar la enseñanza de esta competencia desde un enfoque de producto y proceso, es altamente eficaz para promover la mejora de la calidad de los textos escritos de los alumnos, así como, para estimular en ellos la activación efectiva de los procesos cognitivos de orden superior implicados en la composición escrita, tal y como era esperable si se tiene en cuenta que la efectividad de intervenciones similares a ésta ya se había comprobado en estudios previos (Arias & García, 2007; García, Fidalgo, & Robledo, 2010; Fidalgo et al., 2009; Fidalgo, Torrance, & García, 2008; García & Fidalgo, 2006). No obstante, la principal novedad y aportación de esta investigación es que no hay efectos diferenciales en la eficacia del programa en relación al contexto y a las figuras encargadas de la aplicación del mismo, tal y como se explicita seguidamente.

En este caso, atendiendo, en primer lugar, a los efectos de la intervención sobre los productos escritos de los alumnos, se corrobora cómo, tanto los familiares en el hogar (grupo EFP), como el profesorado en el aula (grupo PRO), han conseguido implementar las sesiones instruccionales trasmitiendo a los niños conocimientos y procedimientos útiles para mejorar su competencia escrita. En ambos casos, la enseñanza llevada a cabo por las figuras instruccionales ha contribuido a que el alumnado realice textos mejor estructurados, más

coherentes y de mayor calidad. Pero además, en las dos situaciones, estas mejoras se han mantenido en el tiempo y, lo que es más notorio, se han generalizado a diferentes tipologías textuales. En este caso, una vez más existen evidencias que demuestran la eficacia mantenida a largo plazo de este tipo de intervenciones contextualizadas en el aula (Fidalgo et al, 2009; Torrance, Fidalgo, & García, 2007), si bien, se desconocen trabajos previos que hayan verificado estos hechos en el caso de que la intervención la hayan aplicado los familiares, siendo ésta una aportación de interés del presente trabajo.

Reflexionando acerca de las causas explicativas de estos resultados, emerge la evidencia de que el programa de intervención era el mismo en los dos entornos, por lo que, presumiblemente, serían sus propias características internas las que explicarían las mejoras promovidas en la competencia escrita del alumnado. Sin embargo, interesa sobremanera resaltar que las familias, aun no siendo profesionales de la enseñanza, con la formación pertinente y gracias a sus propias virtudes (interés por la educación de los hijos, disponibilidad, trato directo con el niño, lazos afectivos, etc.), pueden contribuir muy positivamente en la optimización de la composición escrita, tal y como habían evidenciado los escasos trabajos empírico-prácticos localizados en esta dirección; no obstante, conviene subrayar que estos trabajos previos se centraban en la estimulación inicial o recuperación en niños pequeños de los elementos menos complejos de la tarea de escribir, sin abordar sistemáticamente los procesos de orden superior implicados en la composición de textos en alumnos de mayor edad, cosa que sí se ha hecho en este estudio (Axford, 2007; Feiler, 2003; Saint Laure & Giasson, 2005).

Atendiendo, en segundo lugar, a la vertiente de carácter propiamente cognitiva, se puede confirmar que el programa de intervención ha estimulado, en los dos grupos de alumnos sometidos a instrucción sistemática (EFP y PRO), la activación eficaz de los procesos de planificación implicados en la composición de textos y conducentes a una mayor eficiencia en esta tarea. Pero además, los niños instruidos por sus propias madres (EFP), en comparación con el grupo de enseñanza tradicional del profesorado (CO), han incrementando el tiempo total dedicado a la tarea de composición textual, cosa que no ha hecho el grupo instruido por los docentes (PRO). Esto confirma el potencial de los padres, no sólo para promover ayudas que faciliten a sus hijos mejorar sus productos textuales, sino también para orientarles acerca del uso de estrategias cognitivas que les permitan activar de manera efectiva los procesos superiores implicados en la escritura.

Pese a esto, en relación a esta dimensión procesual, es importante resaltar y reconocer como limitación del presente trabajo, que no se han dado incrementos significativos en ningún grupo en cuanto al proceso de revisión textual, posiblemente por las altas exigencias del propio proceso o por el nivel de desarrollo evolutivo de los niños estudiados. La revisión, además de que tiende a surgir más tarde que la planificación (Berninger & Swanson, 1994), es una actividad muy exigente cognitivamente (Alamargot & Chanquoy, 2001), por lo que, si no se ha automatizado previamente la vertiente mecánica de este proceso, relacionada con la ortografía, la gramática, o la presentación, se incrementa la dificultad para emprender revisiones profundas o sustantivas que afecten significativamente a la calidad de

los textos. Así pues, considerando la edad de los niños estudiados, es posible que hubiera sido más conveniente atender más pormenorizadamente en las intervenciones a los diferentes niveles de profundidad textual donde se producen las revisiones (nivel mecánico y sustantivo), ya que este tipo de prácticas parecen ser eficaces, al menos en niños mayores (Arias & García, 2007).

Otro elemento a valorar en el futuro inmediato es el hecho de que, tres meses después de la intervención, las mejoras en la activación de los procesos cognitivos de escritura prácticamente no se evidencian, pese a lo cual los productos escritos mantienen su nivel de mejoría e, incluso, se generalizan. Esto requiere un análisis específico futuro, ya que, teóricamente, el propio proceso de escritura o su orquestación recursiva es un factor decisivo en el logro del producto textual (Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh, & Van Hout-Wolters, 2004).

Sintetizando las conclusiones expuestas hasta el momento, en relación a los resultados evidenciados en el propio rendimiento escrito de los alumnos, se corrobora, por un lado, la propia eficacia interna del programa instruccional para promover cambios sustanciales y duraderos en la capacidad de los niños para escribir textos de calidad, activando los procesos cognitivos pertinentes en cada momento; y, por el otro lado, el potencial similar de los profesores y las familias para optimizar el aprendizaje de la competencia escrita en los alumnos.

Analizando, por otro lado, los resultados relacionados con el fomento de los elementos infantiles de carácter motivacional, hay que reconocer que los tratamientos no han promovido en ningún contexto cambios estadísticamente significativos en las actitudes de los niños hacia la escritura, así como tampoco han estimulado unos patrones

atribucionales más adaptativos; si bien, en este último caso, se atisba en los grupos EFP y PRO una cierta tendencia positiva reflejada en el aumento de las atribuciones a factores internos (esfuerzo) y en el decremento a factores externos (suerte). Posiblemente, esta falta de cambios más notables en los aspectos actitudinales o atribucionales se deba a la estabilidad de estos constructos y a la consiguiente dificultad para modificarlos con unas pocas sesiones, habiéndose comprobado en intervenciones específicas en motivación hacia la escritura la dificultad para optimizar estos aspectos (García & de Caso, 2005). Por otra parte, con relación a la autoeficacia, aunque existe un incremento en ésta en los grupos EFP y PRO frente a los grupos PAD y CO, tampoco se alcanza la significatividad estadística. Quizá este resultado sea consecuencia de la tendencia evolutiva que sigue el desarrollo de la autoeficacia, la cual se ejemplifica en la sobre-estimación de la capacidad para escribir del alumnado en las etapas educativas iniciales, como es la Primaria (Pajares, Valiente, & Cheong, 2006). Sea como sea, como perspectiva futura se plantea la necesidad de incluir en los programas de fomento de la competencia escrita un mayor peso en elementos motivacionales, ya que la escritura requiere creencias positivas, niveles ajustados de auto-eficacia y patrones atribucionales adaptativos que aseguren su afrontamiento cognitivo, motivacional y conductual exitoso (García & de Caso, 2006a; Pajares et al., 2006).

Por otra parte, atendiendo a la cuestión de si es suficiente incrementar la implicación parental en los deberes de escritura para que mejoren los resultados de los niños o si es precisa una formación familiar previa que los capacite para ello, a raíz de los resultados se puede concluir que la formación ofertada a los padres contribuye a

promover un nivel de éxito significativamente mayor que la simple colaboración natural de éstos con sus hijos en las tareas escolares, tal y como evidencia la comparativa de los grupos PAD y EFP. La cooperación de los padres en los deberes, así como su actitud y nivel de estimulación natural del aprendizaje de sus hijos, tienen resultados positivos sobre el desarrollo académico de los niños (Alivernini, Manganelli, Vinvi & Di Leo, 2010; Falk, Beilfus, & Orem, 2010; Knollmann & Wild, 2007; Pomerantz, Wang, & Fei-Ying, 2005; Van Voorhis, 2011), si bien, los beneficios para el niño derivados de la colaboración familiar son mucho mayores si los padres saben cómo orientar esa ayuda. De modo que, dar a las familias pautas sobre cómo cooperar con los niños en las tareas académicas, parece una opción adecuada y necesaria que emerge como implicación práctica de relevancia de este estudio (García, 2003; Van Voorhis, 2011).

En línea con esto, en este trabajo se ha optado por una acción formativa estructurada en formato de escuela de familias, la cual ha resultado muy eficaz. Con ella se ha logrado preparar a las madres para que potencien el desarrollo de la composición escrita de sus hijos, no sólo participando como modelos u ofreciendo materiales y recursos, sino también instruyéndolos, específicamente y a partir de los propios deberes, en los procesos cognitivos de orden superior que conforman dicha habilidad. La labor didáctica de las madres ha sido tan eficaz que incluso han logrado que sus hijos produzcan textos significativamente mejores que los elaborados por aquellos niños que han recibido una instrucción tradicional de la escritura por parte de profesionales docentes (grupo CO) con muchos años de experiencia que, si bien no han aplicado el programa instruccional, cuentan con unos

conocimientos teóricos, prácticos y didácticos superiores. Por lo tanto, se debe tener en consideración, de cara a la enseñanza práctica de la composición escrita, el potencial familiar para fomentar este tipo de aprendizajes.

Al hilo de esto, cabe apuntar también que, aunque el objetivo de este estudio no era analizar la perspectiva de las familias, sí que se han recogido algunos datos, provenientes de la valoración final que las propias madres han realizado de la experiencia, que confirman la funcionalidad de la escuela formativa familiar. Éstas reconocen que la escuela formativa ha promovido la consecución exitosa de los aspectos perseguidos por la misma, de modo que valoran positivamente la iniciativa del centro al apoyar el desarrollo de esta actividad para familias, si bien, parece evidenciarse una demanda elevada de mayor compromiso de los profesores en este tipo de acciones. Pese a esto, las madres confirman que la escuela formativa ha contribuido notablemente a aumentar su implicación educativa en casa. También indican que la experiencia les ha permitido mejorar su propia capacidad como escritoras, así como, incrementar su conocimiento sobre la composición escrita y tomar conciencia de su importancia en el rendimiento general de los niños. En línea con esto, las madres reconocen, además, que la experiencia ha favorecido la mejora de la competencia escrita del hijo; no obstante, señalan que todavía es necesario trabajar más esta competencia, valorarla más, y, lo que es más importante, transmitir y concienciar a los niños acerca de su relevancia. Finalmente, reconocen que la escuela de formación les ha permitido, en cierta medida, superar algunos obstáculos que les impedían ocasionalmente ayudar a sus hijos, obstáculos relacionados

principalmente con el escaso conocimiento de procedimientos metodológicos o estratégicos de enseñanza. En este sentido, según las propias madres, parece ser que la escuela de formación ha contribuido al incremento de sus sentimientos de autoeficacia para ayudar a los niños con los deberes, especialmente de escritura; las mujeres señalan que se sienten más capacitadas para colaborar con sus hijos y que sienten mayor confianza en sí mismas a la hora de presentarse ante éstos como fuentes capaces de proveerles ayuda (Robledo & García, 2011). En este caso, se confirma también, analizando las respuestas al test FAOP dadas por los propios niños, que la ayuda parental ha contribuido a que ellos mismos tomen conciencia del elevado nivel de implicación de sus madres, de modo que las reconocen como fuentes útiles de ayuda.

Llegados a este punto, y a pesar de los buenos resultados obtenidos, es preciso reconocer algunos de los límites que, como toda investigación empírica, presenta este trabajo; límites que, en algunos casos, pueden emerger como perspectivas futuras de estudio. Así, parece pertinente subrayar, en primer lugar, que la muestra de alumnos participantes en el estudio no ha sido demasiado amplia, con lo que la generalización masiva de los resultados debe realizarse con cierta cautela. Del mismo modo, conviene apuntar que sólo veintiséis familias y dos profesores asumieron la responsabilidad de implicarse activamente en la implementación del programa instruccional de escritura con los alumnos, lo cual supone un elemento limitante a la hora de considerar la implicaciones prácticas de la experiencia o su aplicabilidad masiva. En este caso, sería interesante analizar qué variables parentales o docentes (niveles de estudio, ocupaciones, cargas

familiares, formación, intereses) o incluso de los propios hijos-alumnos (edad, dificultades, demanda de ayuda, etc.) determinan el grado de implicación adulta en este tipo de experiencias. Igualmente, habría que reconocer el reducido número de sesiones instruccionales que tenían los tratamientos implementados, lo cual puede explicar la falta de mejoría de los elementos de carácter motivacional o, incluso, propiamente cognitivos (proceso de revisión textual). Convendría, por ello, además de aumentar las muestras, incrementar el número de sesiones de los tratamientos, orientándolas de manera más directa a la estimulación de los aspectos poco desarrollados. Finalmente, se ha de asumir también, que no ha sido posible realizar una distribución totalmente aleatoria de los participantes a los grupos experimentales, ya que las muestras dependieron en gran medida del interés colaborador de las figuras implicadas en el estudio. Pese a ello, se han intentado contrabalancear los grupos comparados utilizando para tal fin varios criterios de similitud entre muestras, extraídos de los centros educativos (públicos, misma ratio profesor-alumno, similitud de recursos disponibles), del profesorado (perfil profesional y experiencia laboral equiparable), de las familias (misma clase socioeconómica, estructura familiar y nacionalidad) y de los propios alumnos (grupos equilibrados en cuanto a edad, curso y nivel normativo de rendimiento en escritura), que han ayudado a equilibrar los grupos a contrastar.

Pese a todo, a modo de síntesis y previa asunción de las limitaciones existentes, se puede confirmar el cumplimiento casi íntegro de las hipótesis de la investigación. Así, se corrobora la eficacia del programa de intervención en composición escrita para potenciar mejoras en los productos escritos de los alumnos del tercer ciclo de

Educación Primaria, mantenerlas y generalizarlas; así como para estimular en ellos la activación de los procesos mentales responsables de la eficiente elaboración de textos, especialmente en lo que se refiere a la planificación. En cambio, la intervención no ha logrado optimizar elementos de carácter motivacional, lo cual era en parte esperable si se considera que estos aspectos no eran el foco principal de la misma. Del mismo modo, se concluye que el contexto familiar, y en concreto los padres, son un complemento óptimo en la enseñanza de la escritura, confirmándose su potencial para estimular la competencia escrita en sus hijos, a través de la colaboración en los deberes, a niveles muy similares a los logrados por el profesorado. No obstante, en relación a esto se sostiene que, para que esta ayuda parental sea realmente eficaz, es necesario facilitarles una formación previa sistemática. Al hilo de esto, en la presente investigación se ha optado por el desarrollo de una escuela de familias, la cual ha resultado ser altamente funcional, ya que ha permitido conferir a los padres las herramientas y recursos metodológicos necesarios para colaborar con sus hijos en la adquisición de estrategias que promuevan la consecución de un rendimiento en composición escrita adecuado.

Por lo tanto, en base a los resultados de la investigación y considerando que la composición escrita supone un aprendizaje complejo y altas dosis de motivación, que toda estimulación ambiental adecuada a las características del niño beneficia su asimilación y que es una competencia socialmente aplicable, se confirma la necesidad de continuar desarrollando esquemas de enseñanza de la misma desde enfoques psicocomunicativos. Se apoya también la idoneidad de incrementar la cooperación educativa entre los docentes y las familias,

aumentando la implicación activa de los padres en la enseñanza de elementos competenciales y unificando los esfuerzos de unos y otros con el fin de mejorar las condiciones educativas ofertadas al alumnado y hacer posible un desarrollo óptimo del mismo, que lo capacite, además de para rendir escolarmente de manera satisfactoria, para adaptarse exitosamente a las crecientes exigencias sociales (Torío, 2004).

Discusión y Conclusiones Generales[1]

8

El trabajo desarrollado a lo largo de esta tesis doctoral surge de un interés general por promover mejoras en la situación psico-académica de los alumnos, considerando para ello, por un lado, la valoración de su contexto familiar y, por el otro lado, la inclusión activa de sus padres en la educación. Parte del deseo inicial por avanzar en el conocimiento profundo de aquéllos factores de carácter externos al alumno, pero altamente representativos en su vida, como son los relativos al contexto familiar, que se relacionan con su aprendizaje y desarrollo; así como, del interés por facilitar el aprendizaje de los niños a través de la cooperación e implicación académica activa de sus progenitores.

De este modo, la tesis se ha desarrollado en torno a dos focos principales de interés y análisis. El primero de ellos se ha centrado en el estudio diferencial de las variables familiares dinámicas, tales como el clima familiar y la implicación educativa parental, y estructurales, entre las que se incluyen el nivel socioeconómico de la familia y su tipología, de alumnos con ritmos de aprendizaje y desarrollo distintos,

[1] Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250) para el trienio 2010-2013; así como del proyecto a Grupos de Excelencia de la JCyL (GR-259; BOCyL 27 de abril de 2009) para el trienio 2009-2011 y con fondos FEDER de la Unión Europea; concedidos al IP/Director J. N. García. Y un contrato PIRTU de la Consejería de Educación de la JCyL, cofinanciada con Fondos Sociales Europeos, concedido a P. Robledo.

que oscilan, desde los normativos, representados por niños con rendimiento normalizado (RN), hasta aquéllos determinados por la presencia en el alumno de dificultades específicas de aprendizaje (DEA) o de un trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). Por su parte, el segundo foco de interés se ha orientado al análisis del potencial de los padres para estimular en sus hijos el aprendizaje académico, atendiendo especialmente a su capacidad para fomentar la competencia comunicativa escrita de los niños.

Ambos focos de análisis han cristalizado en los trabajos de revisión teórica y de carácter empírico presentados de manera amplia en los capítulos previos de esta tesis, los cuales han posibilitado obtener las conclusiones generales que se exponen a continuación y que contribuyen a la reflexión y el avance en este campo de conocimiento. Dichas conclusiones se plantean, en un primer momento, en relación a la cobertura de los objetivos generales y específicos de los que parte la tesis, así como, en torno al cumplimiento o no de las hipótesis que han guiado el proceso investigador. En un segundo momento, las conclusiones se abordan y analizan de manera más pormenorizada, atendiendo a su discusión, a los límites que se deben tener en cuenta a la hora de generalizarlas, los cuales, a su vez, determinan algunas de las perspectivas de estudio futuras, y, por último, a las aportaciones e implicaciones derivadas de las mismas.

Así pues, una vez expuestas estas aclaraciones iniciales en relación a la estructura organizativa del presente capítulo, a continuación se presentan, en primer lugar y a modo general, las

conclusiones referentes a la consecución y confirmación o no de los objetivos e hipótesis del trabajo.

En este sentido, considerando inicialmente el objetivo general de la tesis, el cual pretendía ahondar en el estudio de la importancia de la familia en la educación y desarrollo de los alumnos, profundizando, por una parte, en el conocimiento de cómo diferentes variables familiares son percibidas por padres e hijos y se relacionan con la tipología de los niños (DEA, TDAH y RN) y, por la otra, de qué modo los padres pueden desplegar su potencial educativo contribuyendo en la enseñanza de competencias a sus hijos, se puede decir que, de forma general, se ha conseguido cubrir satisfactoriamente. En este caso, se ha logrado un acercamiento a la identificación y comprensión de la relación entre diferentes elementos familiares y las características tipológicas de los alumnos con DEA, TDAH o RN, así como, al conocimiento más profundo de la capacidad de los padres para favorecer el aprendizaje competencial de sus hijos, avanzando, tanto desde el plano teórico, gracias a la revisión bibliográfica llevada a cabo, como desde el aplicado, gracias a los estudios empíricos realizados.

Al hilo de esto, se confirman también las hipótesis generales planteadas. Así, por un lado, se verifica cómo, efectivamente, es posible evaluar de manera precisa y fiable, combinando y contraponiendo la opinión de padres e hijos, las conexiones existentes entre diferentes variables del contexto familiar y la tipología de los niños, confirmándose, a partir de esa evaluación, la existencia de patrones de funcionamiento y estructura familiar diferentes según las características tipológicas de los alumnos; así como, en algunos

aspectos, la existencia de visiones distintas de la realidad familiar entre padres e hijos. Por otro lado, se ratifica el potencial educativo de los progenitores, corroborándose su efectividad para estimular la asimilación de la competencia comunicativa, en este caso escrita, de sus hijos, enseñándoles a componer textos escritos de calidad a través la implementación, en el hogar, de un programa de intervención específico para ello. Dicho programa, a su vez, ha resultado ser alta e indistintamente funcional, tanto al ser aplicado en la escuela, por parte de los profesores, como en casa, por parte de los familiares. Por último, se verifica la posibilidad de estimular, mediante procesos de formación familiar sistemáticos, el desempeño eficaz del rol didáctico de los padres.

A partir del objetivo e hipótesis generales que han guiado el desarrollo integral de la tesis, se plantearon una serie de objetivos específicos, propios de cada estudio concreto, cuya consecución también es posible confirmar. Estos objetivos se organizaban en torno a los dos focos de interés de la tesis, el foco situacional-descriptivo, orientado, como se ha expuesto ya, al estudio de la relación entre las variables familiares y la tipología de los alumnos, y el foco propiamente de intervención, orientado a profundizar en el conocimiento de la capacidad educativa de los padres. En ambos casos estos objetivos se han abordado desde la dimensión teórica y aplicada, de manera que, a continuación, se analiza su consecución desde todos los prismas.

Así, atendiendo en primer lugar al foco situacional-descriptivo y considerando inicialmente su dimensión teórica, el objetivo perseguido era profundizar en el conocimiento aportado por la investigación en

este campo acerca de la relación existente entre la dinámica y la estructura familiar y el desenvolvimiento personal y académico de los alumnos. Para ello, se ha realizado una revisión amplia de estudios sobre la temática, esperando, como hipótesis en este sentido, encontrar evidencias acerca de esta relación. En este contexto, se confirma la consecución de este objetivo y el cumplimiento de la hipótesis, habiéndose profundizado, tras la revisión de los trabajos recientes localizados, en el conocimiento acerca de este campo de estudio y corroborándose cómo, algunas variables familiares, relacionadas con el nivel socio-económico de la familia, su tipología, el clima y el funcionamiento del sistema del hogar o la implicación educativa parental, interactúan y actúan como moduladoras del proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, en general, y de aquéllos que presentan DEA y TDAH en particular (Barkauskiene, 2009; Campbell & Verna, 2007; Ginieri-Coccossis et al., 2012; Heiman, Zinck, & Heath, 2008; Jordan, & Levine, 2009; Rogers, Wiener, Marto, & Tannock, 2009; Sabina, Sáez, & Roméu, 2010; Smith & Adams, 2006; Zafiriadis et al., 2005). No obstante, en este último caso, la investigación todavía no es del todo concluyente, lo que apoya el desarrollo de más trabajos en este ámbito y justifica por ello la realización del primer estudio empírico de la tesis. Éste perseguía, en primer lugar, conocer de forma comparativa la posible existencia de diferencias en las variables estructurales y dinámicas familiares de tres grupos de alumnos, niños con DEA, con TDAH y con rendimiento académico normalizado (RN); así como, en segundo lugar, contrastar en cada grupo el punto de vista de los padres con el de los hijos en relación a su percepción de la realidad familiar. Las hipótesis

formuladas establecían que era previsible localizar diferencias en las variables contextuales familiares analizadas en relación a la tipología de los niños y que, además, se darían discrepancias en la percepción de la realidad familiar entre padres e hijos. En este caso, tanto los objetivos como las hipótesis han quedado cubiertos y corroborados con el primer estudio empírico realizado, habiéndose evidenciado, de manera general, la presencia de diferencias en las variables del contexto familiar según se trate de hogares en los que hay niños con RN, DEA o TDAH. A su vez, se ha verificado que las percepciones de la realidad familiar, en cada grupo y en algunas variables concretas, no son las mismas en los padres que en los hijos.

Atendiendo, en segundo lugar, al foco de intervención de la tesis, recordar que el objetivo general perseguido en el mismo era profundizar en el conocimiento del potencial educativo de los padres, hipotetizándose, en cuanto a la dimensión teórica, que era posible identificar aspectos propiamente parentales que faciliten su labor educativa, así como, conocer la efectividad y eficiencia de los padres para aplicar determinados tipos de enseñanzas relacionadas con el fomento de la competencia comunicativa en sus hijos. Para la consecución de este objetivo y verificación de la hipótesis se ha llevado a cabo una revisión amplia de documentos teóricos, legales y empíricos tras la cual es posible corroborar cómo, efectivamente, las figuras parentales presentan características idóneas, innatas a ellas mismas o adquiridas como consecuencia del desempeño de su rol, para implicarse activa y eficazmente en la estimulación del aprendizaje de sus hijos y, concretamente, para favorecer en éstos el desarrollo de una de las competencias más relevantes en la educación obligatoria, la

competencia comunicativa, tanto oral como lectoescrita (Cayo, 2008; Díaz, 2008; Hegarty, 2008; Hood, Conlon, & Andrews, 2009; Rogers et al., 2009). No obstante, pese a estas evidencias, se ha identificado cierta carencia de aportaciones, empíricamente contrastadas, que aborden de manera profunda y concreta el potencial de los padres para estimular la dimensión menos estudiada de la competencia comunicativa, la dimensión escrita. Por ello, y dado además que la composición escrita tiene una elevada aplicabilidad cotidiana como herramienta comunicativa y que, por su complejidad, requiere práctica constante susceptible de ser ofertada desde el propio hogar, se ha planteado el desarrollo del segundo estudio empírico. Con él se pretendía conocer la eficacia de los padres, contrastada con la de los profesores, para, previa formación, también sometida a análisis, aplicar con los alumnos un programa instruccional de enseñanza estratégica de la competencia comunicativa escrita, cuya efectividad interna se quería valorar también.

Tras la culminación de este segundo estudio empírico es posible afirmar que estos objetivos han sido cubiertos de manera satisfactoria, corroborándose también el cumplimiento de las hipótesis que han guiado el proceso investigador. Así, se ha verificado que el programa de enseñanza de la composición escrita es eficaz y promueve que los alumnos sometidos a su implementación mejoren sus habilidades como escritores; pero, además, se ha corroborado que la eficacia del programa no depende de las figuras o contextos responsables de su implementación, de modo que se confirma cómo, tanto profesores como padres, pueden asumir eficazmente la enseñanza de la escritura, verificándose con ello, a su vez, el potencial educativo de los padres. Si

bien, al hilo de esto, se confirma también la necesidad de que los padres reciban una formación específica que les capacite para colaborar con sus hijos de manera efectiva, verificándose en este caso, además, la eficacia del proceso de formación familiar diseñado específicamente para este fin.

Recapitulando, todo lo presentado hasta ahora representa una síntesis de las conclusiones generales derivadas de la presente tesis doctoral en relación al cumplimiento de sus objetivos e hipótesis; si bien, a continuación, se detallan estas conclusiones de manera más precisa, discutiendo además sobre ellas en función, tanto de las aportaciones extraídas de los capítulos de carácter teórico, como a partir de los resultados alcanzados en los estudios empíricos y, en ambos casos, reflexionando, posteriormente, acerca de sus aportaciones, implicaciones o perspectivas futuras, siempre teniendo en cuenta las limitaciones del trabajo.

En este sentido, comenzar subrayando que el estudio de la influencia de la familia sobre el desarrollo escolar de los alumnos ha tenido un gran avance a lo largo del siglo XX, gracias, sobre todo, además de al reconocimiento de la relevancia incomparable de los padres en la vida de los niños, a la emergencia de corrientes ambientalista interesadas en conocer la repercusión que ejercen en la educación de los niños factores de tipo externo a él. Estas corrientes han promovido la proliferación de investigaciones centradas en el análisis de la relación establecida entre el rendimiento y desarrollo de los alumnos y las variables propias de su contexto de crecimiento y maduración general más inmediato, el familiar (Arranz, 2005; Arranz, Oliva, de Miguel, Olibarrieta, & Richards, 2010; Berkowitz & Bier,

2005; Fernández, Mena, & Rivere, 2010; Finstein, Duckworth, & Sabates, 2008; Flouri & Buchanan, 2004; Robledo & García, 2009; Rodrigo & Palacios, 1998; Ruíz, 2001; Santín, 2005; Xía, 2010).

De manera general, estas investigaciones, de tintes ecológicos, sostienen que las familias, y especialmente las figuras parentales, desempeñan un relevante papel en la vida y el aprendizaje de los alumnos, tanto por el efecto o la influencia de las dimensiones estructurales y dinámicas familiares sobre el desarrollo personal y académico de los niños, como por el propio potencial parental para implicarse activamente en la educación, favoreciendo con ello mejoras importantes en el aprendizaje de los alumnos (Bodovski & Youn, 2010; Cavanagh & Fomby, 2012; Dumont et al., 2012; Galindo & Shledon, 2012; Gil, 2011; LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011; Mensha & Kierna, 2010; Powell, Son, File, & San Juan, 2010; Puspita & Snjit, 2012; Teodorovíc, 2012; Vellymalay, 2012). Pese a ello, el estudio situacional-descriptivo de la relación entre la familia y el desarrollo y aprendizaje de los alumnos todavía presenta posibilidades de análisis amplias, especialmente en el caso de los niños que muestran problemáticas, de reciente reconocimiento, que afectan a su aprendizaje o desarrollo, como son las DEA o el TDAH. Igualmente, se detecta que es posible profundizar también, desde una perspectiva aplicada y de intervención, en el conocimiento del verdadero potencial educativo de los padres, de cara a identificar las posibilidades educativas reales que brindan el contexto del hogar y, especialmente, las figuras parentales, en relación principalmente con la estimulación del desarrollo y aprendizaje competencial de los alumnos.

Por lo tanto, dado que todavía es factible avanzar en este campo de conocimiento, la presente tesis doctoral se ha desarrollado en torno al estudio teórico-empírico del papel de la familia en la educación de los alumnos, desde estos dos focos, el situacional-descriptivo y el de intervención o aplicado, permitiendo con ello obtener las conclusiones que se presentan y discuten a continuación.

Así, comenzando por el foco de análisis situacional-descriptivo, centrado en abordar el papel de los factores familiares estructurales y dinámicos en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos de diferentes tipologías, en base a la revisión teórica realizada y al estudio empírico desarrollado, se extraen las siguientes conclusiones.

En este sentido, atendiendo, en primer lugar, a los resultados derivados de la revisión de estudios realizada, la cual se ha abordado ampliamente en los capítulos dos y tres, se puede concluir, en un primer momento, que, efectivamente, el interés empírico por esta temática es elevado, tal y como evidencia la proliferación de investigaciones en este sentido. Si bien, analizando de manera más concreta las aportaciones de los trabajos localizados y revisados, se extraen una serie de conclusiones más ilustrativas de la situación, las cuales se detallan en los siguientes párrafos.

De este modo, tras el análisis pormenorizado de las aportaciones de los estudios recientes en este ámbito, se concluye, de manera general, que existen dos tipos principales de variables familiares relacionadas, directa o indirectamente, con el desarrollo psico-académico de los alumnos; por un lado, estarían las variables estructurales, de carácter relativamente estable y referidas al nivel socioeconómico y la tipología familiar, y, por el otro lado, las variables

dinámicas, de índole más variable y relativas al clima relacional, estimulador y educativo del hogar. De manera más concreta y atendiendo, en primer lugar, a los factores de tipo estructural, se verifica, por un lado, que el nivel socioeconómico de la familia, operativizado en términos de estudios y profesión de los padres o nivel de ingresos familiar, correlaciona positivamente con el rendimiento de los niños (Dearing, Taylor & McCartney, 2009; Gil, 2011; Kishiyama, Boyce, Jiménez, Perry, & Knight, 2008; Matute, Sanz, Gumá, Roselli, & Ardila, 2009; Mensah & Kiernan, 2010). Igualmente, se confirma, por otro lado, que las características tipológicas familiares, relativas a su tamaño y configuración, también repercuten en los éxitos escolares de los niños. En este caso, los trabajos refieren que las estructuras familiares de menor tamaño y más tradicionales son las que, al parecer, contribuyen a un mayor aprovechamiento escolar de los niños (Burnett & Farkas, 2009; Cavanagh & Fomby, 2012; Gennetian, 2005; Marks, 2006). Así pues, aunando estas dos aportaciones generales, es factible extraer una conclusión resumen de la situación. En este sentido, se puede concluir que, factores sociofamiliares estructurales, de carácter relativamente estable y, por ello, de dificultosa variabilidad o posibilidad de cambio, como son el nivel socioeconómico de la familia y su tipología, pueden mediar en los resultados académicos de los niños, lo que, en principio, supondría cierta imposibilidad de modificar la situación. No obstante, esta conclusión no debe ser alarmistas, ya que, precisamente, el sistema educativo formal tiene en gran parte la responsabilidad de intentar ajustar las diferencias existentes entre los alumnos, derivadas de déficits o desigualdades de origen social o familiar (OCDE, 2001, 2004). Pero además, conviene

resaltar también que la mayoría de los trabajos revisados apoyan como estas variables familiares estructurales no repercuten de manera directa en los logros académicos de los alumnos, sino que interactúan o influyen en otros factores familiares, en este caso de índole dinámico y por ello con mayor posibilidad de modificabilidad, que serían los que realmente se relacionarían de una manera más directa con el aprendizaje de los niños y los cuales, precisamente por su carácter dinámico, son susceptibles de ser reajustados en caso de necesidad (Greenman, Bodovski & Redd, 2011; Oxford & Lee, 2011; Ruiz, 2011; Xía, 2010; Young, Johnson, Hawthorne & Pugh, 2011). Por lo tanto, se puede confirmar que, aunque las variables familiares de carácter estructural pueden incidir en el desarrollo y/o aprendizaje de los niños y, por ello, deben ser consideradas en la pequeña medida en la que son susceptibles de ser optimizadas, su peso parece ser menos importante que el de los factores de carácter dinámico.

Al hilo de esto, atendiendo, en segundo lugar, a la dimensión familiar dinámica, tras la revisión de estudios llevada a cabo, se puede concluir que, efectivamente, el clima y funcionamiento del hogar, así como el nivel y la calidad de la implicación educativa de la familia, contribuyen de manera relativamente directa a modular el aprendizaje de los alumnos. Así, se confirma que, variables contextuales relacionadas con la correcta funcionalidad del sistema familiar, la presencia de climas relacionales positivos en el hogar, en los que los padres ejercen estilos educativos eficaces, valorando positivamente a los hijos y ofreciéndoles el apoyo personal, emocional y educativo que necesitan, contribuyen positivamente al desarrollo académico de los niños (Bodovski & Youn, 2010; Campbell & Verna, 2007; En-Ling, &

Chin-Chun, 2011; Figuera, Daria, & Forner, 2003; Ghazarian & Buehler, 2010; Guoliang, Zhang, & Yan, 2005; Heiman et al., 2008; Khan, Haynes, Armstrong, & Ronher, 2010). Del mismo modo, se confirma que la implicación activa y ajustada de los padres en la educación de sus hijos se relaciona con niveles de rendimiento adecuados en los niños, al favorecer las actitudes, motivaciones y resultados escolares de los alumnos (González-Pienda, Núñez et al., 2003; González-de Hass, Willems, & Doan, 2005; Halawah, 2006; Mo & Singh, 2008; Phillipson, 2010; Powell et al., 2010; Regner, Loose, & Dumas 2009; Sirvani, 2007; Urdan, Solek, Schoenfelder, & 2007; Yun & Kusum, 2008;).

Así pues, desde este prisma de revisión de estudios, se confirma y concluye que las variables familiares estructurales y dinámicas, interactúan entre sí y con otros elementos intrínsecos al propio niño, contribuyendo de manera conjunta a modular el proceso de aprendizaje y desarrollo de éste. Pero además, si bien se sostiene esta conclusión en el caso de niños de diferentes edades y sin dificultades en su proceso natural de maduración personal y escolar, empíricamente también parecen apoyarse estas interacciones en el caso específico de alumnos con DEA o TDAH (Cussen, Sciberras, Ukoumunne, & Efron, 2012; Dyson, 2010; Foley, 2011; Jiménez & Rodríguez, 2008; López, Andrés, & Alberola, 2008; Montiel, Montiel, & Peña, 2005; Pheula, Rohde, & Schmitz, 2011; Raya, Herreruzo, & Pino, 2008; Shur-Fen, 2007; Snowling, Muter, & Carroll, 2007); no obstante, la investigación en este campo todavía es escasa y presenta limitaciones importantes que no permiten extraer conclusiones definitivas hasta el momento. Estas limitaciones se relacionan con las

muestras estudiadas, deficientes en cuanto a número de participantes, características propias de los mismos o incluso los mecanismos de selección muestral empleados; con los procesos de identificación de la tipología de los alumnos, inadecuados e incluso inexistentes en algunos casos; o con el procedimiento de evaluación empelado, fundamentado en muchas ocasiones exclusivamente en las percepciones subjetivas individuales de los padres o de los hijos (Dyson, 2010; Feagans, Merriwether, & Haldane, 1991; Hegarty, 2008). Por ello, con el primer estudio empírico presentado en esta tesis, en el que se ha comparado el entorno familiar de alumnos con DEA, TDAH y RN, considerando la opinión conjunta y contrapuesta de padres e hijos, se ha intentado contribuir a la ampliación de este ámbito de conocimiento, intentado además solventar algunas de las limitaciones existentes todavía a día de hoy.

En este sentido, la evaluación de la influencia del contexto familiar en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos constituye un tema de emergente importancia en el caso de niños que, por presentar DEA o TDAH, requieren del apoyo constante de todas las figuras educativas que están en su entorno de crecimiento habitual (López et al., 2008; Raya et al., 2008; Shur-Fen, 2007; Snowling et al., 2007). Así, con esta tesis, a través del análisis de datos obtenidos de modo riguroso, se han pretendido identificar los factores ambiental-familiares que, en estos casos, pueden modular el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Esto ayudará al posterior establecimiento de medidas de tratamiento integrales que permitan controlar y reajustar adecuadamente todas las variables que puedan influir en el aprendizaje y desarrollo de los niños.

Desde esta premisa, y tras una amplia revisión de material bibliográfico, para el desarrollo del primer trabajo empírico de la tesis, se diseñó la batería *Opiniones familiares: FAOP*, que permite evaluar las percepciones que tienen padres e hijos acerca de su contexto familiar, con relación a diversos constructos o variables estructurales y dinámicas. A partir de ahí, tras la aplicación masiva y satisfactoria validación del FAOP, se han podido obtener los resultados del primer estudio, orientado, como se ha expuesto ya, al análisis de la relación entre la tipología de los alumnos con DEA, RN o TDAH y las diferentes variables familiares estructurales (nivel socioeconómico, tamaño y tipología familia) y dinámicas (clima e implicación educativa familiar). Dichos resultados permiten, a su vez, extraer varias conclusiones, las cuales, de manera general, confirman una tendencia que relaciona la presencia de DEA o TDAH en los alumnos con la prevalencia de elementos contextual-familiares que podrían considerarse como factores de riesgo para el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Dicho esto, seguidamente se detallan estas conclusiones atendiendo, inicialmente, a aquéllas referidas a las variables familiares dinámicas, como son el clima familiar, la implicación educativa parental, las expectativas educativas de padres e hijos y la satisfacción parental con los servicios y profesionales educativos y, posteriormente, a las conclusiones relativas a las variables familiares de tipo estructural.

Así, en base a los resultados obtenidos en el primer estudio empírico se puede concluir, en primer lugar, en torno a la dimensión dinámica clima relacional, funcional y emocional familiar, que éste, en el caso de alumnado con DEA y TDAH, puede llegar a ser menos

favorable para ellos y su desarrollo que el clima vivenciado en los hogares en los que hay niños con un nivel de rendimiento normativo, al hilo de lo que apuntan estudios previos en esta línea (Cussen et al., 2012; O'Connor, McConkey, & Hartop, 2005; Strnadová, 2006; Theule, Wiener, Rogers, & Marton, 2011; Trainor, 2005). Tanto en los hogares de niños con DEA como en los de alumnos con TDAH, parece evidenciarse cierta falta de control y organización en relación a las responsabilidades y rutinas familiares, lo cual puede perjudicar el rendimiento y la maduración de los niños. Además, en estas familias, el fomento del crecimiento general de los alumnos tiende a centrarse en aspectos relacionados directamente con el rendimiento académico, posiblemente, por las necesidades de los alumnos en este sentido, desatendiéndose con ello la estimulación de otras facetas del desarrollo integral del alumno, mediante la realización de actividades con orientaciones culturales o recreativas (Campbell & Verna, 2007; Huston & Rosenkrantz, 2005; Robledo, García, & Díez, 2009; Stoll, 2000; Vera, Morales, & Vera, 2005). Igualmente, en las casas de alumnos con DEA o TDAH parece prevalecer cierta falta de oportunidades para expresarse comunicativamente con libertad, así como, en el caso concreto del TDAH, falta de cohesión y un exceso de episodios de carácter conflictivo (Bao-Yu & Ling, 2004; Hoza et al., 2000; Miranda, Grau, Meliá, & Roselló, 2008; Montiel et al., 2005; Taylor, Chadwick, Heptinstall, & Danckaerts, 1996; Wells et al., 2000). En este caso, además, los progenitores muestran niveles de hostilidad mayores hacia sus hijos, lo cual puede llegar a afectar al desarrollo ajustado de la personalidad del niño (Kamisnki, Jones, & Hashaw, 2004; Presentación, Pinto, Meliá, & Miranda., 2009; Robledo, García,

& Miranda, 2010; Shur-Fen, 2007). Se puede concluir también, en el caso concreto de las familias de alumnos con TDAH, que el estilo educativo ejercido por los padres se fundamenta en una forma de control bastante permisiva, posiblemente debido a las tensiones que supone controlar de manera más directa el desajuste conductual de los niños, así como, a la falta de resultados reforzantes y sentimientos de competencia parental en este sentido (Goldstein, Harvey, & Friedman, 2007; Keown & Woodward, 2002; McLaughlin & Harrison, 2006; Raya et al., 2008). Si bien, cabe apuntar que, estos datos, aunque concuerdan con los encontrados en algunos estudios previos, también difieren de otros trabajos que identifican estilos educativos totalmente contrarios, basados en el uso de la máxima autoridad parental en un intento de controlar la conducta desajustada del niño con TDAH (Alizadeh & Andries, 2002; Grau & Miranda, 2006; Lange et al., 2005; Woodward, Taylor, & Dowdney, 1998). De todos modos, lo que parece emerger es un patrón de crianza inadecuado o desfavorable para el desarrollo y aprendizaje de los niños con TDAH, el cual se debe considerar, sobre todo si se tiene en cuenta que la disciplina parental ineficaz puede incrementar las problemáticas comórbidas al trastorno (Kashdan et al., 2004; Seipp & Johnston, 2005).

A modo de recapitulación, se confirma pues la existencia de un clima funcional, relacional y emocional en los hogares de niños con DEA o TDAH, el cual difiere en muchos aspectos, de manera negativa, del evidenciado en el caso de las familias de alumnos con RN y el cual, probablemente, se podría relacionar con la propia problemática de los alumnos. Es posible que las dificultades inherentes a las DEA o al TDAH, relacionadas con las necesidades escolares y los

problemas conductuales y de control emocional de los niños, unidas, por un lado, a las elevadas demandas de atención y ayuda que éstos presentan y, por otro lado, a los límites de los padres para afrontar y dar cobertura exitosa a las necesidades de sus hijos y a las constantes frustraciones vividas por todo ello, expliquen parcialmente las deficiencias en el funcionamiento y clima de estas familias (Albert, López, Fernández, & Carretié, 2008; Cussen et al., 2012; Mason & Mason, 2005; Nicolau, 2002; O´Connor et al., 2005; Strnadová, 2006; Theule et al., 2001; Trainor, 2005). Por ello, se trata de elementos a considerar en el tratamiento o en las intervenciones con este tipo de alumnos, sobre todo si se considera que los niños con DEA o TDAH, como el resto de niños, pero de manera más excepcional, necesitan un en su hogar un clima socio-emocional y estimular satisfactorio, positivo, controlado, basado en la comunicación, el apoyo y la aceptación, para que su ajuste sociopersonal, conductual-emocional y escolar sea el correcto (Barkauskiene, 2009; Ghazarian & Buehler, 2010; Khan et al., 2010; Lifford, Harold, & Thapar, 2008; Mannuza, Klein, & Moulton, 2008; Murray & Greenberg, 2006; Murris, Meesters, & Van der Berg, 2003; Shaw et al., 1998). Por lo tanto, parece conveniente considerar de manera inmediata el control de estos elementos dinámicos en las familias en las que están distorsionados, ya que la funcionalidad en las relaciones familiares, la eficacia en el estilo de control parental y el clima equilibrado en el hogar contribuyen al aprendizaje y desarrollo de los niños (Bodovski & Youn, 2010; Guoliang et al., 2005; Halawah, 2006; Heiman et al., 2008).

Continuando con la extracción de conclusiones a partir de los resultados obtenidos en el estudio situacional-descriptivo, se atiende,

en segundo lugar, a las variables dinámicas relacionadas con la dimensión implicación educativa parental.

En este caso es posible concluir, en primer lugar, que la colaboración parental en la educación de sus hijos, tanto en la escuela como en el hogar, es menor en los casos en los que los niños tienen DEA que en aquéllos en los que éstos presentan TDAH y RN. Probablemente, el hecho de que las DEA de los niños, en este caso en composición escrita, se manifiesten en niveles educativos relativamente avanzados, tengan menor proyección conductual externa que otras problemáticas y no afecten de manera tan profunda a otras áreas de su desarrollo, unido a que el tratamiento educativo ofertado por los centros escolares a los alumnos con DEA participantes en esta investigación, no era, en muchos casos, significativo o excepcional, ha podido contribuir a que los padres no tomasen conciencia de la verdadera dificultad de sus hijos y de la consiguiente necesidad de colaborar más activamente en su educación, explicándose por ello su menor nivel de implicación (Bull, 2003; Dyson, 2010; Karende, Mehta, & Kulkarni, 2007; Rolfsen & Martínez, 2008; Stoll, 2000).

Una segunda conclusión en torno a esta dimensión es que la implicación parental en el fomento de la escritura en alumnos con DEA es también menor que la mostrada por los progenitores de niños con RN, cosa bastante sorprendente si se tiene en cuenta que los alumnos con DEA, precisamente, mostraban su dificultad en el área de la escritura y, por ello, sería esperable una mayor ayuda de sus padres en este ámbito de aprendizaje. No obstante, esta conclusión, en principio llamativa, podría encontrar una explicación en otro resultado obtenido de manera directa en este estudio. Concretamente, en este

trabajo se ha verificado que, los progenitores de alumnos con DEA, presentan niveles de autoeficacia en relación a su capacidad para ayudar a los hijos en temas relacionados con la escritura ciertamente bajos, lo cual ayudaría a entender su menor nivel de implicación colaborativa en este tipo de tareas. Es decir, los niños con DEA en composición escrita necesitan un tipo de ayuda en el aprendizaje de esta habilidad muy elevado y especializado, con lo cual es posible comprender que sus padres no se sientan capaces de ofrecérselo y que, por ello, su implicación en la enseñanza de la escritura sea escaso (Bloomfield, Kendall, & Fortuna, 2010; Kay, & Fitzgerald, 1994). En este caso, estudios previos revisados señalan que, frecuentemente, entre las causas que señalan los padres como justificativas de su poca colaboración educativa con los hijos, se encuentra la falta de formación que les capacite para ello, cuanto más lo será, por tanto, si lo que se les demanda es la oferta de una ayuda muy compleja y específica, orientada a tratar de cooperar con sus hijos en la realización de tareas ligadas directamente con el área académica en la que éstos, precisamente, presentan dificultades (Karende et al., 2007; Persampieri, Gortmaker, Daly, Sheridan, & McCurdy, 2006).

En tercer lugar, se puede concluir que las expectativas parentales con respecto al futuro académico de los alumnos son menores en el caso de padres de niños con DEA o TDAH que en el caso de progenitores de alumnos sin problemáticas que afecten a su aprendizaje (Casanova, García, de la Torre, & de la Villa 2005; Fang, & Sen, 2006; Neuenschwander, Vida, Garrett, & Eccles, 2007; Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson, & Dixon, 2010); pero además, los datos confirman también que estas negativas expectativas

familiares se han proyectado en los propios alumnos, siendo los niños con DEA y TDAH los más pesimistas con respecto a su progreso escolar. Posiblemente, la propia realidad, evidenciada en los deficientes resultados escolares de los niños, haya conducido a que, tanto los familiares como los alumnos con DEA o TDAH, muestren aspiraciones académicas limitadas; no obstante, se trata de elementos a controlar o redirigir, ya que pueden perjudicar todavía más el desarrollo escolar de los alumnos, al modular negativamente su manera de enfrentarse o afrontar los procesos de aprendizaje (Hallawah, 2006; Herrera, Herrera, & Ramírez 2007; Moreano, 2005; Santana & Feliciano, 2011; Urdan et al., 2007)

Abordar, en último lugar, en cuanto a las conclusiones relativas a las variables familiares de carácter dinámico, las aportaciones relacionadas con la satisfacción parental con los servicios y profesionales educativos, factor que, por otro lado, se conecta directamente con la dimensión implicación educativa parental. En este caso, es posible concluir que los padres de alumnos con DEA se muestran satisfechos con la atención educativa que el profesorado ofrece a los niños, señalando únicamente algunos déficits en la competencia docente para abordar adecuadamente algunas dificultades de los alumnos o un cierto desinterés profesional por el aprendizaje del niño. En este caso, es posible que los padres de alumnos con DEA no perciban realmente las dificultades de sus hijos o no valoren adecuadamente su complejidad y la consiguiente necesidad de que los docentes los atiendan de manera más precisa, lo cual ayudaría a entender su relativa satisfacción con el tratamiento profesional ofertado por los profesores a los alumnos. Por el contrario, los padres

de niños con TDAH, a pesar de que son los que, según los resultados de esta investigación y las aportaciones de estudios previos en esta línea (Alomar, 2006; Joyce, 2005; Saucedo & Pérez, 2009), se implican de manera más activa en la educación de sus hijos, tanto en casa como en la escuela, y los que, por ello, deberían ser los más satisfechos, son los que se muestran menos conformes con los docentes. Posiblemente, la insatisfacción de los padres de alumnos con TDAH con los profesionales educativos podría deberse a que los contactos que mantienen con los docentes, probablemente, se orienten a demandarles mayores apoyos para encontrar soluciones eficaces a las problemáticas de sus hijos, lo cual, al no producirse y combinarse con la percepción parental de falta de comprensión y ayuda de la problemática de sus hijos, haría emerger sentimientos de insatisfacción (Conncanon & Tang, 2005; Saucedo & Pérez, 2009). Es decir, cabría esperar que el mayor nivel de implicación académica parental, operativizado, entre otros aspectos, en un elevado contacto y cooperación entre docentes y familias, se relacionara con grados superiores de satisfacción parental con los servicios educativos y los profesionales, si bien, en este primer estudio, esta hipótesis no se ha verificado, probablemente porque la colaboración padres profesores, en el caso del TDAH, no esté dando cobertura a las expectativas de la familia.

Finalmente, atendiendo a las variables estructurales, los resultados del estudio situacional-descriptivo también arrojan información sobre algunos factores que podrían modular de manera negativa el curso del desarrollo de los niños con DEA o TDAH. Así, en el caso de los niños con DEA, los datos obtenidos evidencian que

sus padres muestran un nivel educativo menor que el resto de progenitores estudiados. Esto podría implicar que estos progenitores presentaran falta de la formación necesaria para ofertar a los hijos entornos educativos estimulantes o podría incluso relacionarse con la presencia de DEA en los propios padres y explicar así, en base a elementos genéticos o heredados, las propias dificultades de los alumnos, o incluso la falta de apoyo académico parental (Berninger, Abbott & Thompson, 2001; Dearing et al., 2009; James 2004; Jordan & Levine, 2009; Kohl, Legua, & McMahon, 2000; Lyytinen et al., 2005; Monuteaux, Faraone, Herzig, Navsaria, & Biederman, 2005; Park 2008; Shalev et al., 2001; Snowling et al., 2007; Van Stennsel, 2006; Williams & Dawson, 2011). Por su parte, en el caso de los niños con TDAH, el tamaño de sus familias es superior al resto de grupos, lo cual podría suponer cierta falta de tiempo en los padres para atender adecuadamente al niño con TDAH o estados de estrés parental elevados causados por la circunstancia de tener que atender simultáneamente a diferentes y numerosas responsabilidades. Ambos aspectos pueden contribuir a que la implicación o la ayuda educativa que los padres ofrecen a sus hijos sea limitada, estresada o menos eficaz, lo que contribuiría de manera indirecta a perjudicar en cierta medida el desarrollo académico de los niños (Alomar, 2006; Cerezo, Trenado, & Pons-Salvador, 2006; Hedor, Annerén, & Wikblad, 2002; Marks, 2006; Roselló, García, Tárraga, & Mulas, 2003; Ryan, 2002).

Se concluye, por lo tanto, a modo de síntesis, que algunas variables estructurales y dinámicas familiares, en el caso de los alumnos con DEA o TDAH muestran, en muchas de sus dimensiones, un tinte poco favorable para el desarrollo de los alumnos, emergiendo por ello

como factores de riesgo importantes de cara a influir en las manifestaciones o el curso de las problemática de los niños, sobre todo si se tiene en cuenta que los factores de resiliencia y protección resultan a la vez de variables personales del alumno y del apoyo del medio socio-familiar en el que éste se desarrolla (En-Ling & Chin-Chun, 2011; George & Kidd, 2011). No obstante, estas conclusiones, en algunos casos o variables, deben relativizarse, ya que se han identificado diferencias entre las percepciones de padres e hijos, lo cual implica que los efectos de estas variables puede que no sean los descritos. Es decir, algunos elementos familiares señalados como de riesgo, podrían no ejercer este efecto negativo al no ser percibidos de manera disfuncional por los hijos mientras que otros, en cambio, podrían incrementar su relevancia como elementos a considerar, a raíz de la opinión de los propios niños. Así, por un lado, destaca que los niños con DEA reconocen mayor implicación educativa de sus padres que la reconocida por ellos mismos, además de que los consideran como fuentes útiles de ayuda, capaces de cooperar con ellos en temas relacionados directamente con el área de la escritura en la que presentan las dificultades. Por lo tanto, dado que los niños consideran a sus padres como figuras educativas eficaces, a pesar de las sensaciones negativas adultas en este sentido, convendría aprovechar esta visión positiva de los hijos y explotar al máximo la alta representatividad que los progenitores tienen sobre los alumnos, así como su potencial educativo. Por otro lado, se ha verificado que los niños con TDAH perciben menos aceptación y rechazo por parte de sus padres que la reconocida por los adultos. Esto tendría su lado positivo si se considera la vertiente rechazo, ya que implica que los

niños no perciben un nivel elevado del mismo por parte de sus padres; si bien, el lado negativo se deriva de que tampoco perciben tanta aceptación como la reconocida por los padres. La aceptación parental es reconocida por su potencial como factor de protección ante el propio trastorno, mientras que el rechazo, por su parte, es identificado como un alto predictor de problemas externalizantes, de modo que se deben considerar y controlar estos sentimientos en el caso concreto de alumnos con TDAH (Lifford et al., 2008; Murris et al., 2003; Shaw et al., 1998). No obstante, es indispensable en este sentido tener en cuenta que el TDAH puede afectar al desarrollo socioemocional de los niños, suponiendo en ocasiones la presencia en éstos de disfunciones en el reconocimiento de estímulos emocionales, lo cual podría explicar ciertas distorsiones en la percepción infantil de las relaciones familiares (Albert et al., 2008; Bauermeister et al., 2005; Nicolau, 2002; Walcott & Landau, 2004). Por último, se ha identificado que, tanto los niños con DEA como los alumnos con TDAH, perciben de manera más negativa que sus padres las relaciones familiares. Concretamente, los alumnos identifican menor posibilidad de expresarse abiertamente y con libertad en su hogar, así como falta de fomento de actividades de tipo recreativo o cultural, lo cual implica, en cierto modo, que están demandado un reajuste de estos parámetros. Así pues, se concluye que, aunque ciertas variables familiares pueden ejercer como factores de riesgo en el curso de las problemáticas de los alumnos con DEA o TDAH, la vivencia de la realidad familiar difiere, en algunos aspectos, de padres a hijos. De este modo, para intentar optimizar al máximo el contexto del hogar en el caso de los alumnos con estas dificultades, es imprescindible considerar, tanto la visión global de la situación

familiar, como la percepción individual que cada miembro de la familia tiene de la misma.

Llegados a este punto, y una vez expuestas las conclusiones y reflexiones oportunas en torno al primer foco de interés de la tesis, procede centrarse, a continuación, en el análisis del segundo foco abordado, focalizado en conocer, desde una perspectiva más aplicada, el potencial educativo de los padres para contribuir en la enseñanza de sus hijos, en este caso concreto, abordando el fomento en los niños de la competencia comunicativa escrita.

En esta ocasión, de nuevo se pueden extraer conclusiones derivadas, por un lado, de la revisión teórico-empírica realizada y expuesta ampliamente en el capítulo cuarto, y por el otro, del propio desarrollo del segundo estudio empírico que constituye la tesis.

Así, comenzando por las conclusiones relativas a la revisión teórico-empírica llevada a cabo, se confirma cómo los progenitores muestran una serie de virtudes y peculiaridades, intrínsecas a su propio rol, que contribuyen a convertirlos en elementos óptimos para participar activamente en la potenciación del aprendizaje y desarrollo general de sus hijos (Cayo, 2008; Díaz, 2008; González & Toledo, 2004; McElvany & Artelt, 2009; Rogers et al., 2009; Saldaña et al., 2008; Xu & Filler, 2008). Igualmente, se verifica que el contexto del hogar emerge como un entorno excepcional para favorecer el desarrollo competencial de los alumnos, especialmente en lo que hace a la competencia comunicativa, núcleo de interés principal de la tesis. Este entorno brinda a los niños la oportunidad de establecer con sus familias interacciones comunicativas ligadas de manera natural a las rutinas de la vida diaria, lo cual contribuye a que las prácticas de

aprendizaje desarrolladas en este contexto sean altamente representativas para los niños (Cayo, 2008; Díaz, 2008; Frijters, Barron, & Brunello, 2000; González & Toledo, 2004; Hood et al., 2008; McElvany & Artelt, 2009; Reyes, Alexandra, & Azuara, 2007; Rogers et al., 2009; Saldaña et al., 2008; Strasser & Lissi, 2009; Xu & Filler, 2008). Concretamente, a raíz de los resultados obtenidos en las experiencias empírico-prácticas revisadas, es posible concluir que los padres tienen una elevada capacidad para motivar a sus hijos hacia las tareas que implican el uso del lenguaje como recurso comunicativo, tanto de manera oral como escrita. Del mismo modo, se confirma que las familias, mediante la aplicación de prácticas sencillas en el hogar, son capaces de prevenir en los alumnos la emergencia de dificultades en las diversas áreas de la competencia comunicativa, e, incluso, se ha evidenciado que pueden ayudar a los niños a superar problemas específicos en las mismas, implementando programas diseñados especialmente para ello (Alivernini, Manganelli, Vinci, & Di Leo, 2010; Axford, 2007; Cohen, Roy, Walls, & Tomlin, 2004; Elish-Piper, 2010; Falk, Beilfuss, & Orem 2010; Feiler, 2003; Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007; Jones & Christensen, 1999; Lacassa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999; Lozano, Galián, & Cabello, 2009; Mathaware, 2006; Persampieri, et al., 2006; Quintana, 2003; Rasinki & Padak, 2009; Reglin, 2002; Saint Lauren & Giasson, 2005; Van Otterloo, Van der Leij, & Veldkamp, 2006). Se apoya también, al hilo de esto, la idoneidad de que los familiares reciban ayuda o formación especializada para lograr que las acciones de enseñanza o estimulación de las habilidades comunicativas que ofrecen a sus hijos sean realmente eficaces y promuevan la obtención de unos resultados

más positivos que los derivados de la propia estimulación natural que suelen ofertar a los niños.

Así pues, tras la revisión de trabajos teórico-empíricos realizada, se confirma que el entorno familiar y en concreto los padres, por sus características intrínsecas, su constancia presencial en la vida del niño, su alto grado de representatividad para éste y su interés por el desarrollo óptimo del mismo, pueden actuar de manera protagonista, en cooperación con el profesorado, en la capacitación competencial de los alumnos. No obstante, dado que los familiares no son profesionales de la enseñanza, se apoya la necesidad de que reciban pautas formativas que les permitan desplegar eficazmente sus dotes didácticas, apoyándose la mayor eficacia de sus acciones educativas en los casos en los que previamente se les ha formado, de uno u otro modo, para ello.

Precisamente, en este enclave de fundamentación teórica es en el que se sustenta y a raíz del cual emerge el segundo estudio empírico de la tesis, el cual se ha centrado fundamentalmente en conocer si era posible fomentar la competencia comunicativa escrita de los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria gracias a la ayuda de sus padres. Con este trabajo se pretendía contribuir a ampliar el conocimiento en torno al potencial de los padres y del contexto del hogar para estimular el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, intentado además superar algunos de los límites o carencias de la investigación en este campo de estudio. En este sentido, la revisión de experiencias empírico-prácticas llevada a cabo ha permitido comprobar que, la mayoría de los trabajos existentes hasta el momento, se centran en analizar muestras familiares de alumnos pequeños, valorando la

eficacia o funcionalidad de acciones parentales orientadas a la estimulación en los niños de las habilidades más básicas o con menor carga cognitiva de las dimensiones oral y lecto-escrita de la competencia comunicativa. De esta manera, dado que únicamente se pretendían abordar elementos sencillos, mecánicos o de carácter motivacional, los procesos de formación ofertados a los padres, aunque en muchos casos sólo consistían en pautas escritas de cómo proceder (Elish-Piper, 2010; McElvany & Artelt, 2009; Van Otterloo et al., 2006), han resultados eficaces. Sin embargo, tras el análisis profundo de estos trabajos, parecía previsible que la oferta de programas de formación parental sistemáticos facilitaría la obtención de mayores beneficios en el aprendizaje del hijo y permitiría a las familias implicarse en la enseñanza de aspectos más complejos de la lectura o escritura, como es la comprensión lectora o la composición escrita. Estos aspectos son sumamente importantes a medida que el alumno va promocionando de un curso a otro, ya que son los que realmente conducen a una verdadera competencia comunicativa, por lo que su estimulación adecuada desde diferentes contextos, incluyendo por tanto el familiar, es fundamental. Pese a ello, no se han encontrado experiencias empíricamente contrastadas en las que se haya considerado la posibilidad de estimular la capacidad de los alumnos para componer textos escritos gracias a la ayuda de sus padres. Al hilo de esto, otro aspecto que se podría considerar como un límite o línea con necesidad de mayor abordaje en este campo de estudio se relaciona con el hecho de que la mayoría de los trabajos encontrados se focalizan en el fomento del lenguaje oral y la lectura (Lozano et al., 2009; McElvany & Arlet, 2007; Policastro, Mazeski, & McTague,

2010), siendo muy pocos los estudios que abordan el análisis de la capacidad familiar para favorecer o facilitar el aprendizaje de la dimensión escrita de la competencia comunicativa, y esto a pesar de que, los escasos encontrados, pese a centrarse en la escritura desde perspectivas mecánicas, han aportado resultados que corroboran la capacidad de los padres en este sentido o, al menos, apoyan esta colaboración (Axford, 2007; Cutler & Graham, 2008; Persampieri et al., 2006; Dunsmuir & Blatchford, 2004; Elish-Piper, 2010; Feiler, 2003; Jones & Christensen, 1999; Lacassa et al., 1999; Neuman & Neumam, 2010; Rasinki & Padak, 2009; Reyes et al., 2007; Romero et al., 2007; Saint Lauren & Giasson, 2005). Además, en conexión con esto, con el segundo estudio de la tesis se ha pretendido también superar algunos de las deficiencias que existen todavía, hoy en día, en cuanto a la enseñanza formal de la composición escrita en las escuelas. Dichos límites se relacionan con el tipo de elementos que se trabajan en las aulas en relación a la escritura, lo cuales son, casi de forma exclusiva, elementos de carácter mecánico. Es decir, actualmente, aún predominan prácticas de enseñanza de la escritura en las escuelas poco efectivas, alejadas de la potenciación de aquellos elementos relacionados con la edición, planificación y revisión textual que, realmente, conducen a una verdadera capacitación de los alumnos como escritores (Clemente, Ramínez, & Sánchez, 2010; Fabregat, 2009; Gilbert & Graham, 2010; Lecuona, Rodríguez, & Sánchez, 2003).

Así pues, como se ha dicho, a partir de esta realidad se ha planteado el estudio de intervención de la tesis. Dicho estudio parte de considerar que es posible optimizar la competencia comunicativa

escrita del alumnado mediante métodos psico-comunicativos fundamentados en la activación de los procesos cognitivos de orden superior implicados en la composición de textos, conjugando el trabajo de los diferentes contextos educativos en los que el niño aprende y contribuyendo así a minimizar las carencias resultantes de su incompleto tratamiento tradicional (Axford, 2007; Clemente et al., 2010; Cutler & Graham, 2008; Fabregat, 2009; Feiler, 2003; Fernández, 2007; Gilbert & Graham, 2010; Jones & Christensen, 1999; Lecuona et al., 2003; Llach, Alsina, & Pastells, 2009; Muñoz, 2008; Pérez & Zayas, 2007; Rasinki & Padak, 2009; Reyes et al., 2007; Saint Laurent & Giasson, 2005). Concretamente, el estudio tenía como objetivo principal comprobar si padres y profesores, de manera contrastada, y previa formación, también objeto de estudio en relación a su funcionalidad, eran capaces de fomentar la capacidad de los alumnos para componer textos escritos de calidad, aplicando con ellos, o bien en casa a través de la ayuda en los deberes, o bien en la escuela en las sesiones de Lengua, un programa de intervención estratégico en escritura, cuya eficacia se ha pretendido conocer también. En este caso, tras analizar los resultados obtenidos, se pueden extraer varias conclusiones, las cuales se presentan a continuación.

Así, en primer lugar, se concluye que los padres, con la orientación pertinente, son capaces de lograr, colaborando con sus hijos en los deberes y transmitiéndoles procedimientos estratégicos sencillos, que éstos mejores su competencia comunicativa escrita, realizando textos mejor estructurados, con mayor coherencia y de mejor calidad. De esta manera se confirma que las familias, gracias a su alta representatividad para los niños, su interés por el aprendizaje de

éstos y su disponibilidad constante en el entorno cotidiano de éstos, puede contribuir de manera altamente beneficiosa en la capacitación competencial de los alumnos y, concretamente, en la enseñanza de la composición escrita (Axford, 2007; Feiler, 2003; Jones & Christensen, 1999; Saint-Lauren & Giasson, 2005). Pero además, se confirma que los progenitores son capaces, incluso, de lograr que sus hijos desplieguen de manera más eficiente aquellos recursos cognitivos necesarios para escribir de manera competente, activando adecuadamente los procesos psicológicos relacionados con la planificación, edición y revisión textual implicados en la elaboración de textos escritos, cosa, hasta el momento, no contrastada en este campo de estudio.

Los datos permiten concluir también que la eficacia didáctica de los familiares, en cuanto a su capacidad para enseñar composición escrita a sus hijos aplicando en el hogar de manera sistemática el programa instruccional de fomento de esta competencia, no difiere de la de los docentes que han aplicado en las aulas el mismo programa. Las mejoras obtenidas por los alumnos instruidos por sus padres son iguales que las de los niños instruidos por sus profesores y, además, en los dos casos, se mantienen en el tiempo y se generalizan a diferentes tipologías textuales. Pero además, se corrobora también, en este sentido, que el proceder instruccional de los padres que han aplicado el programa de intervención con sus hijos es incluso más efectivo que la enseñanza tradicional de la composición escrita llevada a cabo por el profesorado que ha continuado utilizando métodos de enseñanza cotidianos de esta habilidad, basados únicamente en el producto

escrito y en los elementos de tipo mecánico, como son la ortografía, caligrafía y ortografía.

Del mismo modo, se concluye que la eficacia instruccional de los padres es muy superior en aquellos casos en los que se les dota, mediante programas formativos, de herramientas que les capaciten para ayudar a sus hijos en las tareas escolares. En este caso, se ha comprobado que los alumnos cuyos padres les han ayudado en los deberes de escritura, aplicando los parámetros propios del programa instruccional que han aprendido en una escuela formativa familiar diseñada específicamente para este estudio, mejoran sus textos de manera sustancial en comparación con aquellos niños cuyos padres, aunque han incrementado su ayuda en los deberes, no han asistido a la escuela formativa y sólo han recibido pautas de carácter informativo en torno a la importancia de la composición escrita y a la necesidad de cooperar con los hijos en las actividades de escribir. De este modo, se confirma también, de un modo indirecto, la propia funcionalidad de la escuela de formación ofertada a los padres interesados.

Así pues, se verifica que padres y profesores, con la formación oportuna, son capaces de aplicar, sin diferencias evidentes entre ellos, programas instruccionales en composición escrita, centrados en la activación estratégica de los procesos psicológicos superiores implicados en esta habilidad y que contribuyen, consecuentemente, a que los alumnos mejoren sus capacidades como escritores. Se confirma también que este tipo de métodos y prácticas didácticas son más efectivos que las metodologías tradicionales empleadas por los profesores en las aulas o que las ayudas naturales en los deberes que los padres brindan a sus hijos de manera habitual. Se verifica, por lo

tanto, igualmente, la propia eficacia del programa instruccional en composición escrita, el cual, como se ha apuntado, se fundamenta en la enseñanza de estrategias que guían y orientan la activación, secuencial y pertinente, de los procesos implicados en la composición de textos y que posibilitan la mejora consiguiente de los productos escritos resultantes. Por último, se confirma la efectividad y funcionalidad de la escuela de familias implementada con los padres interesados.

Realizando un análisis explicativo de estas conclusiones se identifican algunos elementos que pueden ayudar a entenderlas. Así, en primer lugar, cabe destacar que el programa de intervención en composición escrita, implementado por las familias en el hogar y por los docentes en el aula, era igual en ambos casos, al margen de las peculiaridades diferenciales de los contextos y figuras de aplicación del mismo, y se fundamentaba en unos principios teórico-prácticos y en un patrón de diseño, estructura, contenidos, actividades, metodologías y estrategias, validados positivamente, por su elevada eficacia, en estudios previos desarrollados en el ámbito escolar (Arias & García, 2007; Fidalgo, Torrance, & García, 2008; García, Fidalgo, & Robledo, 2010; Torrance, Fidalgo, & García, 2007). De esta manera, es posible que el propio programa, por sí mismo, tenga capacidad para explicar las mejoras en el rendimiento escrito de los alumnos y ayude a entender, de esta forma, los resultados de este estudio, el cual, además, se ha realizado, de manera novedosa, con niños relativamente pequeños, de quinto curso de Educación Primaria. No obstante, es pertinente subrayar, en segundo lugar, aunque como una de las principales aportaciones de la investigación, que las familias han sido

capaces de lograr un grado de efectividad de dicho programa similar al logrado por el profesorado, a pesar de no ser expertas en didáctica. Esto apoya el potencial de las figuras parentales para estimular el desarrollo competencial de los alumnos, tal y como sostenían estudios previos en este campo (Axford, 2007; Feiler, 2003; Saint Laure & Giasson, 2005); si bien, a diferencia de los trabajos anteriores, la presente investigación confirma que los padres son capaces, incluso, de abordar la enseñanza de habilidades académicas complejas, como es el caso de la composición escrita. Es este caso, es posible que el proceso formativo ofertado a las familias haya contribuido a incrementar la conciencia de éstas acerca de la importancia de la escritura y, por consiguiente, su compromiso de asumir un mayor nivel de implicación en su enseñanza. Además, la escuela de formación familiar llevada a cabo ha dotado a los padres de herramientas estratégicas y metodológicas básicas que les han permitido desplegar con eficacia sus labores didácticas, superando con ello algunos de los obstáculos que, en ocasiones, limitan su nivel de implicación en la educación de los hijos, como es la falta de conocimientos acerca de cómo colaborar. Así pues, aunque la implicación educativa parental en las tareas académicas de sus hijos suele conllevar por si misma efectos altamente positivos en el rendimiento de los alumnos, en el presente estudio parece ser que sería el proceso formativo facilitado a los padres lo que ha hecho que su eficacia instruccional alcance el máximo de su expresión, tal y como apuntan estudios previos en este campo (Alivernini et al., 2010; Falk et al., 2010; Knollmann & Wild, 2007; Pomerantz, Wang, & Fei-Ying, 2005; Van Voorhis, 2011).

Así pues, a modo de recapitulación, se confirma que los padres tienen capacidad similar a los docentes para optimizar el aprendizaje de la composición escrita en los alumnos, aplicando con ellos, durante la realización de los deberes, pautas instruccionales sistemáticas; si bien se poya la necesidad de formar a los progenitores para que su ayuda académica sea realmente funcional. Se concluye también que, tanto el programa instruccional en composición escrita implementado con los alumnos, como la escuela formativa ofertada a los padres, han sido eficaces y han promovido la consecución exitosa de sus finalidades. Por todo ello, se confirma la idoneidad de, por un lado, continuar aplicando, en diferentes contextos, programas estratégicos de enseñanza de la composición escrita desde perspectivas procesuales y psicocomunicativas y, por el otro lado, de potenciar la colaboración educativa familiar en el fomento de la competencia comunicativa escrita en los niños, para conseguir con ello que la unificación de esfuerzos entre escuela y familia derive en una mejora de la enseñanza de esta habilidad y en un incremento consecuente de la capacitación competencial de los alumnos.

Llegados a este punto, una vez expuestas y discutidas las conclusiones generales de la tesis, y a pesar de las aportaciones derivadas tanto de los capítulos de carácter teórico, como los estudios de índole más empírica, procede reconocer algunas de las principales limitaciones que ha tenido el trabajo; limitaciones que, si bien se han intentado minimizar en la medida de lo posible, deben ser consideradas a la hora de generalizar los resultados obtenidos y, además, han de ser tomadas en máxima consideración, ya que

conforman, en muchos casos, la puerta que abre el desarrollo de estudios futuros en este ámbito.

Concretamente, los principales límites de la tesis se relacionan con los estudios empíricos llevados a cabo, y tienen que ver, fundamentalmente, con las muestras de participantes y con algunos aspectos relativos a los procedimientos de evaluación empleados para valorar los constructos de interés o, incluso, en el segundo estudio, con la escasa efectividad del programa de intervención para fomentar algunos elementos de interés en relación con la composición escrita. Por lo tanto, reconocer estas limitaciones y atender a ellas resulta primordial y constituye el objeto de los siguientes párrafos, en los que, a su vez, se enumerar también algunas líneas futuras de estudio que, como se ha dicho, emanan, en muchos casos, directamente de esos límites.

Comenzando por el reconocimiento de los límites relacionados con las muestras, asumir que éstas, en los dos estudios empíricos desarrollados, estaban formadas por alumnos y familias con unas peculiaridades, intereses y características concretas, lo cual ha hecho que los resultados obtenidos sean definitorios de unas realidades específicas y, por lo tanto, que la generalización de las conclusiones derivadas de los mismos se deba realizar con la cautela oportuna. Los datos de ambos estudios provenían de muestras limitadas numéricamente y delimitadas geográfica y culturalmente a contextos específicos. Además, los profesores y los familiares implicados en las investigaciones han colaborado de manera voluntaria y han facilitado, mediante su consentimiento informado, la participación de los alumnos. Todo ello, aunque es una constante bastante frecuente en los

estudios de ciencias sociales, ha obligado a que la selección de las muestras sea de tipo no probabilístico, de conveniencia, con los sesgos inevitables que esto puede suponer (Morales, 2011). No obstante, para minimizar al máximo los posibles efectos del participante voluntario, se ha promovido la máxima homogeneidad entre los participantes que constituían los grupos contrastados, con la finalidad de que los resultados obtenidos no se debiesen, en el primer estudio, a otras diferencias individuales distintas a las comparadas (tipología de los alumnos, DEA, TDAH o RN) y, en el segundo estudio, a otros factores diferentes a los relacionados directamente con las condiciones propiamente instruccionales.

Concretamente, en la primera investigación se ha realizado un muestreo masivo propio, que ha partido de la selección aleatoria de los centros educativos. En él han participado más de seiscientas familias y alumnos, los cuales, además, han sido sometidos a un proceso concreto de evaluación diagnóstica o identificativa de su tipología. Tras este proceso de muestreo y diagnóstico amplio se ha procedido a la extracción sistemática de los grupos comparados, siguiendo para ello criterios que han posibilitado emparejar a los alumnos y las familias de los grupos comparados en torno al máximo equilibrio numérico, caracterológico y de elementos internos o propios de niños y padres. Con ello ha sido posible asegurar que las diferencias detectadas entre las familias de alumnos con DEA, TDAH y RN se relacionaban con la tipología de los niños y no con otras variables, tales como sexo, edad, curso de los niños o edad, situación laboral o estado civil de los padres. Pero además, gracias a este proceso de selección e identificación muestral, se han superado algunos de los hándicaps que presentaban

muchos de los trabajos empíricos previos localizados en este campo. Éstos solían partir de datos ajenos a la propia investigación, obtenidos por procesos de muestreo masivos realizados, en muchas ocasiones, por organismos u organizaciones internacionales. Además, en ellos, pese a comparar a familias de alumnos con diferentes niveles de rendimiento o desarrollo, no se implementaban procesos concretos de evaluación de las habilidades o capacidades de los niños, de modo que se desconocían realmente las tipologías de los alumnos. Tampoco se solían contrastar las opiniones de padres e hijos, aportándose con ello datos sesgados, al provenir únicamente de uno de los elementos del tándem familiar. Así pues, con la investigación que constituye el primer foco de interés de esta tesis, a pesar de las limitaciones que puede presentar, se ha contribuido a ampliar el conocimiento en cuanto a este campo de estudio, solventando algunas carencias detectadas hasta el momento en relación directa con las muestras estudiadas.

No obstante, al hilo de este límite, emerge una posible propuesta de estudio futura. Ésta consistiría en ampliar las muestras estudiadas, tanto en número y procedencia geográfica de las familias participantes, como en lo que se refiere a las características tipológicas de los alumnos, incluyendo, en este caso, dentro de cada grupo, diferentes subtipos de DEA y TDHA o, incluso, casos de solapamiento entre varias problemáticas. De este modo, será posible, por un lado, identificar tendencias más claras de la realidad familiar de los alumnos con diferentes tipos de dificultades o con grados diferentes de afectación ante la misma problemática y detectar con ello factores familiares que puedan modular su curso; por el otro lado, al

ampliar la población diana y, tener por ello mayores posibilidades de aleatorizar la selección muestral, se podrán obtener datos más representativos de cada colectivo, los cuales, a su vez, tendrán mayor potencial para ser generalizados masivamente y permitirán realizar aportaciones no sólo de carácter descriptivo o relacional, sino también de índole explicativa o causal, superándose así la limitación del presente trabajo relativa a la carencia de oferta de datos que expliquen causalidad.

En cuanto al segundo estudio, se llevó a cabo igualmente un proceso de selección de la muestra que ha posibilitado una equiparable distribución de los participantes a las condiciones experimentales. En este caso, se partió de la selección de centros educativos, familias y alumnos con características similares. Por su parte, los colegios eran de carácter público, mantenían similares estructuras organizativas, modos de funcionamiento y disponibilidad de recursos y contaban con plantillas de maestros funcionarios. En cuanto a las familias, éstas vivían en zonas urbanas de niveles socioeconómicos medios, tenían estructuras tradicionales y eran españolas. Finalmente, el alumnado estaba matriculado en el tercer ciclo de Educación Primaria y no presentaba dificultades de aprendizaje o desarrollo. De manera que, a partir de este proceso de selección equilibrada de las poblaciones de interés potencial, en función de la predisposición de los docentes y las familias y sobre la base de la máxima similitud entre los participantes, se constituyeron los cuatro grupos a contrastar. No obstante, el carácter voluntario de la experiencia ha conllevado a que la muestra finalmente implicada no haya sido demasiado grande; por ello, sería pertinente analizar, en el futuro inmediato, cuáles son las causas de la

escasa participación familiar y docente en este tipo de iniciativas de intervención y cómo se podría potenciar su implicación ya que, la elevada eficacia de la experiencia analizada, invita a potenciar su uso. Además, podría ser interesante contar con la colaboración más directa de los profesores, intentando que éstos asuman la responsabilidad en el proceso de formación de las familias. De esta manera, posiblemente se incremente el compromiso educativo de ambos agentes, padres y profesores, en la enseñanza, en este caso, de la competencia comunicativa escrita (Ann, Zhou, Duran, Kwok, & Benz, 2012; Green, Walker, Hoover, & Sandler, 2007; Seitsinger, Felner, Brand & Burn, 2008; Vellymalay, 2012).

Continuando con la exposición de los límites, se explicitan, en segundo lugar, aquéllos relacionados con los procedimientos de evaluación empleados para conocer las variables estudiadas.

En este caso, es pertinente señalar, en relación al primer estudio, que el instrumento de evaluación empleado, el *Opiniones Familiares: FAOP*, a pesar de que presenta unas buenas propiedades psicométricas y que, por ello, aporta datos válidos y fiables, es una escala de autoinforme ciertamente personal o subjetiva, a la que los participantes debían responder de manera personal. Esto ha podido suponer que los resultados reflejen la realidad de manera mediatizada por las opiniones individuales de cada participante, si bien, al contar con la posibilidad de aunar y/o contrastar la percepción de padres e hijos en torno a las dimensiones familiares, gracias a la aplicación de las dos versiones del instrumento, se han logrado solventar en parte los efectos de este aspecto. Además, la investigación de la realidad familiar, tal y como es percibida por los miembros de este

microsistema, constituye una fuente de información de mucha importancia si lo que se desea es comprender y mejorar los complejos procesos que padres e hijos vivencian dentro de este entorno. De ahí, que el análisis del punto de vista personal del alumnado y sus familias respecto a las diferentes variables que constituyen la estructura y el funcionamiento familiar quede plenamente justificado; no obstante, es cierto que podría haber sido adecuado recurrir también a otras herramientas para ampliar y contrastar la información obtenida. En este caso, sería interesante, en un futuro inmediato, complementar los datos obtenidos a través del FAOP con el uso de medidas más objetivas, o de otro tipo, como pueden ser las entrevistas, las observaciones in situ o los diarios de registro. De esta manera, será posible evaluar con mayor consistencia y objetividad el conjunto de los elementos familiares de interés e, incluso, se podrá tener más éxito en la identificación de las causas explicativas de las diferencias perceptivas evidenciadas entre padres e hijos en algunos elementos de la realidad familiar estudiados.

Finalmente, es pertinente reconocer una última limitación, en esta ocasión relacionada con el segundo estudio. En este caso, hay que resaltar que el programa de intervención en composición ha presentado ciertos límites relacionados con su incapacidad para potenciar la consecución de alguno de sus objetivos. Concretamente, la intervención no ha promovido mejoras relevantes en el proceso de revisión textual, así como tampoco ha logrado optimizar las actitudes de los niños hacia la escritura, sus patrones atribucionales o sus sentimientos de autoeficacia, de manera que no ha sido efectivo en la cobertura o estimulación de estos elementos motivacionales.

Posiblemente, las altas exigencias del proceso de revisión, la edad de los niños y su nivel de madurez cognitiva y la falta de un entrenamiento o instrucción de este proceso más secuencial y fragmentada (Alamargot & Chanquoy, 2001; Berninger & Swanson, 1994), haya contribuido al escaso éxito del programa en cuanto a su capacidad para promover mejoras significativas en la capacidad de los niños para desplegar eficazmente el proceso de revisión textual. Por su parte, la escasa mejora de los elementos motivacionales, tales como las actitudes, atribuciones y autoeficacia, posiblemente se deba a que se trata de variables de personalidad ciertamente estables y difíciles de modificar con tan pocas sesiones de intervención como las que tenía el programa, las cuales, además, estaban poco orientadas hacia la mejora específica de estos elementos (Pajares, Valiente, & Cheong, 2006). Por lo tanto, es pertinente reconocer los límites de la intervención en cuanto a su potencial para promover mejoras en estos aspectos y parece oportuno, por ello, mejorar el programa instruccional en esta línea, atendiendo pormenorizadamente al proceso de revisión textual y a la optimización de los elementos motivacionales.

No obstante, con este estudio, al igual que ocurría con el anterior, a pesar de los límites que presenta, también ha sido posible superar algunas carencias de los trabajos empíricos previos localizados en este campo, a la vez que se han podido optimizar algunos elementos de la práctica educativa, en relación a la enseñanza de la escritura, hasta el momento parcialmente deficitarios. Concretamente, desde la perspectiva de la práctica educativa, ha sido posible conseguir que los métodos de enseñanza de la composición escrita se alejaran, esencialmente en los grupos propiamente instruccionales, de los

modelos didácticos tradicionales centrados en el fomento de las habilidades mecánicas de esta habilidad, y se tornaran más efectivos, al centrarse en el fomento de los procesos cognitivos superiores implicados en la misma. Además, se ha incrementado en todo el alumnado el número de prácticas de escritura, cosa, por otro lado, altamente recomendable para favorecer el aprendizaje de esta habilidad. Igualmente, desde el prisma propiamente empírico, ha sido factible contar con la implicación directa de las familias en la implementación de un programa específico de composición escrita, centrado en la activación de los complejos procesos cognitivos de orden superior, con niños mayores, cosa hasta el momento no analiza en estudios previos en este campo. Además, las familias, aunque pocas y voluntarias, han asistido a una escuela de formación que, en esta ocasión, a diferencia de muchas de las experiencias previas localizadas, ha sido sistemática y les ha capacitado para desempañar eficazmente su rol parental didáctico. Por lo tanto, gracias a este estudio, ha sido posible demostrar la funcionalidad de este tipo de procedimientos o experiencias; si bien, se deberían continuar desarrollando más investigaciones en esta línea que permitan superar las limitaciones de la actual y que faciliten verificar si, efectivamente, se confirman de nuevo los resultados aquí obtenidos. Es decir, a partir del punto de partida que constituye este estudio, será preciso dar un paso más y profundizar en el análisis de estos resultados, por ejemplo, en otras muestras, entre las que incluso se podrían incluir niños con dificultades de aprendizaje en escritura y valorar, en este tipo de alumnado, la eficacia de intervenciones como la presentada en las que se considere el papel instruccional de las familias. Sería bueno también continuar analizando

los datos obtenidos para conocer los factores que determinan por qué los procedimientos empleados, tanto de formación de familias como de intervención con los alumnos, han funcionado, qué factores han concurrido para su efectividad o qué condiciones son las ideales para el éxito del enfoque llevado a cabo. Pese a todo, lo interesante de este trabajo es la puesta en marcha de innovaciones en el proceso de enseñanza de la composición escrita desde diferentes contextos de aprendizaje, innovaciones a partir de las cuales ha sido posible desarrollar una actitud reflexiva, que permite identificar elementos a partir de los cuales continuar trabajando.

Resumiendo estos párrafos relacionados con los límites de las investigaciones de la tesis establecer que, a la hora de interpretar los resultados y extrapolar las conclusiones de la misma, como en todo estudio socio-educativo, hay que adoptar posturas más prudentes que en otras ciencias, considerando que las aportaciones realizadas tienen sentido en la medida en que describen la realidad, promueven la reflexión, facilitan la toma de decisiones y dan lugar a una acción futura (Latorre, Rincón & Arnal, 1998); acción que, en este trabajo, se plasma u operativiza de manera directa, además de en el planteamiento de nuevas líneas de estudio en este campo, algunas de las cuales se han detallado en páginas previas, en las implicaciones y aplicaciones teórico-prácticas que se recogen a continuación.

En este sentido, atendiendo inicialmente a las implicaciones y aplicaciones derivadas del primer foco abordado, el situacional-descriptivo, los datos obtenidos confirman la emergencia de tendencias que corroboran cómo, algunas variables familiares estructurales y dinámicas, efectivamente, se relacionan con la tipología

de los alumnos. Esto supone, desde la perspectiva de las implicaciones teóricas, una aportación importante para los modelos amplios explicativos del aprendizaje y desarrollo, ya que confirma la necesidad de incluir en los mismos el reconocimiento explícito de todos aquellos elementos de carácter ambiental, ligados directamente con el contexto familiar de los alumnos, que interactúan con las peculiaridades propias de los niños y que pueden modular, conjuntamente, el curso de su desarrollo. Pero además, desde un prisma más aplicado, una implicación importante derivada de este primer foco, es la necesidad de, previamente a realizar cualquier acción instruccional o de tratamiento en el caso de alumnado con DEA o TDAH, llevar a cabo una evaluación integral de todos los elementos que pueden influir en su desarrollo y/o aprendizaje, atendiendo, tanto a la identificación y valoración de sus propias necesidades internas, como a la identificación de aquellas variables contextuales de su entorno familiar que pueden mediar en el curso de su desarrollo. En este sentido, la presente tesis aporta un instrumento de evaluación valido y fiable, el *Opiniones Familiares: FAOP*, con el cual es posible obtener una visión general, proveniente de la totalidad de los miembros principales del hogar, padres e hijos, acerca de la situación familiar. Dicho instrumento puede tener una alta aplicabilidad profesional, ya que permite identificar la situación real de cada familia en torno a un conjunto amplio de elementos y, a partir de ahí, posibilita realizar una valoración de los puntos débiles y fuertes de ésta, en relación a su posible influencia positiva o negativa sobre el alumno y en torno también a las propias necesidades de la misma como sistema. Pero además, esta evaluación inicial del contexto familiar facilitará la

consiguiente implementación de medidas de tratamiento ajustadas a cada familia; medidas que, inicialmente, deben dar cobertura a las necesidades propias de este microsistema, ayudándole a reajustar sus elementos deficitarios o, incluso, a optimizar o potenciar los aspectos positivos de su funcionamiento y organización (Padilla et al., 2009), para, posteriormente, a partir de ahí, poder atender de manera más eficiente a las necesidades de los niños. Es decir, el microentorno del hogar, y principalmente las figuras parentales, deben convertirse en un ámbito prioritario a considerar en cualquier acción psicoeducativa relacionada con la formación y potenciación del desarrollo y aprendizaje de los alumnos que presentan DEA o TDAH, ya que, ante estas problemáticas, tal y como se ha evidenciado en éste y otros estudios, es frecuente que las familias muestren unos patrones de funcionamiento y estructura que deberían, en algunos casos, ser reajustados, en beneficio, primero, del propio sistema familiar y, segundo, del desarrollo de los niños (Cussen et al., 2012; Dyson, 2010; Foley, 2011; Ghazarian & Buehler, 2010; Godsltein et al., 2007; Johnston & Mash, 2001; O'Connor et al., 2005; Presentación et al., 2009; Schroeder & Kelley, 2009; Strnadová, 2006; Theule et al., 2011; Trainor, 2005). Por lo tanto, en la práctica real, es necesario que los profesionales de la psicología y/o la educación consideren a las familias como receptoras directas de su ayuda e incluyan el reajuste de aquellos elementos propios del entorno familiar en los tratamientos de intervención ofertados a los alumnos con necesidades educativas, promoviendo que estos tratamientos sean de carácter integral y se basen en perspectivas de actuación multicomponentes, interactivas y ecológicas, que posibiliten, además de la potenciación del desarrollo de

los niños, tanto académico como socio-personal, la optimización de todas aquellas dimensiones familiares que, pudiendo estar distorsionadas a causa de las propias problemáticas de los niños, pueden modular el curso de las mismas (Álvarez & Bisquerra, 1996; Eddy & Engel, 2009; Paster, Brandwein, & Walsh, 2009; Vélaz, 1998).

Una aplicación interesante relacionada con estos aspectos consistiría en identificar perfiles familiares funcionales y disfuncionales en los casos de niños de diferentes tipologías y, a partir de ahí, diseñar intervenciones específicas para solventar los puntos débiles y potenciar los fuertes de cada configuración familiar, en beneficio de los niños y del propio sistema familiar. Sería óptimo en este caso poder aplicar las escalas FAOP de evaluación familiar de manera virtual y, seguidamente, en una misma plataforma de intervención on-line, desarrollar pautas de retroalimentación instruccional a partir de los perfiles de funcionamiento y estructura familiar identificados. Esto facilitaría a las familias su posibilidad de participación y les ofrecería alternativas o respuestas inmediatas y directas a sus necesidades.

No obstante, a pesar de los beneficios que posiblemente se derivarían de estas acciones, para lograr que realmente se lleven a la práctica, es necesario redefinir la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas, clarificar las funciones de los profesionales y, seguidamente, poner en marcha procesos de innovación orientados a la inclusión y consideración real del contexto familiar en la evaluación y tratamiento de los alumnos con DEA o TDAH considerando, en este sentido también, la oferta de apoyo y ayuda a los padres. Es decir, es fundamental un cambio en la filosofía educativa, desde el que se promueva realmente que los profesionales y las familias

dejen de estar aislados, para pasar a ser miembros colaboradores en un mismo equipo y en busca de un fin común.

Dicho esto, en segundo lugar, se abordan las implicaciones y aplicaciones derivadas del segundo foco de interés de la tesis. Éste, en conexión con el anterior, ha permitido profundizar en el conocimiento acerca de la capacidad real de los padres para contribuir activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, atendiendo, especialmente en esta ocasión, a su potencial para favorecer en los niños la asimilación de competencias de tipo comunicativo, y, en este caso concreto, abordando de manera prioritaria la dimensión habitualmente menos trabajada de esta competencia, la escrita. Al hilo de esto, se han aportado también evidencias sobre tratamientos efectivos para fomentar la capacidad de los alumnos para componer textos, con la ayuda instruccional, no sólo de sus padres, sino también de sus profesores, como responsables directos de la enseñanza formal. Al tiempo, se ha validado un programa de formación familiar orientado a favorecer, a través de la colaboración activa de los padres en las tareas escolares, el aprendizaje de la escritura por parte de los alumnos. De este modo, a partir de este enfoque se pueden establecer las siguientes implicaciones y aplicaciones teórico-prácticas.

Comenzando por la primera implicación teórica, indicar que las aportaciones de este segundo foco de la tesis contribuyen a complementar los modelos actuales explicativos de la composición escrita, y en concreto aquéllos de índole instruccional, reflejando una vez más la eficacia de intervenciones fundamentadas en la potenciación de la activación estratégica de los procesos de orden superior implicados en esta habilidad (Alamargot & Chanquoy, 2001;

Fidalgo, García, Torrance, & Robledo, 2009; Galbraith & Torrance, 1999; García & Fidalgo, 2006; Graham, 1999; Kellog, 2008; McArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006).

En conexión con esto, desde el prisma aplicado, se invita a los docentes encargados de la enseñanza de la competencia comunicativa escrita, a ampliar las líneas de enseñanza o instrucción de esta habilidad, orientando su acción hacia la mejora continua y el aumento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Para ello, se propone de manera práctica abordar la instrucción de esta competencia desde enfoques más cognitivos, estratégicos y comunicativos, que huyan de la tradicional enseñanza de la escritura, focalizada en perspectivas principalmente lingüísticas y centrada casi de manera exclusiva en los elementos de índole mecánica, y que vayan más acorde con los fundamentos propios de las competencias. Así, se propone que se oriente la enseñanza de la composición escrita desde una dimensión más psicocomunicativa, enseñando a los alumnos a componer textos con fines comunicativos a partir de la adecuada activación recursiva y orquestada de los procesos psicológicos de orden superior, relativos a la planificación, edición y revisión textual, implicados en esta competencia. Para ello, el presente trabajo ha proporcionado un programa instruccional que puede ser aplicado fácilmente en las aulas de Educación Primaria. Dicho programa utiliza procedimientos metodológicos, relacionados con la transmisión mediante modelado, pensamiento en voz en alta, trabajo por pares o individualizado, entre otros, de estrategias mnemotécnicas y herramientas guía del proceso de escritura, que facilitan el aprendizaje autorregulado de esta habilidad y que pueden, por lo tanto, ser

aplicados de manera cotidiana por el profesorado del área de Lengua. Se trata de procedimientos altamente funcionales, que, desde prismas procesuales, promueven la obtención de unos resultados óptimos en cuanto al aprendizaje de la composición escrita en los alumnos y permiten superar los tradicionales e incompletos métodos de enseñanza de esta habilidad. Por todo ello, se presentan como recursos útiles y aplicables de manera directa en las aulas, si bien, su implementación requiere previamente superar algunos obstáculos que todavía están presentes en el ámbito educativo.

En este sentido, hay que tener en cuenta que, hasta ahora, la educación tradicional ha girado en torno al desarrollo de objetivos y contenidos curriculares, de manera que, los docentes tienen adquiridos unos hábitos de enseñanza que necesitan ser parcialmente modificados de cara a adecuarse a las nuevas exigencias, relacionadas con el fomento de los aprendizajes en su vertiente competencial. Es necesario, por lo tanto, que los profesores encargados directamente del proceso de enseñanza formal de los alumnos, profundicen en este nuevo tipo de aprendizajes competenciales por los que se aboga actualmente y adopten una nueva manera de enseñar, centrada en el fomento de competencias, migrando para ello de los tradicionales enfoques didácticos y asumiendo nuevas formas de enseñar, en este caso, composición escrita. No obstante, es posible que los docentes necesiten formación en este sentido que les ayude a percibir con claridad sus nuevos objetivos didácticos, a saber claramente qué y cómo enseñar o a conocer qué tienen que hacer exactamente para que sus alumnos progresen en su aprendizaje competencial. Será necesario, por lo tanto, que las administraciones educativas, además de proponer

cambios de carácter legal, faciliten a sus profesionales actividades informativas y formativas que les permitan comprender correctamente las nuevas finalidades educativas y adquirir recursos didácticos que promuevan realmente la consecución de los nuevos requisitos educativos. Pero además, es imprescindible crear nuevos escenarios educativos, en los que sea realmente posible implementar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, ya que, sólo de esta manera, será posible que las modificaciones de carácter curricular establecidas teóricamente cristalicen en verdaderos cambios prácticos.

En conexión con esto, una aplicación importante de este trabajo sería ofertar cursos formativos para profesores a partir de los cuales capacitarles para aplicar de manera exitosa el programa de intervención en composición escrita validado en esta tesis, previa identificación inicial de las necesidades de sus alumnos. Para ello, en conexión con otros proyectos desarrollados por el equipo de investigación en cuya línea de trabajo se integran estos estudios, se podrían facilitar también a los docentes herramientas de evaluación on-line de la escritura de sus alumnos y, posteriormente, retroalimentación instruccional inmediata en función de las necesidades detectadas en esa evaluación y basada en los procedimientos de intervención satisfactoriamente validados en este estudio.

Pero además de todo esto, hay que apuntar que el aprendizaje escolar de la escritura como competencia es sólo el principio, puesto que, el desarrollo de las complejas habilidades cognoscitivas y motivacionales que requiere esta actividad, exige que éstas se activen y ejerciten durante largos periodos de tiempo y en diferentes contextos;

de ahí la importancia de compartir las prácticas de escritura escolar con las del hogar (Alamargot & Chanquoy, 2001; Galbraith & Torrance, 1999; Graham, 1999; Kellog, 2008; McArthur et al., 2006; Peña, Serrano, & Aguirre, 2009; Wong, 1999; Wray, 1998).

Desde este punto de vista, el fomento de las habilidades de composición textual como competencia comunicativa puede venir facilitado por las propias familias, las cuales, con su ayuda en el hogar, pueden resultar un complemento óptimo a la labor docente en cuanto a la enseñanza de esta competencia (Hood et al., 2009; Lacasa et al., 1999; Reyes et al., 2007; Romero et al., 2007; Pahl & Kelly, 2005; Strasser & Lissi, 2009). Las rutinas que tienen lugar en las casas son situaciones idóneas para optimizar algunos elementos de aprendizaje de los alumnos relacionados directamente con su desarrollo competencial, ya que son situaciones únicas que permiten conectar los aprendizajes escolares con la vida cotidiana e incrementar la conciencia de los niños acerca de la aplicabilidad real de estos aprendizajes (Lacasa et al., 1999; Reyes et al., 2007). Si a esto se une la idoneidad de implicar activamente en el proceso educativo a todos los agentes personales que constituyen los diferentes entornos de desarrollo de los alumnos, la colaboración entre los familiares y los profesionales, en la que los padres no son sólo receptores de cierta información sino también proveedores de ayuda a los alumnos e, incluso, a los docentes, se erige como una alternativa de funcionamiento educativo potencial, e invita a descentrar el peso de la carga educativa del contexto propiamente escolar y abrirla al amplio abanico de posibilidades que ofrece el entorno familiar.

En esta línea, desde el foco de las implicaciones teóricas, el presente trabajo contribuye a ampliar las teorías del aprendizaje basadas en el enfoque sociocultural, postulando o reafirmando la relevancia de los padres como modelos educativos para sus hijos. Del mismo, apoya las corrientes que promueven el desarrollo de comunidades de aprendizaje que integren en los procesos de enseñanza a los diferentes agentes que conforman el entorno social inmediato de los niños, incluyendo, por lo tanto, en este caso, a sus padres. Se apoyan igualmente las aportaciones teóricas que resaltan la capacidad de los padres para implicarse activa y eficazmente en la educación de sus hijos y que destacan la predisposición parental a formarse activamente para poder ayudar a los niños en temas académicos de manera más eficiente (Cayo, 2008; Díaz, 2008; González & Toledo, 2004; McElvany & Artelt, 2009; Rogers et al., 2009; Saldaña et al., 2008; Xu & Filler, 2008), si bien se admiten en este sentido las limitaciones de los padres como educadores (Turnbull, Rutherford, & Kyzar, 2009) y la necesidad subyacente de emprender acciones formativas que les permitan desarrollar su rol educativo adecuadamente.

En conexión con esto, pero desde la perspectiva aplicada, florece la idoneidad de incluir a los padres en el fomento de la competencia comunicativa de los alumnos, en su vertiente escrita, ya que gracias a su ayuda en tareas escolares desde el hogar, es posible mejorar considerablemente el rendimiento de los niños en esta competencia, tal y como se ha podido verificar en éste y otros trabajos (Axford, 2007; Elish-Piper, 2010; Feiler, 2003; Jones & Christensen, 1999; Newman & Bizarri, 2011; Rasinki & Padak, 2009; Saint Lauren

& Giasson, 2005). Además, esto tendrá, junto con las repercusiones propiamente educativas, efectos de índole social, ya que, además de facilitar el trabajo cooperativo de los diferentes agentes socioeducativos, padres y profesores, en beneficio de una completa formación de los niños, contribuirá a formar futuros ciudadanos competentes, que sepan comunicarse de manera adecuada en las distintas modalidades comunicativas y, especialmente, de manera escrita. No obstante, para lograr estas metas, es necesario, por un lado, desarrollar procesos de formación parental que les capaciten para implicarse activamente en la educación de sus hijos y, por el otro lado, promover este tipo de actuaciones de formación familiar desde las propias instituciones educativas, de manera que, desde los centros educativos, se facilite a los padres la posibilidad de colaboración. En este caso, puede resultar interesante el desarrollo, desde los propios colegios, de escuelas de familias, centradas en el fomento de las habilidades didácticas y parentales de los progenitores. Para ello, sería muy útil valerse o apoyarse en las tecnologías de la información y la comunicación, ya que éstas son un potente recurso que puede facilitar el proceso de formación familiar, a la vez que puede ayudar a mejorar la coordinación entre profesores y familias, crear redes de trabajo y comunicación que posibiliten el complementar conjuntamente el trabajo de los contenidos curriculares y servir como herramientas de diagnóstico conjunto y medio de proporción bidireccional de información y acción (Aguilar & Leiva, 2012). En este caso, al igual que se proponía en el caso del profesorado, una aplicación de interés de esta tesis sería formar a los padres en habilidades parentales y didácticas a través de plataformas virtuales que facilitaran su

posibilidad de asistencia a los cursos formativos y que, en coordinación con el profesorado, potenciaran su implicación en la educación.

Resaltar para concluir estos párrafos relativos a las implicaciones y aplicaciones teórico-prácticas de la tesis, que estas propuestas, especialmente las más prácticas, para ser llevadas a cabo de manera real, exigen, además de los reajustes descritos hasta el momento, cambios progresivos que permitan ir superando los tradicionales modelos educativos centrados en el alumno como foco único de las acciones de intervención y en el profesor como responsable exclusivo de la educación. Es necesario, en este caso, considerar en los procesos educativos a todas aquellas personas que están presentes en la vida de los niños y que pueden, de uno u otro modo, contribuir a mejorar su aprendizaje, como son, de manera excepcional, sus familias. El establecimiento de conexiones más eficientes entre los profesionales de la educación y las familias, en las que se conjugue el esfuerzo de ambos, potenciará el aprendizaje y desarrollo óptimo de los alumnos, tanto si éstos presentan necesidades excepcionales y requieren por ello ayuda más concreta, como si se trata de alumnos sin problemáticas pero que deben enfrentarse al aprendizaje o asimilación de competencias aplicables en la vida cotidiana. Por lo tanto, es imprescindible que se potencien prácticas educativas innovadoras en las que se consideren nuevas formas de enseñar que impliquen la consideración de las familias, tanto por la influencia de sus diferentes dimensiones en el desarrollo de los niños, como por su potencial para cooperar con el profesorado en la enseñanza de determinados contenidos académicos aplicables

socialmente. Sin embargo, no hay que olvidar que los padres, además de su función educativa, son responsables de otras muchas funciones en relación con su rol parental, por lo que, si bien es adecuado contar con su colaboración y consideración en la educación, no se les deben imponer roles o responsabilidades educativas que no les corresponden, a la vez que se les ha de facilitar la formación y ayuda que requieran en cada caso.

Por todo lo dicho, a modo de reflexión final, subrayar que la consideración de la familia en los procesos educativos, contando con las influencias de sus elementos estructurales y dinámicas y con el potencial educativo de los padres, puede emerger como una opción altamente interesante en el ámbito educativo, con la que favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de la generalidad de los alumnos y, especialmente, de aquéllos que presentan dificultades que pueden afectar, precisamente, a su capacidad para aprender en base a los recursos ordinarios. De ahí el sentido del trabajo llevado a cabo a lo largo de esta tesis, el cual ha considerado que la evaluación, reflexión y consideración o implicación de los padres y del contexto familiar en relación al desarrollo y aprendizaje de los alumnos pueden resultar decisivas para la mejora y el perfeccionamiento de la actividad académica y desarrollo psicosociopersonal de los niños, así como para, incluso, con la implementación de las medidas oportunas, modular el curso o la afectación de sus problemáticas. Se establece, por lo tanto, la posibilidad de mejorar el aprendizaje y desarrollo del alumnado considerando los elementos contextuales familiares incidentes en su desarrollo y/o implicando a sus padres en la enseñanza de elementos curriculares de suma importancia socioacadémica, como es la

competencia comunicativa, en este caso, escrita. Por todo, se sostiene la adecuación de continuar desarrollando líneas de estudio y trabajo empírico-práctico en este ámbito, al cual se ha pretendido contribuir con una pequeña aportación a través de la realización de esta tesis doctoral.

Apéndices

APÉNDICE A

Influencia de la Familia en la Educación de los Alumnos

A lo largo de este apéndice se presentan dos tablas en las que se recogen, por un lado, las evidencias que demuestran el interés histórico por el estudio de la familia en relación al aprendizaje y, por el otro lado, un resumen de los estudios empíricos localizados en torno a la relación entre la dimensión estructural familiar y el desempeño académico de los alumnos.

Así pues, en primer lugar, en la Tabla A1 se reflejan algunas evidencias del interés histórico por el estudio de la relación entre la familia y los procesos educativos de los alumnos, evidencias que confirman la interrelación entre factores los familiares y el aprendizaje infantil.

Tabla A1

Consideración de la influencia familiar en la historia de la investigación educativa (adaptado de Nieto, 2008)

Años	*Conclusiones referidas al contexto familiar*
1970-80	- El nivel social de las familias predice la inteligencia verbal de los sujetos.
1981-90	- Los alumnos con menor rendimiento académico proceden de familias con menor nivel económico y más bajo nivel de estudios. - El rendimiento académico está relacionado con factores de índole social, más que con factores intrínsecos al propio sujeto.

	- Rendimiento está mediatizado por origen y situación profesional familiar. - Los alumnos superdotados proceden predominantemente de familias con estudios superiores, de colegios privados y pocos hermanos. - A mayor nivel socioeconómico y de estudios en las familias, mayor es el éxito académico en los alumnos del ciclo medio. - Los factores que inciden favorablemente en un buen rendimiento académico son las expectativas de los padres, su participación en tareas escolares y su nivel cultural y socioeconómico. - El rendimiento difiere según el nivel de estudios de los padres, no en función del sexo del alumno o del tipo de centro. - El mejor predictor del rendimiento son las aptitudes y el nivel cultural de la familia tiene una relación causal con las aptitudes.
1990-06	- Los alumnos procedentes de niveles socioeconómicos bajos presentan problemas de adaptación a la comunidad educativa. - El nivel socioeconómico determina el tiempo de la duración de la escolaridad, factor decisivo en la aparición de la inadaptación escolar. - El autoconcepto configura el rendimiento académico, al igual que el contexto familiar y las expectativas familiares. - Los hijos que perciben a los padres como democráticos y permisivos obtienen puntuaciones académicas más elevadas.

A continuación, en la Tabla A2, se resumen algunas de las características principales de los estudios empíricos actuales localizados y analizados en torno a la relación entre la dimensión estructural de la

familia y el desarrollo de los alumnos. Dichos estudios se distribuyen en los tres bloques categóricos definidos para su organización analítica: Bloque I: Nivel socioeconómico familiar y desarrollo psicoeducativo, Bloque II: Tipología familiar y rendimiento y Bloque III: Entorno del hogar y aprendizaje y se analizan en relación a: las variables abordadas en cada uno de ellos, las características de las muestras participantes, los procedimientos de evaluación empleados, el tipo de estudio qué es y el contexto geográfico de su realización.

Tabla A2

Síntesis de los estudios acerca de la relación de la dimensión estructural familiar y el desarrollo psicoacadémico de los alumnos.

Estudio	*Variables abordadas*	*Muestra*	*Evaluación*	*Tipo estudio*	*Contexto*
Bloque 1: Nivel socioeconómico familiar y desarrollo psicoeducativo					
Kishiyama, Boyce, Jiménez, Perry, & Knight, 2008.	Funcionamiento cerebral alumnos y nivel socioeconómico familiar.	Alumnos entre 7 y 12 años. No comparativa en relación a nivel de rendimiento de alumnos.	Pruebas neurológicas alumnado. Datos nivel socioeconómico familia (ingresos, estudios).	Empírico.	Estados Unidos.
Matute, Sanz, Gumá, Roselli, & Ardila, 2009.	Relación entre nivel educativo parental, sexo, edad y desarrollo memoria y atención alumno.	Alumnos de 5 a 16 años. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Pruebas específicas para alumnos (test). Datos nivel socioeconómico familia (estudios padres).	Empírico.	Méjico y Colombia.
Ministerio de Educación, 2010	Competencias básicas de alumnos y nivel estudios padres.	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de estudio masivo (rendimiento competencias). Datos nivel socioeconómico familia	Empírico.	España.

			(estudios padres)		
INCE, 2000.	Estudios padres y rendimiento alumnos en Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio.	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de estudio masivo (pruebas rendimiento áreas instrumentales). Datos nivel socioeconómico familia (estudios padres).	Empírico.	España.
Lozano, 2003.	Identificar factores alumnos y contextuales (estudios padres), que influyen en fracaso escolar.	Alumnos de Secundaria. Alumnos con distintos niveles de rendimiento.	Medida fracaso escolar = cursos repetidos. Test para niños (TAMAI). Datos nivel socioeconómico familia (estudios padres).	Empírico.	España.
Gil, 2011	Relación entre estatus socioeconómico familiar y rendimiento alumnos.	Alumnos de Primaria y Secundaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de estudio masivo nacional. Datos nivel socioeconómico familia, encuesta a padres.	Empírico.	España.
Mensah, & Kiernan, 2010.	Influencia nivel socioeconómico familia y situación demográfica en logros educativos	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de un estudio masivo Reino Unido. Datos nivel socioeconómico (recursos	Empírico.	Reino unido.

	tempranos niños vs. niñas.		socioeconómicos y situación demográfica).		
Lui & Lu, 2008.	Estatus socioeconómico familiar y rendimiento de alumnos en Lengua y Matemáticas.	Alumnos de Secundaria. Diferentes niveles de rendimiento.	Pruebas de rendimiento alumnos. Datos sociodemográficos familia (nivel educativo, profesión e ingresos padres).	Empírico.	Países Asiáticos.
Santín, 2001.	Estudios padres y resultado académico alumnos.	Alumnos Primaria y Secundaria (10 y 17 años). No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de un estudio masivo internacional. Datos nivel socioeconómico familia (estudios padres).	Empírico.	Muestra Internacional.
INECSE, 2006.	Nivel socioeconómico (estudios padres) y acceso de jóvenes a Universidad.	Universitarios.	Datos masivos: medidas descriptivas de porcentajes de acceso a la universidad. Niveles socioeconómicos familiares (nivel de estudio).	Empírico.	España.
Marjoribanks,	Nivel socioeconómico	Estudiantes finalizando la	Datos estudio masivo	Empírico.	Australia.

2003.	(estudios padres) y acceso de jóvenes a Universidad.	Secundaria.	(test de rendimiento y encuestas de aspiraciones para alumnos y acceso a universidad; cuestiones a alumnos en torno a profesión y estudios padres).		
Jordan & Levine, 2009.	Relación entre dificultades de aprendizaje y nivel socioeconómico familias.	Revisión de estudios empíricos.		Revisión.	
		Bloque 2: Tipología familiar y rendimiento			
Gennetian, 2005.	Tipo de familia-estructura marital y rendimiento alumnos.	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de estudio masivo (estructura hogar, observación mediante la escala HOME y test para alumnos).	Empírico.	Estados Unidos.
Marks, 2006.	Tipología, tamaño familiar, estatus socioeconómico familia y resultados académicos alumnos.	Alumnos de 15 años. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de un estudio masivo (informe PISA).	Empírico.	Internacional, OCDE.
Burnett &	Tipología, estructura y nivel socioeconómico	Alumnos entre 5 y 14	Datos extraídos de un	Empírico.	Estados

Farkas, 2009.	familiar y aprendizaje de matemáticas.	años. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	estudio masivo.		Unidos.
Alomar, 2006.	Influencia variables hogar: talla familiar, nivel educativo parental e ingresos familia sobre rendimiento alumnos.	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Test rendimiento alumnos. Encuestas estructura y tipología familiar a padres.	Empírico.	Arabia.
Zafiriadis, et al., 2005.	Relación entre rendimiento alumnos y nivel socioeconómico y tipología familiar.	Alumnos de ESO con y sin dificultades de aprendizaje.	Test de rendimiento y de variables familiares.	Empírico.	Grecia.
		Bloque 3: Entorno del hogar y aprendizaje			
Peralta & Salsa 2001.	Nivel socioeconómico familia-interacción verbal madre-hijo, rendimiento lector.	Alumnos de Pre-infantil. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Observación.	Empírico.	Argentina.
Van Steensel, 2006.	Promoción entorno alfabetizador, nivel socioeconómico familia,	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de	Cuestionarios para padres de variables familiares. Test de rendimiento para	Empírico.	Holanda.

	rendimiento lecto-escritor alumnos.	rendimiento de alumnos.	alumnos.		
Park, 2008.	Nivel socioeconómico familia-interacción verbal madre-hijo, rendimiento lector.	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Estudio masivo. Cuestionarios para padres sobre entorno hogar. Evaluación rendimiento lector niños.	Empírico.	Internacional.
Dearing, Taylor, & McCartney, 2009.	Estatus familiar-cuidados ofrecidos a niños y rendimiento en Lengua y Matemáticas.	Alumnos desde 6 meses a 11 años. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Observación mediante HOME. Seguimientos telefónicos y entrevistas a familias, Pruebas de rendimiento.	Empírico.	Estados Unidos.
Casanova, García, de la Torre, & de la Villa, 2005.	Clima familiar, tipología y nivel socioeconómico familia y rendimiento.	Alumnos de 12 a 15 con diferentes niveles de rendimiento.	Test: padres e hijos (implicación, clima y nivel socioeconómico y tipología familiar).	Empírico.	España.
Sabina, Sáez, & Roméu, 2010.	Factores riesgo dificultades aprendizaje contextuales (estudios padres, clima, estilo).	Alumnos entre 7 y 9 años con y sin dificultades de aprendizaje.	Entrevista a padres y test funcionamiento familiar. Test a alumnos.	Empírico	Cuba

APÉNDICE B

Normas de Corrección de Textos

En este apéndice se presenta el Protocolo de normas de corrección de textos, desarrollado por el equipo de investigación dirigido por el también director de esta tesis, J.N. García, a partir del cual se han realizado las evaluaciones de la competencia escrita de los alumnos que constituyen las muestras estudiadas en esta tesis.

Estas normas han sido adaptadas a partir de: "García, J.N. & Marbán, J.M. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje 26*(1), 97-113" y de "Torrance, M.; Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of strategies for cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction, 17*(3), 265-285". Las medidas basadas en el lector fueron adaptadas por Raquel Fidalgo y Olga Arias a partir de: Spencer, S.L. & Fitzgerald, J. (1993). Journal of reading behavior, 25 (2), 209-231.

Medidas Basadas en el Texto

Estas medidas se fundamentan en la localización y recopilación de determinadas características de un constructo en el texto, las cuales permiten la verificación textual del constructo que se evalúa.

Dentro de esta categoría de medidas se evalúan aspectos referidos a: i) generación de información, en términos de productividad; ii) organización de la información, en términos de coherencia; iii) estructuración de la información.

Generación de información

Se realizará el recuento en el texto de los siguientes aspectos:

Número de párrafos del texto. Aunque el párrafo no esté delimitado por punto y aparte, se considerará como tal aquél que esté bien delimitado con el párrafo anterior por una separación adecuada y/o sangría.

Número de oraciones del texto, no importa el tipo de oración que sea, éstas se contabilizarán por su delimitación con un punto, excepto la oración con la que se finaliza un párrafo que aunque no tenga el punto final del párrafo se considerará como tal.

Números de verbos en formas personales, se considerará cualquier tipo de verbo y cualquier tiempo verbal (simple o compuesto), exceptuando las formas impersonales de infinitivo, gerundio y participio.

Número de palabras de contenido, cuando existan repeticiones, la palabra de contenido sólo se contabilizará la primera vez. Dentro de las palabras de contenido se incluyen las siguientes categorías:

- **Sustantivos** (definición: aquellas palabras que nombran a personas animales o cosas; *Ejemplos. El* ***gato*** *come* ***patatas***)
- **Adjetivos calificativos** (definición: es la palabra que acompaña al nombre y le añade alguna cualidad que le hace distinto a los demás; *Ejemplo: Javier ha comprado un coche* ***deportivo rojo)***
- **Adverbios** (definición: los adverbios sirven para indicar circustancias del verbo. *Ejemplo: Luis vive* ***lejos***

  Clases de adverbios:
- **Verbos** (definición: es una palabra que expresa acciones o estados en un tiempo determinado. *Ejemplo: los mineros* ***han estado*** *en huelga*). OJO: Los verbos compuestos se consideran como una única palabra de contenido.
- **Interjecciones** (definición: clase de palabras que expresa alguna impresión súbita o un sentimiento profundo, como asombro, sorpresa, dolor, molestia, amor, etc. Sirve también para apelar al interlocutor, o como fórmula de saludo, despedida, conformidad, etc.; Ejemplo: eh, hola, ay, bah, pum, adios, chao).

Número de palabras funcionales: dentro de las palabras funcionales se incluyen las siguientes categorías:

- **Preposiciones** (definición: sirven para unir palabras. *Ejemplo: novela* ***de*** *miedo.*

Son las siguientes: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras, durante, mediante*

- **Conjunciones** (definición: sirven para unir palabras o grupos de palabras. *Ejemplo: Pedro* ***y*** *Luis son hermanos. Pedro corre* ***y*** *Luis baila.*
- **Pronombres:** (definición: son palabras que señalan o sustituyen a otra que normalmente ya se ha nombrado. Son sustitutos del nombre.

Número de determinantes: son palabras que, necesariamente, preceden al nombre cualquiera que sea la función de éste. Sirven para indicar a qué objeto (persona, animal o cosa) nos referimos.

Organización de la información

La coherencia textual es conceptualizada como un fenómeno mental, inherente a la representación mental del texto; sin embargo el nivel de superficie textual descansa sobre unas *marcas o indicadores* que actúan como guías o instrucciones de procesamiento a la hora de construir la representación mental del texto.

Se diferencian dos principios constitutivos de un texto coherente: coherencia referencial y coherencia relacional.

Coherencia referencial: las unidades del texto se conectan porque repiten referencias al mismo objeto o sujeto.

- **Indicadores referenciales**: se establecen mediante el uso de cualquier tipo de partícula lingüística que haga referencia a un elemento bien anterior o posterior en el discurso, se exceptúan

aquellos indicadores en los que la referencia se hace a partir de la repetición lexical exacta del referente al que alude. *Ejemplo: El lobo es un mamífero y como carne, su estatura es grande, y tiene una cola larga y sus orejas son puntiagudas.*

- **Indicadores lexicales**: dentro de estos es donde se incluye precisamente la repetición lexical exacta o coincidencia semántica entre los elementos del discurso escrito. En el recuento no se contabiliza la primera vez que aparece en el texto la palabra de contenido que se repite. *Ejemplo: El lobo es un mamífero y come carne. El zorro es un mamífero igual que el lobo. El lobo y el zorro se parecen en que tienen el hocico puntiagudo.*

Coherencia relacional: las unidades del texto se organizan porque se establecen relaciones de diferente tipo entre ellas, facilitándose por el uso de determinados indicadores, marcas o frases en el nivel textual.

- **Indicadores meta-estructurales**: frases marcadoras de contenidos anteriores o posteriores en el texto, que bien anticipan la información que se va a dar a continuación, o bien resumen lo que se ha dicho anteriormente en el texto. *Ejemplo: todo comenzó así, el resultado de la discusión llegó más tarde, la consecuencia de ese encuentro vendría después.*

- **Indicadores discursivos**: unidades lingüísticas invariables que poseen un cometido coincidente en el discurso: guiar las inferencias que se realizan en la comunicación. Se diferencian cuatro tipos:

- **Estructuradores**: especializados en la estructuración de la información: *comentadores* (*pues, pues bien, así las cosas, bien*); *ordenadores* (*en primer lugar, por una parte, por otro lado, media hora después, más tarde, entonces, en ese instante, en ese mismo momento, después, luego, hasta que, el primero, el segundo, al día siguiente, al cabo del tiempo, en ese momento, cuando*); *digresores* (*por cierto, a todo esto, a propósito*).
- **Conectores**: vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior: *aditivos* (*además, y, incluso, encima, y una vez*); *consecutivos* (*por tanto, en consecuencia, de ahí, entonces, así que*); *contraargumentativos* (*en cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante, pero, y por el contrario*).
- **Reformuladores**: presentan el miembro del discurso que introducen con una nueva formulación de un miembro anterior: *explicativos* (o sea, es decir, esto es); *rectificación* (mejor dicho, mejor aún, más bien); *distanciamiento* (de todos modos, en cualquier caso, pero); *recapitulativos* (en definitiva, en conclusión, en suma, y al final).
- **Argumentativos** condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, sin relacionarlo con otro anterior: *refuerzo argumentativo* (*en realidad, en el fondo, de hecho*); *concreción* (*por ejemplo, en particular*).

Otras medidas de coherencia

Estos aspectos se puntuarán con un 1 punto, si en el texto se refleja o aparece el indicador mencionado y con un 0 puntos si no es así.

- **Emplea ideas pertinentes** en el tema sobre el que escribe.

Relación correcta entre significado y significante (que no emplea una palabra por otras), pero también que se refiera al tema del que trate.

- **Enlace correcto** (según nuestro sistema lingüístico) de las ideas generadas.
- **Párrafos coherentes y bien delimitados**, en ellos desarrolla la misma idea.
- **Hilo argumental coherente**, lo que implica algún tipo de organización: secuencial, temporal, lógica...

Estructuración de la información

La estructura de textos como los siguientes: descriptivos, expositivos, de comparación-contraste, explicativos, de problema-solución o ensayos de opinión se realizará en base a las tres partes principales en las que se estructuran estos tipos de texto: introducción, desarrollo y conclusión.

- Si hay una introducción que presente el tema o el punto de vista del autor se dará 1 punto, si no la hay 0 puntos.
- Si hay un cuerpo de explicación y desarrollo en el texto se asignará 1 punto, en caso contrario 0 puntos.
- Si hay una conclusión que de una visión del conjunto 1 punto, si no existe 0 puntos.

La estructura de los textos narrativos se puntuará en base a dos grandes apartados: el Marco y el Episodio. A su vez, ambos se

componen de subestructuras. Dentro del marco están las subestructuras de tiempo, espacio y personajes. Y, dentro del episodio, las de suceso inicial, respuesta interna de los personajes, ejecución y consecuencias. Cada indicador se puntuará con un punto cuando esté presente en el texto.

- Tiempo: Implica el uso de expresiones que ubiquen temporalmente las acciones. (*Ejemplos*: *Un día de primavera..., Hace mucho tiempo...., Por la mañana....)* OJO: Las expresiones como Había una vez.., Un día… o Érase una vez… no se consideran expresiones que ubiquen temporalmente acciones, ya que no se utilizan con ese fin, puesto que son frases hechas con las que comúnmente empiezan los cuentos.
- Espacio: Supone la presencia de expresiones que indican el lugar donde se van a desarrollar o se están desarrollando las acciones. (*Ejemplos*: *En el mar..., En un bosque..., En casa de su abuelita...).*
- Personajes: Se considera que la narración tiene personajes, cuando se nombra a algún sujeto que realiza alguna acción, independientemente de que sea o no el personaje principal.
- Suceso inicial: Implica la existencia de alguna expresión que indique la causa por la que se generan las ejecuciones posteriores. (*Ejemplo*: *Su madre le dijo que fuera a casa de su abuelita...).*
- Respuesta interna: Se considera que el alumno utiliza respuesta interna cuando interpreta cualquier estado interior (ánimo, deseo, queja…) de alguno de los personajes. (*Ejemplo*: *El lobo*

pensó ..., Caperucita asustada...).

- Ejecución: Son todas aquellas acciones del protagonista u otros personajes que impliquen una nueva situación o cambios de hechos, y que no se incluyan en los anteriores aspectos. (*Ejemplos*: *Comenzó a andar por el camino..., Asó el pez y se lo comió*). OJO: Se excluyen las frases hechas por no añadir nada: …y fueron felices y comieron perdices….
- Consecuencias**:** Implica un final que exprese la nueva situación derivada de las acciones anteriores. (*Ejemplos*: *...y ya no volvieron a tener miedo..., ...al final, el lobo no volvió a molestarles más., ...el gato y la niña siempre fueron amigos*).

Puntuación: también se contabilizará el recuento de los siguientes aspectos de puntuación:

- Número de comas, punto y aparte y dos puntos.
- Número de puntos.

Medidas Basadas en el Lector

Estas medidas se basan fundamentalmente en el punto de vista del lector en su interpretación para determinar si el constructo bajo evaluación está presente o no en el texto. Se evaluarán tres aspectos, la estructura, la coherencia y la calidad textual basándose en el juicio y punto de vista del lector en su interpretación.

Para emitir su juicio se tendrán en cuentan los siguientes criterios según la tipología textual.

Texto de comparación-contraste

Estructura: el evaluador para dar su juicio sobre la estructura considerará la presencia y desarrollo de seis características:

1. Información sobre un marco o introducción que presenta el texto.
2. Marcas o señales de estructura.
3. Una introducción que presenta el objetivo y tema del texto, la comparación y contraste entre los temas.
4. Un desarrollo organizado y estructurado, por ejemplo: agrupando en un bloque las semejanzas y en otro bloque las diferencias.
5. Una unidad entre los párrafos.
6. Una conclusión final al texto.

Para evaluar la estructura del texto se utilizará la siguiente escala:

- No estructurada = 1 punto
- Pobremente estructurada = 2 puntos
- Parcialmente estructurada = 3 puntos
- Bien estructurada = 4 puntos

Coherencia: el evaluador considerará el grado en el que se presentan siete características (Bamberg, 1983; Fitzgeral & Spiegel, 1986):

1. Identificación del tema.

2. La exposición del tema sin disgresiones (vueltas hacia atrás, embrollos!)
3. Un contexto el cual oriente al lector.
4. Los detalles se organizan en un plan distinguible el cual es sustentado a lo largo de todo el texto.
5. Existen marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos.
6. El discurso fluye sin problemas.
7. La existencia de una conclusión que dé sentido de final al texto.

Para evaluar la coherencia total del texto se utilizará la siguiente escala:

- Incoherente = 1
- Próximo a la incoherencia = 2
- Algo coherente
- Muy coherente

Calidad: el evaluador considerará para emitir su juicio sobre la calidad del texto siete dimensiones (Fitzgerald & Spiegel, 1986)

1. Una clara secuencia de ideas.
2. Buena organización
3. Vocabulario adecuado.
4. Variedad de detalles
5. Correcta estructura de las oraciones
6. Correcta puntuación y ortografía.

Para evaluar la calidad del texto se utilizará la siguiente escala:

- Inadecuado, difícil comprensión = 1
- Apenas adecuado = 2
- Adecuado = 3
- Bueno = 4
- Muy bueno = 5
- Excelente = 6

Redacción (narración)

Estructura: el evaluador para dar su juicio sobre la estructura considerará la presencia y desarrollo de seis características:

1. Información del marco que desarrolle el contexto.
2. Marcas o señales de estructura.
3. Un suceso que cree un propósito, problema o complicación para el principal protagonista.
4. Esfuerzo del protagonista para resolver el suceso.
5. Resultados de los esfuerzos del protagonista
6. Una relación causal o temporal de los eventos.

Para evaluar la estructura del texto se utilizará la siguiente escala:

- No estructurada = 1
- Pobremente estructurada = 2
- Parcialmente estructurada = 3

- Bien estructurada = 4

Coherencia: el evaluador considerará el grado en el que se presentan siete características (Bamberg, 1983; Fitzgeral & Spiegel, 1986):

1. Identificación del tema.
2. La exposición del tema sin disgresiones (vueltas hacia atrás, embrollos!)
3. Un contexto el cual oriente al lector.
4. Los detalles se organizan en un plan distinguible el cual es sustentado a lo largo de toda la historia.
5. Existen marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos.
6. El discurso fluye sin problemas.
7. La existencia de una conclusión que cree un sentido de cierre al texto.

Para evaluar la coherencia total del texto se utilizará la siguiente escala:

- Incoherente = 1
- Próximo a la incoherencia = 2
- Algo coherente
- Muy coherente

Calidad: el evaluador considerará para emitir su juicio sobre la calidad del texto siete dimensiones (Fitzgerald & Spiegel, 1986)

1. Una clara secuencia de eventos

2. El desarrollo de la historia sin irrelevantes descripciones en la exposición.
3. Buena organización
4. Vocabulario adecuado.
5. Variedad de detalles
6. Correcta estructura de las oraciones
7. Correcta puntuación y ortografía.

Para evaluar la calidad del texto se utilizará la siguiente escala:

- Inadecuado, difícil comprensión = 1
- Apenas adecuado = 2
- Adecuado = 3
- Bueno = 4
- Muy bueno = 5
- Excelente = 6

APÉNDICE C
Opiniones Familiares: FAOP

A lo largo de este Apéndice se presentan resumidamente los resultados de la validación experimental de la batería *Opiniones familiares FAOP,* llevada a cabo con el 71% de las 610 familias de alumnos de Educación Primaria (18% de cuarto curso, 34% de quinto y 31% de sexto) y Educación Secundaria (9% de primero y 8% de segundo curso) a la que se alude en el primer estudio empírico. Dicho porcentaje representa a las familias de niños (49.5% hombres y 50.4% mujeres) con niveles de rendimiento académico y desarrollo normalizados. Se atiende inicialmente a la fiabilidad y, en un segundo momento, a la validez. Finalmente, se adjunta el propio instrumento en su versión para padres y para hijos, así como las normas de corrección del mismo (listado de variables).

Validación experimental del FAOP

A lo largo de este apartado se presentan los resultados del proceso de validación experimental llevado a cabo con la batería FAOP. Se atiende, inicialmente, a los resultados referentes a la fiabilidad, para abordar, en segundo lugar, los relativos a la validez, tanto de contenido como de constructo.

❑ FIABILIDAD

En relación a la fiabilidad calculada por consistencia interna mediante el Alpha de Cronbach, en la Tabla C1 se recogen los resultados obtenidos para cada una de las escalas que configuran el FAOP en su versión para padres e hijos.

Tabla C1

Resultados de fiabilidad (consistencia interna) del FAOP

Escala	Fiabilidad α de Cronbach	
	Padres	Hijos
FAOP	.929	.921
FAOP-SE	.945	NT
FAOP- IM	.882	.885
FAOP-PRAES	.858	.874
FAOP-HOME	.751	.744
FAOP-FES	.843	.807

Nota. NT = no tiene esta escala

En la Tabla se observa una puntuación general para la batería de .929 para padres y de .921 para hijos, lo cual indica una elevada fiabilidad. Igualmente, cuando los análisis se llevaron a cabo de manera independiente para cada una de las escalas que componen el instrumento, los resultados obtenidos fueron similares en todas las escalas, oscilando el Alpha de Cronbach entre .744 y .945.

Se ha realizado también un análisis de ítems para comprobar la importancia de cada uno de ellos dentro de la escala y analizar cómo quedaría afectada la consistencia de la prueba si ésta se redujese eliminando algunos de los elementos menos representativos. Así, si al

eliminar uno de los ítems la fiabilidad disminuye considerablemente, esto indicaría que ese ítem es muy bueno para valorar lo pretendido y por ello convendría mantenerlo; sin embargo, si al eliminar el ítem la fiabilidad se incrementa, esto es un indicativo de la idoneidad de suprimir ese elemento.

En este caso concreto los resultados obtenidos tras los análisis estadísticos han arrojado patrones diferentes entre la versión para padres y la versión para hijos de la batería. En cuanto a la versión para padres, tanto al considerar el instrumento en conjunto como cada una de sus escalas, se observa cómo todos los elementos aportan más o menos la misma consistencia; así, en la versión íntegra de la batería el Alfa de Cronbach si se elimina alguno de los elementos varía en un intervalo mínimo que oscila entre .929 y .930. En relación a cada una de las escalas el patrón es el siguiente. Para las escalas FAOP-SE y FAOP-IM, la eliminación de elementos sólo provocaría un descenso de la fiabilidad (FAOP-SE hasta .944 y FAOP-IM hasta .879); en cambio, para las escalas FAOP-PRAES, FAOP-HOME, y FAOP-FES si se eliminan algunos ítems aumenta el Alfa de Cronbach, mientras que la supresión de otros hace que el α decrezca, tal y como se recoge en la siguiente Tabla.

Tabla C2

Resultados de fiabilidad de las escalas del FAOP padres si se eliminan elementos

	α eliminando elemento	Elementos
FAOP-PRAES	.861	Ítem nº 5
	.850	Ítem nº 12
FAOP-HOME	.753	Ítem nº 31
	.739	Ítems nº 16, 20 y 21
FAOP-FES	.846	Ítems nº 3, 27 y 75
	.840	Ítem nº 37

En cuanto a la versión para hijos, al considerar al instrumento en conjunto una vez más se detecta que todos los elementos aportan la misma consistencia, de manera que la eliminación de alguno de ellos hace que la fiabilidad varíe en un intervalo mínimo que oscila entre los valores .920 y .922. En relación a cada una de las escalas, en esta ocasión se observa que, excepto para el FAOP-FES-HI, la eliminación de elementos sólo provocaría un descenso de la fiabilidad (FAOP-IM-HI hasta .882; FAOP-PRAES-HI hasta .867 y FAOP-HOME-HI hasta .733), por lo que parece recomendable mantener todos los ítems. En el caso específico del FAOP-FES-HI la supresión de los elementos número 27, 49 y 54 hace que la fiabilidad se incremente a .811; no obstante la eliminación del ítem número 15 hace que el Alpha decrezca hasta llegar al .803. Por ello, dado además que se trata de una escala comercializada y validada ampliamente por sus autores, se recomienda su aplicación íntegra.

En conclusión, atendiendo a la fiabilidad, subrayar que el instrumento FAOP, en su totalidad y de forma parcial (por escalas), presenta una consistencia interna bastante aceptable, la cual facilita o asegura, en la medida de lo posible, la obtención de unos resultados adecuados.

- VALIDEZ

En cuanto a la validez del FAOP, la cual indica si un cuestionario determinado mide lo que dice medir, se han llevado a cabo y han tenido en cuenta dos tipos de validez, de un lado la de contenido y, de otro lado, la de constructo.

Comenzando por la *validez de contenido* indicar que, de la revisión de estudios empíricos y teóricos publicados en las últimas décadas en torno a las variables del entorno familiar que influyen en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, se han sintetizado los hallazgos en cinco grandes componentes, subdivididos a su vez cada uno de ellos en diferentes dimensiones, que son los que componen el FAOP en su versión para padres y le dan consistencia en cuanto a su validez aparente (Robledo & García, 2007). Posteriormente, en base a la versión para adultos de la batería, se diseñó la versión para hijos, el FAOP-HI (Robledo & García, en prensa), justificándose del mismo modo su validez de contenido.

En lo que hace a la *validez de constructo*, se ha realizado el cálculo de la misma mediante el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax normalizada, para comprobar si se confirmaban estadísticamente las dimensiones de cada una de las escalas predeterminadas de manera teórica. En este caso, tal y como se puede observar en la Tabla C3, se confirmó una elevada coincidencia entre los componentes que estructuran las escalas de la prueba en su versión para padres según la validez de contenido y los factores resultantes del análisis factorial.

Tabla C3
Validez de constructo de las escalas del FAOP, atendiendo a la varianza explicada y los pesos factoriales de cada elemento

FAOP-PADRES				
	% varianza	% acumulado	Nº Ítems	Pesos Factoriales
FAOP SE				
Factor 1: Comunicación	16.477	16.477	CF	.868

y formación			12	.672
			8	.657
			7	.656
			19	.613
			17	.600
			9	.542
Factor 2: Atención al alumnado y confianza	13.844	30.321	AC	.845
			4	.762
			3	.691
			1	.676
			23	.572
			21	.496
Factor 3: Dificultades	11.535	41.856	DI	.915
			13	.779
			10	.739
			16	.713
			14	.631
Factor 4: Actitudes del profesorado	11.534	53.390	AP	.859
			18	.669
			15	.653
			20	.608
			22	.572
			11	.545
Factor 5: Colaboración y atención personal	8.975	62.365	CA	.943
			6	.805
			5	.700
			2	.648
		FAOP-IM		
Factor 1: Comunicación con la escuela	17.489	17.489	CME	.962
			22	.555
			23	.476
			24	.828
			25	.819
			26	.833
			27	.784
			28	.834
Factor 2: Colaboración basada en la escuela	13.544	31.033	CBE	.923
			15	.483
			16	.657
			17	.445
			18	.515
			19	.564

			20	.661
			21	.500
Factor 3: Colaboración y estimulación desde el hogar + Motivación y apoyo escolar de la familia	13.511	44.544	CBH	.848
			8	.416
			9	.604
			10	.586
			11	.659
			12	.587
			13	.482
			14	.387
			3	.473
			4	.352
			5	.235
Factor 4: Motivación y apoyo escolar de la familia	11.048	55.592	MAE	.894
			1	.685
			2	.596
			6	.758
			7	.803
FAOP-PRAES				
Factor 1: Práctica Procesos Psicológicos	22.368	22.368	PSI	.944
			9	.820
			10	.766
			11	.616
			15	.740
Factor 2: Práctica motivación-refuerzo	16.913	39.281	POM	.910
			1	.744
			2	.624
			3	.755
Factor 3: Práctica eficacia personal	12.131	51.412	PE	.719
			4	.527
			6	.664
			7	.620
			8	.287
Factor 4: Práctica estimulación escritura	11.888	63.300	Pest	.852
			12	.610
			13	.663
			16	.548
FAOP-HOME				
Factor 1: Rechazo-hostilidad	10.405	10.405	RecHos	.952
			9	.687
			10	.610
			14	.514

			15	.684
			19	.621
			29	.429
			31	.505
			32	.641
Factor 2: Materiales de Aprendizaje	9.567	19.972	MtAp	.924
			1	.650
			2	.670
			3	.596
			4	.557
			5	.635
			6	.594
			7	.653
			8	.364
Factor 3: aceptación afecto	9.021	28.993	AcpAfc	.912
			11	.407
			12	.649
			13	.495
			16	.599
			17	.540
			18	.637
			30	.504
			33	.516
Factor 4: Fomento de la autosuficiencia. madurez y responsabilidad	8.677	37.670	AuMaRe	.942
			20	.793
			21	.740
			22	.843
			23	.595
Factor 5: Estilo educativo permisivo	6.349	44.019	EstConPer	.930
			24	.811
			28	.661
			34	.574
Factor 6: Estilo educativo democrático	6.146	50.165	EstConDem	.847
			26	.753
			27	.465
			35	.720
Factor 7: Estilo educativo autoritario	5.911	56.076	EstConAut	.952
			25	.517
			36	.706
			37	.754

Nota. La versión para hijos se diseñó a partir de la de los adultos y mantiene prácticamente el mismo patrón descrito en la Tabla.

Opiniones Familiares Padres (FAOP)

Apreciada familia:

Adjunto enviamos una encuesta, compuesta por diferentes partes, relativa a las opiniones y necesidades familiares en relación con los servicios educativos, la implicación en la educación, las relaciones padres-hijos y el entorno del hogar. Solicitamos su valiosa contribución a este estudio cumplimentando, el padre y/o la madre del alumno con la mayor sinceridad posible, los diferentes cuestionarios, intentando no dejar ningún apartado en blanco y recordando que no hay respuestas buenas ni malas, sólo opiniones diferentes. En cualquier caso se garantiza que, siguiendo las normas éticas y deontológicas exigibles en toda investigación científica, sus datos y respuestas serán confidenciales y sólo utilizables a efectos estadísticos globales. Le agradecemos de antemano su colaboración y aprovechamos la ocasión para saludarle atentamente.

Equipo de investigación. Universidad de León

Datos del familiar colaborador:

[1] Vinculación con alumno: Madre Padre Ambos [2] Estado civil: ……

Nº de hijos: [3] propios:..…… [4] adoptados: ..……[5] de su pareja:……

Datos del alumno:

[6] Nombre y apellidos:……..……..……

[7] Fecha nacimiento:……...….. [8] Centro educativo:……..…… [9] Curso:…… [10] Grupo:……

[11]¿Su hijo, presenta alguna dificultad para aprender, bajo rendimiento o fracaso escolar? NO…… SI…... En caso afirmativo, cuál:

[12]……..……..

Otros datos:

	Padre	Madre
Edad	[13]	[14]
Nivel estudios	[15]	[16]
Ocupación/profesión	[17]	[18]
Personas que habitan la casa: [19] padre…… [20] madre…… [21] hijos(nº)…… [22] abuelos (nº)…...[23] otros..... [24] Metros vivienda:…….		

FAOP-SE

A continuación se presentan una serie de afirmaciones en las que usted, según su opinión sobre el centro, debe señalar su grado de acuerdo o desacuerdo marcando con una cruz el número correspondiente en base a la siguiente escala: 1 = Totalmente en desacuerdo. 2 = Desacuerdo. 3 = Ni acuerdo ni desacuerdo. 4 = De acuerdo. 5 = Totalmente de acuerdo.

	El centro y los profesionales educativos que atienden a su hijo…	Totalmente desacuerdo	Desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.	Son personas de confianza con las que poder contar.	1	2	3	4	5
2.	Pocas veces cuentan con usted como colaborador en la enseñanza de su hijo.	1	2	3	4	5
3.	Tienen las habilidades necesarias para ayudar a que su hijo tenga éxito.	1	2	3	4	5
4.	Proporcionan servicios que detectan las necesidades individuales de su hijo.	1	2	3	4	5
5.	Están más interesados, en general, en ayudar a que los alumnos consigan buenos resultados que en los problemas personales que tienen.	1	2	3	4	5
6.	Valoran poco su opinión sobre las necesidades de su hijo.	1	2	3	4	5
7.	Le dan información suficiente acerca del trabajo escolar de su hijo.	1	2	3	4	5
8.	Saben mucho sobre la materia que imparten.	1	2	3	4	5
9.	Prestan atención a lo que usted les dice. sin juzgar a su hijo o familia.	1	2	3	4	5
10.	En ocasiones se limitan a dar su clase e irse. sin importarles demasiado el alumno.	1	2	3	4	5
11.	Muestran respeto por los valores y creencias de su familia. protegiendo su privacidad.	1	2	3	4	5
12.	Le hacen saber las cosas que su hijo hace bien.	1	2	3	4	5
13.	Su preparación para atender en el aula las dificultades de los alumnos es escasa.	1	2	3	4	5
14.	Dan la clase a un ritmo fijo. aunque los alumnos necesiten más explicaciones y ayuda.	1	2	3	4	5
15.	Usan palabras que usted pueda entender.	1	2	3	4	5
16.	Aunque tienen buena formación. les faltan habilidades para hacer llegar sus conocimientos a los alumnos.	1	2	3	4	5
17.	Se esfuerzan en enseñar a los alumnos. intentando encarecidamente que aprendan.	1	2	3	4	5
18.	Están disponibles para el alumnado durante las horas escolares, manteniéndolo seguro mientras está a su cuidado.	1	2	3	4	5
19.	Le ayudan a obtener información o estrategias para satisfacer las dificultades de su hijo.	1	2	3	4	5
20.	Están disponibles cuando usted los necesita.	1	2	3	4	5
21.	Ajustan las explicaciones a los alumnos, intentando solucionar sus dificultades.	1	2	3	4	5
22.	Son personas amigables.	1	2	3	4	5
23.	Estoy satisfecho de enviar a mi hijo a esta escuela/instituto.	(1 nada satisfecho. 5 muy satisfecho) 1 2 3 4 5				

F AOP-IM y PRAES

En el siguiente cuestionario debe señalar, según la escala 1 nunca, 2 raramente, 3 algunas veces, 4 con frecuencia y 5 siempre, la frecuencia con la que se dan las siguientes afirmaciones

Personalmente como madre/padre…					
1. Soy un gran apoyo para mi hijo en los aspectos escolares.	1	2	3	4	5
2. Hablo con mi hijo sobre su trabajo escolar.	1	2	3	4	5
3. Elogio a mi hijo por las cosas que hace en la escuela.	1	2	3	4	5
4. Animo a mi hijo para permanecer en la escuela.	1	2	3	4	5
5. Le recuerdo a mi hijo la importancia de una buena educación.	1	2	3	4	5
6. Reviso las tareas escolares de mi hijo.	1	2	3	4	5
7. Empleo tiempo trabajando las matemáticas, la lengua y la escritura con su hijo.	1	2	3	4	5
8. Llevo a mi hijo a la biblioteca o, si es mayor para ir solo/a, lo/a animo a que vaya.	1	2	3	4	5
9. Llevo a mi hijo a lugares de la comunidad para aprender cosas especiales o, si es mayor para ir solo, lo animo a que vaya.	1	2	3	4	5
10. Leo con mi hijo o, si es mayor y puede hacerlo solo, lo animo a que lo haga.	1	2	3	4	5
11. Promuevo que mi hijo acuda a actividades extraescolares	1	2	3	4	5
12. Promuevo que mi hijo viaje, vaya a las excursiones.	1	2	3	4	5
13. Hago actividades creativas con mi hijo (manualidades. juegos. cocina…).	1	2	3	4	5
14. Hablo con la familia y los amigos sobre los progresos de mi hijo.	1	2	3	4	5
15. Sugiero actividades o excursiones al profesor.	1	2	3	4	5
16. Si hay talleres, actividades y cursos para padres en la escuela, acudo a ellos.	1	2	3	4	5
17. Acompaño a mi hijo a la escuela (o al autobús escolar).	1	2	3	4	5
18. Participo en las actividades extraescolares de mi hijo.	1	2	3	4	5
19. Hablo con los otros padres sobre las reuniones y los eventos	1	2	3	4	5

escolares.					
20. Acudo a las reuniones de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.	1	2	3	4	5
21. Comparto actividades fuera de la escuela con otras familias.	1	2	3	4	5
22. Acudo a reuniones con el profesor para obtener información.	1	2	3	4	5
23. Llamo al profesor si estoy preocupado por algo que mi hijo me ha dicho,	1	2	3	4	5
Hablo con el profesor sobre:					
24. las rutinas escolares diarias.	1	2	3	4	5
25. las normas de clase.	1	2	3	4	5
26. las relaciones de mi hijo con los compañeros.	1	2	3	4	5
27. los logros de mi hijo.	1	2	3	4	5
28. las dificultades de mi hijo.	1	2	3	4	5
En relación a la escritura…					
1. Creo que escribir es tan importante como por ejemplo las matemáticas y así se lo transmito a mi hijo.	1	2	3	4	5
2. Considero más importante. y por ello lo valoro más, el esfuerzo diario que realiza mi hijo al escribir que el resultado final alcanzado.	1	2	3	4	5
3. Animo y motivo a mi hijo para que practique la escritura en casa.	1	2	3	4	5
4. Considero que estoy capacitado para ayudar a mi hijo en las tareas de escritura.	1	2	3	4	5
5. Conviene que mi hijo haga sólo los deberes en casa, sin contar con nuestra ayuda.	1	2	3	4	5
6. En casa. soy capaz de mantener la disciplina y orden (horarios, silencio) necesarios para que mi hijo realice sus deberes de escritura.	1	2	3	4	5
7. Creo que puedo influir desde casa. con mi ayuda, en la mejora de los resultados de escritura de mi hijo.	1	2	3	4	5
8. Puedo hacer más en la enseñanza de la escritura de mi hijo si los profesores colaboran más.	1	2	3	4	5

9. En casa estoy al tanto y corrijo los errores de ortografía. gramática y caligrafía que mi hijo comete al hacer los deberes.	1	2	3	4	5
10. Cuando ayudo a mi hijo con los deberes de escritura, le explico lo que hace mal enseñándole cómo hacerlo correctamente.	1	2	3	4	5
11. Creo que las ayudas que ofrezco a mi hijo en las tareas de escritura le sirven para mejorar y las utiliza en posteriores ocasiones.	1	2	3	4	5
12. Realizo con mi hijo tareas cotidianas de escritura como: lista de la compra. cartas o e-mail a los amigos. notas en la nevera, felicitaciones navideñas...	1	2	3	4	5
13. Intento que en casa haya materiales para el fomento de la escritura (caligrafía, hojas, pinturas etc.)	1	2	3	4	5
14. Ayudo a mi hijo con sus deberes porque necesita revisión constante.	1	2	3	4	5
15. Al revisar las tareas de escritura de mi hijo, tengo en cuenta la organización de las ideas y el sentido del texto e intento que corrija los errores cometidos en esto.	1	2	3	4	5
16. Usted o su pareja leen periódicos, revistas o libros.	1	2	3	4	5

FAOP-HOME

Seguidamente se exponen una serie de actuaciones posibles con respecto a los hijos en el hogar. Ponga una cruz en el lugar correspondiente según la frecuencia con la que se den en su casa: 1 nunca, 2 raramente, 3 algunas veces, 4 con frecuencia, 5 siempre

En casa:					
1. su hijo tiene las cosas necesarias para desarrollar sus aficiones (pinturas, ordenador…)	1	2	3	4	5
2. su hijo tiene libros apropiados para su edad	1	2	3	4	5
3. su hijo tiene un escritorio o lugar específico para leer y estudiar	1	2	3	4	5
4. su hijo tiene un lugar específico para guardar sus posesiones	1	2	3	4	5
5. su hijo tiene diccionarios, enciclopedias que puede usar él solo	1	2	3	4	5
6. su hijo tiene acceso a un ordenador	1	2	3	4	5
7.su hijo tiene juegos apropiados para desarrollar sus capacidades,	1	2	3	4	5

8. Lleva a casa materiales de aprendizaje (libros, puzzles, juegos)	1	2	3	4	5
9. Utiliza el castigo físico con su hijo (azote, torta)	1	2	3	4	5
10. Cuando su hijo hace algo que le molesta, usted se altera demasiado y se enfada con él	1	2	3	4	5
11. Su hijo puede expresar sentimientos negativos (no me gusta) o desacuerdos con ustedes (gustos, aficiones) sin recibir una represalia *dura*	1	2	3	4	5
12. Cuando su hijo hace algo por lo que usted se siente bien lo alaba	1	2	3	4	5
13. Disfruta conversando y respondiendo a las cuestiones de su hijo	1	2	3	4	5
14. Siente que su hijo es un fastidio-incordio	1	2	3	4	5
15. Pierde la paciencia-nervios con su hijo	1	2	3	4	5
16. Suele utilizar motes cariñosos para dirigirse su hijo	1	2	3	4	5
17. Se alegra y se siente orgulloso de su hijo cuando una persona lo alaba	1	2	3	4	5
18. Suele contar a sus amigos o familiares los logros de su hijo	1	2	3	4	5
19. Al hablar con adultos, critica algo que no le guste de su hijo (dificultades, gustos)	1	2	3	4	5
20. Enseña a su hijo habilidades básicas de cocina o limpieza, para vivir independientemente	1	2	3	4	5
21. Enseña a su hijo qué hacer en caso de emergencia (incendios, tormentas…)	1	2	3	4	5
22. Insiste en que su hijo colabore en las tareas del hogar, dándole responsabilidades,	1	2	3	4	5
23. Enseña a su hijo cómo contactar con adultos y qué hacer si está solo en casa,	1	2	3	4	5
24. Cuando su hijo no hace lo que le pide prefiere hacerlo usted antes que insistirle	1	2	3	4	5
25. No permite que su hijo cuestione lo que le manda	1	2	3	4	5
26. En su casa todos participan estableciendo las normas familiares	1	2	3	4	5
27.Si tiene un conflicto con su hijo intenta solucionarlo junto con él	1	2	3	4	5
28. Suele amenazar a su hijo con castigos que después no cumple	1	2	3	4	5
29. Olvida cosas que su hijo cree que debe recordar	1	2	3	4	5
30. Procura que su hijo sepa que le quiere tratándole con cariño y amabilidad	1	2	3	4	5
31. Siente que otros hijos son mejores que el suyo	1	2	3	4	5

32. Cuando su hijo hace cosas mal le amenaza o asusta	1	2	3	4	5
33. Hace que su hijo sienta que lo que hace es importante	1	2	3	4	5
34. Cuando su hijo y usted no están de acuerdo le deja hacer lo que quiera	1	2	3	4	5
35. En casa todos saben sus responsabilidades y las consecuencias de no asumirlas	1	2	3	4	5
36. En casa usted pone las normas que su hijo debe obedecer	1	2	3	4	5
37. Cuando surge un problema con su hijo se hace lo que usted dice	1	2	3	4	5

FAOP-FES

Decida si las frases le parecen verdaderas o falsas en relación a **lo que opina sobre su familia**. Si la frase es casi siempre verdadera = **V.** si es casi siempre falsa = **F**; si cree que es V para algunos familiares y F para otros, marque la respuesta de la mayoría.

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos unos a otros.	V	F
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.	V	F
3. En nuestra familia reñimos mucho.	V	F
4. En general ningún miembro de la familia decide por su cuenta.	V	F
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.	V	F
6. A menudo hablamos de temas políticos, sociales.	V	F
7. Pasamos en casa la mayor parte del tiempo libre.	V	F
8. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente.	V	F
9. En mi familia tenemos reuniones obligatorias pocas veces.	V	F
10. Muchas veces da la impresión de que en casa estamos sólo "pasando el rato".	V	F
11. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.	V	F
12. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.	V	F
13. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.	V	F
14. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.	V	F
15. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos.	V	F

16. Frecuentemente vienen amigos a casa a visitarnos.	V	F
17. En mi casa somos muy ordenados y limpios.	V	F
18. En mi familia hay muy pocas normas que cumplir.	V	F
19. Todos nos esforzamos en lo que hacemos en casa.	V	F
20. En mi familia es difícil desahogarse sin molestar a todo el mundo.	V	F
21. En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.	V	F
22. En mi familia cada uno decide sus propias cosas.	V	F
23. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.	V	F
24. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.	V	F
25. Alguno de mi familia practica habitualmente deportes.	V	F
26. En mi casa muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	V	F
27. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.	V	F
28. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.	V	F
29. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.	V	F
30. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.	V	F
31. Cada uno entra y sale en casa cuando quiere.	V	F
32. Nosotros aceptamos que haya competición y "que gane el mejor".	V	F
33. Nos interesan poco las actividades culturales.	V	F
34. Vamos a menudo al cine. a competiciones deportivas, excursiones….	V	F
35. En mi familia la puntualidad es muy importante.	V	F
36. En casa las cosas se hacen de una forma establecida.	V	F
37. Cuando hay que hacer algo en casa. es raro que se ofrezca algún voluntario.	V	F
38. En casa, si a alguno se le ocurre de repente hacer algo, lo hace sin pensarlo más.	V	F
39. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.	V	F
40. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.	V	F
41. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.	V	F

42.	En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.	V	F
43.	En mi casa. todos tenemos una o dos aficiones.	V	F
44.	En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.	V	F
45.	En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.	V	F
46.	Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas en otras.	V	F
47.	En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.	V	F
48.	En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	V	F
49.	Generalmente en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema.	V	F
50.	En casa nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares.	V	F
51.	Alguno de nosotros toca un instrumento musical.	V	F
52.	Ninguno de la familia participa en actividades recreativas. fuera del trabajo o la escuela.	V	F
53.	En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias.	V	F
54.	En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.	V	F
55.	En mi familia hay poco espíritu de grupo.	V	F
56.	En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.	V	F
57.	Si hay desacuerdos, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.	V	F
58.	Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.	V	F
59.	En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.	V	F
60.	Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas.	V	F
61.	Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o interés.	V	F
62.	En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.	V	F
63.	En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.	V	F
64.	Realmente nos llevamos bien unos con otros.	V	F
65.	Solemos tenemos cuidado con lo que nos decimos.	V	F

66. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.	V	F
67. En mi casa es difícil ser independientes sin herir los sentimientos de los demás.	V	F
68. "Primero el trabajo, luego la diversión" en una norma en mi familia.	V	F
69. En mi casa, ver televisión es más importante que leer.	V	F
70. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.	V	F
71. En mi casa el dinero no se administra con mucho cuidado.	V	F
72. En mi casa las normas son bastante inflexibles.	V	F
73. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.	V	F
74. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.	V	F
75. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.	V	F
76. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.	V	F
77. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o estudio.	V	F
78. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte. la música o la literatura.	V	F
79. Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar la radio.	V	F
80. En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.	V	F
81. En mi familia uno no puede salirse con la suya.	V	F

Nota. En la versión para hijos el FAOP-FES es igual.

Usted como padre…
1. ¿Qué nivel educativo cree que alcanzará su hijo? *Abandono estudios* *E.S.O.* *Bachiller* *Ciclo Formativo* *Universidad*
2. ¿Qué nivel educativo desea que alcance su hijo? *Abandono estudios* *E.S.O.* *Bachiller* *Ciclo Formativo* *Universidad*
3. ¿Qué profesión cree que tendrá su hijo?
4. ¿Qué profesión desea que tenga su hijo?

Opiniones Familiares Hijos (FAOP-HI)

Apreciado alumno te presentamos una encuesta relativa a tus opiniones acerca del colegio y tu familia. Te pedimos que, por favor, nos ofrezcas tu ayuda a este estudio y rellenes todos los apartados con la mayor sinceridad posible. No olvides que no hay respuestas buenas ni malas, sólo opiniones diferentes.

¡¡¡ Muchas gracias por tu colaboración!!!

Datos personales:

[1] Nombre y apellidos…….…….……

[2] Fecha nacimiento…… [3] Edad:…….……..

[4] Centro educativo …….…….....…[5] Curso…… [6] Grupo……....

[7]¿Has repetido algún curso? NO SI ¿cuáles?:…….....

[8]¿Recibes apoyo académico en el colegio? NO SI.

¿cuál? (logopeda. apoyo)

……..……..

[9]¿Recibes apoyo académico fuera del colegio? NO SI. ¿cuál? (academia. psicólogo)

……..

[10]¿Crees que aprobarás todo? SI NO

¿cuáles crees que suspenderás?

…….

[11] ¿Qué profesión **deseas** tener?

…….....…….....

[12]¿Qué profesión **crees** que tendrás?

…….

[13] ¿Qué nivel educativo **deseas** alcanzar?

Abandono estudio E.S.O Bachillerato Ciclo Formativo Universidad

[14] ¿Qué nivel educativo **crees** alcanzarás?

Abandono estudio E.S.O Bachillerato Ciclo Formativo Universidad

¿Estás satisfecho de ir a esta escuela o instituto? NADA 1 2 3 4 5 MUCHO

FAOP-HI: IM Responde a las cuestiones tachando el número correspondiente ***Tus padres…***	Nunca	Raramente	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
1. Son un gran apoyo para ti en la escuela-instituto.	1	2	3	4	5
2. Hablan contigo sobre tu trabajo académico.	1	2	3	4	5
3. Te elogian por las cosas que haces en la escuela-instituto.	1	2	3	4	5
4. Te animan a permanecer en la escuela-instituto.	1	2	3	4	5
5. Te recuerdan la importancia de una buena educación.	1	2	3	4	5
6. Revisan tus tareas escolares.	1	2	3	4	5
7. Trabajan contigo las matemáticas. la lengua y/o la escritura.	1	2	3	4	5
8. Te llevan a la biblioteca o te animan a que vayas.	1	2	3	4	5
9. Te llevan a lugares de la comunidad para aprender cosas especiales (Zoo, teatro, museo...).	1	2	3	4	5
10. Leen contigo o te animan a leer.	1	2	3	4	5
11. Promueven que acudas a actividades extraescolares.	1	2	3	4	5
12. Promueven que viajes, vayas a excursiones.	1	2	3	4	5
13. Hacen actividades creativas contigo (juegos, manualidades, cocina…)	1	2	3	4	5
14. Hablan con los familiares y amigos sobre tus progresos.	1	2	3	4	5
15. Si hay talleres. actividades y cursos para padres en la escuela- instituto. acuden a ellos.	1	2	3	4	5
16. Te acompañan a la escuela- instituto (o al autobús escolar).	1	2	3	4	5
17. Participan en tus actividades extraescolares (deportes, etc.)	1	2	3	4	5

18.	Acuden a las reuniones de la Asociación de Madres y Padres.	1	2	3	4	5
19.	Comparten actividades fuera de la escuela con otras familias.	1	2	3	4	5
20.	Acuden a reuniones con el profesor para hablar de tus dificultades, logros, relaciones, comportamiento.	1	2	3	4	5
	FAOP-HI: PRAES ***En relación a la escritura, tus padres…***	Nunca	Raramente	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
1.	Te dicen que escribir es tan importante como realizar tareas de matemáticas.	1	2	3	4	5
2.	Valoran el esfuerzo diario que realizas al escribir más que el resultado final que logras.	1	2	3	4	5
3.	Te animan y motivan para que practiques la escritura en casa.	1	2	3	4	5
4.	Saben ayudarte con las tareas de escritura.	1	2	3	4	5
5.	Te dicen que es mejor que hagas sólo los deberes en casa. sin su ayuda.	1	2	3	4	5
6.	Son capaces de mantener el orden necesario en casa para que hagas tus tareas de escritura	1	2	3	4	5
7.	Crees que con su ayuda hacen que mejores tu escritura.	1	2	3	4	5
8.	Corrigen los errores de ortografía, gramática y caligrafía que cometes al hacer los deberes.	1	2	3	4	5
9.	Cuando te ayudan con la escritura. te explican lo que haces mal y cómo se hace bien.	1	2	3	4	5
10.	Crees que las ayudas que te dan en escritura te sirven para mejorar y las utilizas.	1	2	3	4	5
11.	Haces con tus padres tareas de escritura como: lista compra, cartas o e-mail, notas, postales…	1	2	3	4	5
12.	En tu casa hay materiales de escritura: caligrafía, pinturas…	1	2	3	4	5

13. Te ayudan con los deberes porque necesitas revisión constante.	1	2	3	4	5
14. Cuando te revisan la escritura, se fijan en: organización de las ideas y sentido del texto e intentan que corrijas los errores cometidos en eso.	1	2	3	4	5
15. Tus padres leen periódicos, libros…	1	2	3	4	5

FAOP-HI: HOME	Nunca	Raramente	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
1. En casa tienes las cosas necesarias para desarrollar tus aficiones (pinturas, CD)	1	2	3	4	5
2. En casa, tienes libros apropiados para tu edad.	1	2	3	4	5
3. En casa, tienes un escritorio o lugar específico para leer y estudiar	1	2	3	4	5
4. En casa, tienes un lugar específico para guardar tus posesiones.	1	2	3	4	5
5. En casa, tienes diccionarios, enciclopedias… que puedes usar.	1	2	3	4	5
6. En casa, tienes ordenador.	1	2	3	4	5
7. En casa, tienes juegos apropiados para desarrollar tus capacidades (instrumento. trivial…).	1	2	3	4	5
8. Tus padres llevan a casa materiales de aprendizaje (libros. puzzles. juegos educativos…)	1	2	3	4	5
9. Tus padres utilizan el castigo físico contigo (azote. torta).	1	2	3	4	5
10. Cuando haces algo que molesta a tus padres, ellos se alteran demasiado y se enfadan contigo.	1	2	3	4	5
11. Puedes expresar sentimientos negativos o desacuerdos con tus padres sin recibir una bronca dura,	1	2	3	4	5
12. Cuando haces algo por lo que tus padres se sienten bien, te alaban.	1	2	3	4	5
13. Crees que tus padres disfrutan conversando contigo y respondiendo a tus cuestiones.	1	2	3	4	5
14. Crees que tus padres sienten que eres un fastidio.	1	2	3	4	5
15. Tus padres pierden los nervios o la paciencia contigo.	1	2	3	4	5

16. Tus padres utilizan motes cariñosos para dirigirse a ti.	1	2	3	4	5
17. Cuando una persona te alaba, crees que tus padres se alegran y se sienten orgullosos de ti.	1	2	3	4	5
18. Tus padres cuentan a sus amigos o familiares tus logros.	1	2	3	4	5
19. Tus padres, al hablar con adultos critican alguna cosa que no les guste de ti (gustos, vestimenta …).	1	2	3	4	5
20. Tus padres te enseñan habilidades básicas de cocina o limpieza.	1	2	3	4	5
21. Tus padres te enseñan qué hacer en caso de emergencia (incendios. tormentas…).	1	2	3	4	5
22. Tus padres insisten en que colabores en las tareas del hogar, dándote responsabilidades (poner la mesa...)	1	2	3	4	5
23. Cuando estás solo en casa sabes cómo contactar con adultos y lo que hacer (no abrir puerta…)	1	2	3	4	5
24. Cuando no haces lo que tus padres te piden. prefieren hacerlo por sí mismos antes que insistirte	1	2	3	4	5
25. Tus padres no permiten que cuestiones lo que te mandan.	1	2	3	4	5
26. En casa todos participáis poniendo las normas familiares.	1	2	3	4	5
27. Si tienes un conflicto con tus padres intentas solucionarlo conjuntamente.	1	2	3	4	5
28. Tus padres te amenazan con castigos que después no cumplen.	1	2	3	4	5
29.Tus padres olvidan cosas importantes para ti.	1	2	3	4	5
30.Tus padres procuran que sepas que te quieren tratándote con cariño y amabilidad.	1	2	3	4	5
31.Crees que tus padres sientes que otros niños son mejores que tú.	1	2	3	4	5
32.Cuando haces cosas mal tus padres te asustan o amenazan.	1	2	3	4	5
33. Tus padres intentan que sientas que lo que haces es importante.	1	2	3	4	5
34.Cuando tú y tus padres no estáis de acuerdo, te dejan hacer lo que quieres.	1	2	3	4	5
35.En casa todos sabéis vuestras responsabilidades y las consecuencias de no asumirlas.	1	2	3	4	5
36.En casa tus padres ponen las normas que tú debes obedecer.	1	2	3	4	5
37.Cuando surge un problema contigo se hace lo que dicen tus	1	2	3	4	5

padres.					

Listado de variables y normas de corrección

En las siguientes Tablas se presenta el listado de las variables incluidas en el estudio de evaluación (presentado en el Capítulo 6). En ellas se pueden ver las normas de corrección de las escalas FAOP. Inicialmente, se muestra el listado para la versión padres (Tabla C4) y el listado para la versión de los hijos (Tabla C5), posteriormente, el listado para la versión constelación familiar, padres e hijos (Tabla C6).

Tabla C4

Listado de variables del cuestionario FAOP versión para padres (estudio de evaluación)

Nº	*Etiqueta*	*Significado*	*Codificación*
1	ALUMNO	Nombre del alumno	Nominal
2	VÍNCULOALUM	Relación del familiar participante con el alumno	Madre, padre o ambos (casos en los que responden el padre y la madre)
3	PSEXONUM	Sexo del familiar participante numérico	5 Mujer, 2 hombre, 3 ambos (padre y madre)
4	ESTADOCIVIL	Estado civil de los padres	Casado, divorciado, soltero o viudo
5	NºHIJOSprop	Nº de hijos propios	Numérico
6	PEDAD_Pa	Edad del padre	Numérico
7	PEDAD_Ma	Edad de la madre	Numérico
8	ESTUDIOSpa ESTUDIOSma	Estudios del padre Estudios de la madre	Primarios, Secundarios (ESO, medios), Bachillerato (bachiller y cou) FP, Universitarios (diplomado, licenciado, ingeniero, doctor)
9	PROFESIÓNpa	Profesión del padre	Sin organizar todavía
10	PROFESIÓNma	Profesión de la madre	Sin organizar todavía
11	HABITANTES_Pa	Padre habita en la casa familiar	Si = 1; No = 0
12	HABITANTES_Ma	Madre habita en la casa familiar	Si = 1; No = 0

13	HABITANTESjos	Nº de hijos que habitan en la casa familiar	Numérico
14	HABITANTES_Abuelos	Nº de abuelos que habitan en la casa familiar	Numérico
15	HABITANTES_Otros	Otros familiares que habitan en la casa familiar	Lazo del familiar en caso de habitar en el hogar (tío, sobrino etc.) o 0 = no hay ningún familiar más
16	HABITANTES_Tot	Suma de todas las personas que habitan la casa familiar	Numérico
17	METROS	Metros cuadradados que tiene la casa familiar	Numérico
18	PADRES_PERC_Dif	Los padres perciben dificultades en el hijo	Si/ No
19	PADRES_PERC_Dif_ espec	Tipo de dificultad que los padres perciben en el hijo	Cualitativo
20	FAOP_SE_01/23	Ítems que constituyen el cuestionario FAOP-SE-PA	Respuestas de 1 nunca a 5 siempre
21	FAOP_SE_CF	- Comunicación y formación (CF): opiniones parentales en torno a la comunicación efectiva profesorado-familia y la formación docente.	Suma de los ítems: 7, 8, 9, 12, 17 y 19
22	FAOP_AC	- Atención al alumnado y confianza (AC): opiniones parentales en torno a la atención docente a las necesidades de los niños y a la confianza y satisfacción general que despiertan.	Suma de los ítems: 1, 3, 4, 21 y 23
23	FAOP_DI	- Dificultades (DI): opiniones parentales en torno al interés del profesorado por el aprendizaje de los niños y su capacitación para atender a las dificultades	Suma a la inversa los ítems 10,13, 14 y 16
24	FAOP_AP	- Actitudes del profesorado (AP): opiniones parentales en torno al respeto, disponibilidad, amigabilidad y cercanía del profesorado.	Suma de los ítems: 11, 15, 18, 20 y 22
25	FAOP_CA	- Colaboración y atención personal (CA): opiniones parentales en torno a actitudes colaborativas del	Suma a la inversa de los ítems: -2, -5 y -6.

		profesorado y atención personal del alumnado.	
26	FAOP_IM_01/28	Ítems que constituyen el cuestionario FAOP-IM-HI	Respuestas de 1 nunca a 5 siempre
27	FAOP_IM_MAE	Motivación y apoyo escolar de la familia: grado de apoyo y motivación hacia el aprendizaje que la familia ofrece al alumno desde el hogar.	Sumar las puntuaciones de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 siguiendo las puntuaciones de las opciones de respuesta (1, 2, 3, 4, 5).
28	FAOP_IM_CBH	Colaboración y estimulación desde el hogar: valora las conductas estimuladoras que describen la promoción activa de entornos de aprendizaje en el hogar o por iniciativa de la familia para los niños.	Sumar las puntuaciones de los ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 siguiendo las puntuaciones de las opciones de respuesta (1, 2, 3, 4, 5).
29	FAOP_IM_CBE	Colaboración basada en la escuela: valora las actividades y conductas que los padres realizan en la escuela con sus hijos, profesionales u otras familias.	Sumar las puntuaciones de los ítems: 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 siguiendo las puntuaciones de las opciones de respuesta (1, 2, 3, 4, 5).
30	FAOP_IM_CME	Comunicación con la escuela: valora los contactos o comunicaciones entre padres y profesores para tratar temas como experiencias educativas del alumno, progresos, dificultades.	Sumar las puntuaciones de los ítems 22, 23, 24, 25, 26, 27 y 28 siguiendo las puntuaciones de las opciones de respuesta (1, 2, 3, 4, 5).
31	FAOP_IM_ES	Dimensiones implicación escuela	CBE+CME
32	FAOP_IM_HO	Dimensiones implicación hogar	CBH+MAE
33	FAOP_IM_TOT	Total implicación parental.	IM_HO+IM_ES
34	FAOP_PRAES_01 al 16	Ítems que constituyen el cuestionario FAOP-PRAES	Respuestas de 1 nunca a 5 siempre
35	FAOP_PRAES_POM	Práctica motivación-refuerzo: valora las opiniones de los padres acerca de la importancia de la motivación para la escritura de sus hijos.	Sumar las puntuaciones de los ítems 1,2, 3 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1 nunca y 5 siempre).
36	FAOP_PRAES_PE	Práctica eficacia personal: valora las percepciones de autoeficacia personal	Sumar las puntuaciones de los ítems 4, 6, 7, 8, 11 de

		que tienen los padres con respecto a sí mismos y su capacidad para ayudar a sus hijos en sus tareas de escritura.	manera exacta en función de las opciones de respuesta (1 nunca y 5 siempre).
37	FAOP_PRAES_Ppsi	Práctica Procesos Psicológicos: valora si se implican en la enseñanza de la escritura, atendiendo especialmente a aspectos mecánicos y sustantivos	Sumar las puntuaciones de los ítems 9, 10 y 15 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1 nunca y 5 siempre).
38	FAOP_PRAES_Pest	Práctica estimulación escritura*:* valora si los padres ofrecen estimulación hacia tareas de escritura a través de tareas cotidianas conjuntas, modelos de lectura y materiales específicos.	Sumar las puntuaciones de los ítems 12, 13 y 16 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1 nunca y 5 siempre).
39	P5_ y P14	Razones por las que se ayuda o no al hijo en la escritura: 5 si puntúa alto (5): se cree que es conveniente no ayudar, que es mejor que el niño lo haga solo Si puntúa bajo (1)se cree que conviene ayudar 14 Si puntúa alto: Se ayuda porque el niño necesita ayuda constantemente, valoración negativa de sus capacidades	Respuestas directas a los ítems 5 y 14
40	FAOP_PRAES_ TOTAL	Opinión, implicación y relación general de los padres con sus hijos en tareas de escritura.	Sumar las puntuaciones de todos los ítems 1 al 16.
41	FAOP_HOME_ 01/ 37	Ítems que constituyen el cuestionario FAOP-HO	Respuestas de 1 nunca a 5 siempre
42	FAOP_HOME_Rec Hos	Rechazo-hostilidad: valora circunstancias que denotan que los padres se tienden a mostrar enfadados, amargados, resentidos o desinteresados con respecto a sus hijos.	Sumar las puntuaciones de los ítems 9,10, 14, 15, 19, 29, 31, 32 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1, 2, 3,4 y 5).
43	FAOP_ HOME_EstConPer FAOP_ HOME_EstConAut FAOP_HOME_EstC onDem	Estilo educativo de control: valora el tipo de estilo educativo: permisivo, autoritario y democrático utilizado por los padres al ejercer su control sobre los hijos.	Puntúan como estilos permisivo los ítems: 24, 28, 34 ; autoritarios: 25, 36 y 37 y democrático: 26, 27, 35

44	FAOP_ HOME_AcpAf	Aceptación-afecto: valora si los padres aceptan al niño y se enfrentan a los sentimientos y conductas del mismo interactuando con él de forma adecuada, afectuosa y mostrando aceptación.	Sumar las puntuaciones de los ítems 11,12,13,16,17,18, 30 y 33 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1, 2, 3,4 y 5).
45	FAOP_ HOME_MtAp	Materiales estimuladores del aprendizaje: valora si dentro del hogar la familia procura ofrecer al niño materiales y espacios estimuladores para su desarrollo académico	Sumar las puntuaciones de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1, 2, 3, 4 y 5).
46	FAOP_ HOME_AuMaRe	Fomento de la autosuficiencia, madurez y responsabilidad: valora el grado en el que la familia potencia y facilita la madurez personal del niño preparándole para enfrentarse a la adultez de forma independiente y exitosa	Sumar las puntuaciones de los ítems 20, 21, 22 y 23 de manera exacta en función de las opciones de respuesta
47	FAOP_FES_01 al 81	Ítems que constituyen el cuestionario FAOP-FES-HI	Respuestas directas de los ítems V = verdadero F= Falso.
48	FAOP_FES _C	Cohesión: valora el grado de compromiso, ayuda y apoyo que los miembros de la familia proporcionan unos a los otros	Puntúan como positivos (1 punto) los ítems 1, 19, 28, 46, 64, 73 cuando son V y los ítems 10, 37, 55 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
49	FAOP_FES_Ex	Expresividad: valora la tendencia a que los miembros de la familia sean animados a actuar abiertamente y expresar sus sentimientos directamente.	Puntúan como positivos los ítems 11, 29, 38, 56 y 74 cuando son V y los ítems 2, 20, 47 y 65 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
50	FAOP_FES_Con	Conflicto: existencia de pocos enfados, agresiones y conflictos abiertamente expresados entre los miembro de la familia.	Según la versión original ofrece una medida de conflictos existentes como algo negativo: Puntúan como positivos los ítems 3, 21, 39, 48, y 66 cuando son V y los

			ítems 12, 30, 57 y 75 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0. El FAOP mide la NO existencia de conflictos por lo tanto la codificación se ha hecho en base al original pero el total se ha pasado a la inversa (9-1, 8-2 etc).
51	FAOP_FES_REL_TOT	Dimensión relaciones: Sumar las puntuaciones de las tres escalas anteriores.	Suma de C+Ex+Con: no sentido
52	FAOP_FES_Ind	Independencia: valora la tendencia a que los miembros de la familia sean asertivos, autosuficientes y tomen sus propias decisiones.	Puntúan como positivos los ítems 13, 22, 31, 49, 58 cuando son V y los ítems 4, 40, 67, y 76 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
53	FAOP_FES_AO	Orientación al rendimiento: valora las actividades que son dedicadas al rendimiento o a la competitividad.	Puntúan como positivos los ítems 5, 14, 32, 41, 68, 77 cuando son V y los ítems 23, 50 y 59 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
54	FAOP_FES_ICO	Orientación cultural-intelectual: valora el grado interés en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.	Puntúan como positivos los ítems 6, 24, 51, 60, 78 cuando son V y los ítems 15, 33, 42, y 69 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
55	FAOP_FES _ARO	Actividades orientadas a la recreación: valora el grado de participación en actividades sociales y de recreación.	Puntúan como positivos los ítems 16, 25, 34, 43, 61, y 70 cuando son V y los ítems 7, 52 y 79 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
56	FAOP_FES_CRE _TOT	Dimensión Crecimiento personal: Sumar las puntuaciones de las 5 escalas anteriores.	Suma de Ind + AO + ICO + ARO + MRE
57	FAOP_FES _Org	Organización: valora la importancia de	Puntúan como positivos

		una clara organización y estructuración en la planificación de las actividades y responsabilidades familiares.	los ítems 8, 17, 35, 53, 62 y 80 cuando son V y los ítems 26, 44 y 71. En el resto de los casos puntúan 0.
58	FAOP_FES_Ctl	Control: valora la tendencia a usar reglas y procedimientos en las rutinas familiares diarias.	Puntúan como positivos los ítems 27, 36, 45, 72 y 81 cuando son V y los ítems 9, 18, 54 y 63 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
59	FAOP_FES_ManEst_TOT	Dimensión Sistema de mantenimiento, estabilidad: sumar las puntuaciones de las 2 escalas anteriores.	Suma de Org + Ctl

Tabla C5

Listado de variables del cuestionario FAOP versión para hijos

Nº	*Etiqueta*	*Significado*	*Codificación*
1	ALUMNO	Nombre del alumno	Nominal
2	NACIMIENTO_HI	Fecha nacimiento alumno	Numérico
3	EDAD_HI	Edad alumno	Numérico
4	SEXO_HI	Sexo alumno	Hombre o mujer
5	SEXO_HI_NUM	Sexo alumno numérico	Hombre = 2 Mujer = 5
6	COLEGIO	Nombre centro	Nombre literal
7	CURSO	Curso escolar	4º EPO a 2ºESO
8	CURSO_GRUPO	Curso escolar y grupo	Curso+grupo (A, B, C, U = unitario)
9	REPETIDOR	El alumno ha repetido algún curso.	SI/NO
10	APOYO_COLE_SI/NO	El alumno recibe apoyo académico en el colegio.	SI/NO
11	APOYO_COLE_TIPO	Tipo de apoyo académico recibido	En caso de que haya dicho SI a la pregunta anterior = Respuesta abierta
12	APOYO_EXTERNO_SI_NO	El alumno recibe apoyo académico en el colegio	SI/NO
13	APOYO_EXTERNO_TIPO	Tipo de apoyo externo recibido en caso de que haya dicho SI a la pregunta anterior	Respuesta abierta

14	EXPECTATIVAS_CURSO_SI/NO	Expectativas inmediatas del alumno con respecto al curso actual.	SI = cree que aprobará todas las asignaturas. No = cree que supenderá alguna asignatura
15	EXPECTATIVAS_CURSO_NOMBASIG	Nombre asignaturas que cree que suspenderá	En caso de que en la pregunta anterior haya dicho no, nombre las asignaturas que cree que suspenderá. 0 = si en la pregunta anterior ha dicho si.
16	EXPECTATIVAS_CURSO_NUMASIG	Número asignaturas que cree que suspenderá	Numérico
17	ASPIRACIONES_PROFESIONALES_HI	Aspiraciones profesionales: evalúa la profesión que los niños desean alcanzar.	Respuesta abierta
18	EXPECTATIVAS_PROFESIONALES_HI	Expectativas profesionales: evalúa la profesión que los niños creen que alcanzarán.	Respuesta abierta
19	ASPIRACIONES_EDUCATIVAS_HI	Aspiraciones académicas evalúa el nivel educativo que los niños desean alcanzar.	Abandonará estudios, Educación secundaria, Ciclos formativos , Bachillerato, universidad
20	EXPECTATIVAS_EDUCATIVAS_HI	Expectativas académicas: evalúa las expectativas del alumno sobre el nivel de estudios que cree que alcanzará.	Abandonará estudios, Educación secundaria, Ciclos formativos , Bachillerato, universidad
21	SGC_HI	Satisfacción general con el centro educativo: valora la satisfacción global del alumno con el colegio.	Puntuar de 1 a 5: 1 (Nada satisfecho), 2, 3 (medio satisfecho), 4, 5 (muy satisfecho).
22	FAOP_IM_HI_01 al 20	Ítems que constituyen el cuestionario FAOP-IM-HI	Respuestas de 1 nunca a 5 siempre
23	FAOP_IM_CBH_HI	Colaboración basada en el hogar: valora la percepción por parte del alumno de conductas estimuladoras que describen la promoción activa de entornos de aprendizaje en el hogar.	Sumar las puntuaciones de los ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 siguiendo las puntuaciones de las opciones de respuesta (1,2,3,4,5).
24	FAOP_IM_MAE_HI	Motivación y apoyo escolar de la familia: grado de apoyo y motivación hacia el aprendizaje que el niño percibe le ofrece su la familia desde el hogar.	Sumar las puntuaciones de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 siguiendo las puntuaciones de las opciones de respuesta (1, 2, 3, 4, 5).
25	FAOP_IM_CBE_HI	Colaboración basada en la escuela: valora la percepción por parte del	Sumar las puntuaciones de los ítems: 15, 16, 17, 18 y 19

		alumno de las actividades y conductas que los padres realizan en la escuela con ellos, los profesores y otras familias.	siguiendo las puntuaciones de las opciones de respuesta (1, 2, 3, 4, 5).
26	FAOP_IM_CME_HI	Comunicación con la escuela: valora la existencia de contactos o comunicaciones entre padres y profesores según los hijos	Ítem 20
27	FAOP_IM_HO_HI	Dimensiones implicación hogar	CBH+MAE
28	FAOP_IM_ES_HI	Dimensiones implicación escuela	CBE+CME
29	FAOP_IM_ TOTAL _HI	Total implicación parental percibida por los hijos.	IM_HO_HI+IM_ES_HI
30	FAOP_PRAES_HI_01 al 15	Ítems que constituyen el cuestionario FAOP-PRAES-HI	Respuestas de 1 nunca a 5 siempre
31	FAOP_PRAES_POM_HI	Práctica motivación-refuerzo: valora las opiniones de los hijos acerca de la motivación hacia la escritura que les dan sus padres.	Sumar las puntuaciones de los ítems 1,2, 3 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1 nunca y 5 siempre).
32	FAOP_PRAES_PE_HI	Práctica eficacia personal: valora las percepciones de eficacia que tienen los hijos con respecto a la capacidad de sus padres para ayudarles en sus tareas de escritura	Sumar las puntuaciones de los ítems 4, 6, 7 y 10 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1 nunca y 5 siempre).
33	FAOP_PRAES_Ppsi_HI	Práctica Procesos Psicológicos: valora si los hijos perciben si sus padres se implican en la enseñanza de la escritura, atendiendo especialmente a aspectos mecánicos y sustantivos	Sumar las puntuaciones de los ítems 8, 9 y 14 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1 nunca y 5 siempre).
34	FAOP_PRAES_Pest_HI	Práctica estimulación escritura: valora si los padres ofrecen estimulación hacia tareas de escritura a través de tareas cotidianas conjuntas, modelos de lectura y materiales específicos, según percepción de los hijos	Sumar las puntuaciones de los ítems 11, 12 y 15 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1 nunca y 5 siempre).
35	P5_HI y P13_HI	Razones por las que se ayuda o no al hijo en la escritura: 5 si puntúa alto (5): se cree que es conveniente no ayudar, que es mejor que el niño lo haga solo; Si puntúa bajo (1)se cree que conviene ayudar	Respuestas directas a los ítems 5 y 13

		13 Si puntúa alto: Se ayuda porque el niño necesita ayuda constantemente, valoración negativa de sus capacidades	
36	FAOP_PRAES_ TOTAL _HI	Opinión, implicación y relación general de los padres con sus hijos en tareas de escritura.	Sumar las puntuaciones de todos los ítems 1 al 15.
37	FAOP_PRAES_EFI_ HI	Eficacia parental percibida por los hijos	Suma de los ítems 6 y 7 (máximo 10, mínimo 2)
38	FAOP_HOME_HI_ 01 al 37	Ítems que constituyen el cuestionario FAOP-HO-HI	Respuestas de 1 nunca a 5 siempre
39	FAOP_HOME_Rec Hos_HI	Rechazo-hostilidad: valora la percepción de los hijos acerca de conductas parentales en las que se evidencia que éstos se muestran enfadados, amargados, resentidos o desinteresados con respecto a él.	Sumar las puntuaciones de los ítems 9,10, 14, 15, 19, 29, 31, 32 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1, 2, 3,4 y 5).
40	FAOP_ HOME_EstConPer_ HI FAOP_ HOME_EstConAut_ HI FAOP_ HOME_EstConDem _HI	Estilo educativo de control: valora el tipo de estilo educativo: permisivo, autoritario y democrático utilizado por los padres al ejercer su control sobre los hijos según la percepción de los hijos	Puntúan como estilos permisivo los ítems: 24, 28, 34 ; autoritarios: 25, 36 y 37 y democrático: 26, 27, 35
41	FAOP_ HOME_AcpAf_HI	Aceptación-afecto: valora las percepciones de los hijos en relación a si los padres les aceptan y se enfrentan a sus sentimientos y conductas interactuando con él de forma adecuada, afectuosa y mostrando aceptación.	Sumar las puntuaciones de los ítems 11, 12, 13, 16, 17, 18, 30 y 33 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1, 2, 3,4 y 5).
42	FAOP_ HOME_MtAp_HI	Materiales estimuladores del aprendizaje: valora si dentro del hogar la familia procura ofrecer al niño materiales y espacios estimuladores para su desarrollo académico, según su propia opinión	Sumar las puntuaciones de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1, 2, 3, 4 y 5).
43	FAOP_ HOME_AuMaRe_HI	Fomento de la autosuficiencia, madurez y responsabilidad: valora la percepción del niño en cuanto al grado en el que la familia potencia y facilita su madurez	Sumar las puntuaciones de los ítems 20, 21, 22 y 23 de manera exacta en función de las opciones de respuesta (1, 2, 3, 4 y 5

		personal preparándole para enfrentarse a la adultez de forma independiente y exitosa	
44	FAOP_FES_HI_01 al 81	Ítems que constituyen el cuestionario FAOP-FES-HI	Respuestas directas de los ítems V = verdadero F= Falso.
45	FAOP_FES _C_HI	Cohesión: valora el grado de compromiso, ayuda y apoyo que los miembros de la familia proporcionan unos a los otros	Puntúan como positivos (1 punto) los ítems 1, 19, 28, 46, 64, 73 cuando son V y los ítems 10, 37, 55 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
46	FAOP_FES_Ex_HI	Expresividad: valora la tendencia a que los miembros de la familia sean animados a actuar abiertamente y expresar sus sentimientos directamente.	Puntúan como positivos los ítems 11, 29, 38, 56 y 74 cuando son V y los ítems 2, 20, 47 y 65 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
47	FAOP_FES_Cnf_HI	Conflicto: existencia de pocos enfados, agresiones y conflictos abiertamente expresados entre los miembro de la familia.	Según la versión original ofrece una medida de conflictos existentes como algo negativo: Puntúan como positivos los ítems 3, 21, 39, 48, y 66 cuando son V y los ítems 12, 30, 57 y 75 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0. El FAOP mide la NO existencia de conflictos por lo tanto la codificación se ha hecho en base al original pero el total se ha pasado a la inversa (9-1, 8-2 etc).
48	FAOP_FES_REL_TOT_HI	Dimensión relaciones: Sumar las puntuaciones de las tres escalas anteriores.	Suma de C+Ex+Con: no sentido
49	FAOP_FES_Ind_HI	Independencia: valora la tendencia a que los miembros de la familia sean asertivos, autosuficientes y tomen sus propias decisiones.	Puntúan como positivos los ítems 13, 22, 31, 49, 58 cuando son V y los ítems 4, 40, 67, y 76 cuando son falsos. En el resto de los casos

			puntúan 0.
50	FAOP_FES_AO_HI	Orientación al rendimiento: valora las actividades que son dedicadas al rendimiento o a la competitividad.	Puntúan como positivos los ítems 5, 14, 32, 41, 68, 77 cuando son V y los ítems 23, 50 y 59 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
51	FAOP_FES_ICO_HI	Orientación cultural-intelectual: valora el grado interés en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.	Puntúan como positivos los ítems 6, 24, 51, 60, 78 cuando son V y los ítems 15, 33, 42, y 69 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
52	FAOP_FES _ARO_HI	Actividades orientadas a la recreación: valora el grado de participación en actividades sociales y de recreación.	Puntúan como positivos los ítems 16, 25, 34, 43, 61, y 70 cuando son V y los ítems 7, 52 y 79 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
53	FAOP_FES_CRE _TOT_HI	Dimensión Crecimiento personal: Sumar las puntuaciones de las 5 escalas anteriores.	Suma de Ind + AO + ICO + ARO + MRE
54	FAOP_FES _Org_HI	Organización: valora la importancia de una clara organización y estructuración en la planificación de las actividades y responsabilidades familiares.	Puntúan como positivos los ítems 8, 17, 35, 53, 62 y 80 cuando son V y los ítems 26, 44 y 71. En el resto de los casos puntúan 0.
55	FAOP_FES_Ctl_HI	Control: valora la tendencia a usar reglas y procedimientos en las rutinas familiares diarias.	Puntúan como positivos los ítems 27, 36, 45, 72 y 81 cuando son V y los ítems 9, 18, 54 y 63 cuando son falsos. En el resto de los casos puntúan 0.
56	FAOP_FES_ManEst _TOT_HI	Dimensión Sistema de mantenimiento, estabilidad: sumar las puntuaciones de las 2 escalas anteriores.	Suma de Org + Ctl

Tabla C6

Listado de variables del cuestionario FAOP versión constelación familiar padres + hijos

Etiqueta	*Significado*	*Codificación*
Nº CASO	Número asignado a cada alumno-familia.	Numérica, en el caso de los padres lleva delante una "P"

FAOP_PA_HI_IM_EAH	Motivación y apoyo escolar de la familia: grado de apoyo y motivación hacia el aprendizaje que la familia ofrece al alumno desde el hogar.	Ítems correspondientes sumados literalmente.
FAOP_PA_HI_IM_CBH	Colaboración y estimulación desde el hogar: valora las conductas estimuladoras que describen la promoción activa de entornos de aprendizaje en el hogar o por iniciativa de la familia para los niños.	Ítems correspondientes sumados literalmente.
FAOP_PA_HI_IM_CBE	Colaboración basada en la escuela: valora las actividades y conductas que los padres realizan en la escuela con sus hijos, profesionales u otras familias.	Dado que el nº de ítems de esta subescala no es igual para padres (n = 7) que para hijos (n = 5), se ha aplicado la fórmula: (valor directo/nº ítems) x 10
FAOP_PA_HI_IM_CME	Comunicación con la escuela: valora los contactos o comunicaciones entre padres y profesores para tratar temas como experiencias educativas del alumno, progresos, dificultades.	Dado que el nº de ítems de esta subescala no es igual para padres (n = 7) que para hijos (n = 1), se ha aplicado la fórmula: valor directo/nº ítems. De manera que los valores oscilan entre 1 y 5
FAOP_PA_HI_IM_ES	Dimensiones implicación escuela	CBE+CME
FAOP_PA_HI_IM_HO	Dimensiones implicación hogar	CBH+EAH
FAOP_PA_HI_IM_TOT	Total implicación parental.	IM_HO+IM_ES
FAOP_PA_HI_PRAES_POM	Práctica motivación-refuerzo: valora las opiniones de los padres acerca de la importancia de la motivación para la escritura de sus hijos, así como la oferta de materiales estimuladores de la misma en el hogar y de modelos de lectura.	Ítems correspondientes sumados literalmente.
FAOP_PA_HI_PRAES_PE	Práctica eficacia personal: valora las percepciones de autoeficacia personal	Dado que el nº de ítems de esta subescala no es

	que tienen los padres con respecto a sí mismos y su capacidad para ayudar a sus hijos en sus tareas de escritura.	igual para padres (n = 5) que para hijos (n = 4), se ha aplicado la fórmula: (valor directo/nº ítems) x 10
FAOP_PA_HI_PRAES_Ppsi	Práctica Procesos Psicológicos: valora si se implican en la enseñanza de la escritura, atendiendo especialmente a aspectos mecánicos y sustantivos	Ítems correspondientes sumados literalmente.
FAOP_PA_HI_PRAES_Pest	Práctica estimulación escritura: valora si los padres ofrecen estimulación hacia tareas de escritura a través de tareas cotidianas conjuntas, modelos de lectura y materiales específicos.	Ítems correspondientes sumados literalmente.
FAOP_PA_HI_PRAES_ TOTAL	Opinión, implicación y relación general de los padres con sus hijos en tareas de escritura.	Sumar las puntuaciones de todos los ítems.
FAOP_PA_HI_HOME_RecHos	Rechazo-hostilidad: valora circunstancias que denotan que los padres se tienden a mostrar enfadados, amargados, resentidos o desinteresados con respecto a sus hijos.	Ítems correspondientes sumados literalmente.
FAOP_PA_HI_ HOME_EstConPer FAOP_PA_HI_ HOME_EstConAut FAOP_PA_HI_HOME_EstConDem	Estilo educativo de control: valora el tipo de estilo educativo: permisivo, autoritario y democrático utilizado por los padres al ejercer su control sobre los hijos.	Ítems correspondientes sumados literalmente.
FAOP_PA_HI_ HOME_AcpAf	Aceptación-afecto: valora si los padres aceptan al niño y se enfrentan a los sentimientos y conductas del mismo interactuando con él de forma adecuada, afectuosa y mostrando aceptación.	Ítems correspondientes sumados literalmente.
FAOP_PA_HI_ HOME_MtAp	Materiales estimuladores del aprendizaje: valora si dentro del hogar la familia procura ofrecer al niño materiales y espacios estimuladores para su desarrollo académico	Ítems correspondientes sumados literalmente.

FAOP_PA_HI_ HOME_AuMaRe	Fomento de la autosuficiencia, madurez y responsabilidad: valora el grado en el que la familia potencia y facilita la madurez personal del niño preparándole para enfrentarse a la adultez de forma independiente y exitosa	Ítems correspondientes sumados literalmente.
FAOP_PA_HI_FES _C	Cohesión: valora el grado de compromiso, ayuda y apoyo que los miembros de la familia proporcionan unos a los otros	Ítems correspondientes sumados literalmente según indica la escala valores positivos y negativos.
FAOP_PA_HI_FES_Ex	Expresividad: valora la tendencia a que los miembros de la familia sean animados a actuar abiertamente y expresar sus sentimientos directamente.	Ítems correspondientes sumados literalmente según indica la escala valores positivos y negativos.
FAOP_PA_HI_FES_Cnf	Conflicto: existencia de pocos enfados, agresiones y conflictos abiertamente expresados entre los miembro de la familia.	Ítems correspondientes sumados literalmente según indica la escala valores positivos y negativos.
FAOP_PA_HI_FES_REL_T OT	Dimensión relaciones: Sumar las puntuaciones de las tres escalas anteriores.	Suma de C+Ex+Con
FAOP_PA_HI_FES_Ind	Independencia: valora la tendencia a que los miembros de la familia sean asertivos, autosuficientes y tomen sus propias decisiones.	Ítems correspondientes sumados literalmente según indica la escala valores positivos y negativos.
FAOP_PA_HI_FES_AO	Orientación al rendimiento: valora las actividades que son dedicadas al rendimiento o a la competitividad.	Ítems correspondientes sumados literalmente según indica la escala valores positivos y negativos.
FAOP_PA_HI_FES_ICO	Orientación cultural-intelectual: valora el grado interés en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.	Ítems correspondientes sumados literalmente según indica la escala valores positivos y

		negativos.
FAOP_PA_HI_FES _ARO	Actividades orientadas a la recreación: valora el grado de participación en actividades sociales y de recreación.	Ítems correspondientes sumados literalmente según indica la escala valores positivos y negativos.
FAOP_PA_HI_FES_CRE _TOT	Dimensión Crecimiento personal: Sumar las puntuaciones de las 5 escalas anteriores.	Suma de Ind + AO + ICO + ARO + MRE
FAOP_PA_HI_FES _Org	Organización: valora la importancia de una clara organización y estructuración en la planificación de las actividades y responsabilidades familiares.	Ítems correspondientes sumados literalmente según indica la escala valores positivos y negativos.
FAOP_PA_HI_FES_Ctl	Control: valora la tendencia a usar reglas y procedimientos en las rutinas familiares diarias.	Ítems correspondientes sumados literalmente según indica la escala valores positivos y negativos.
FAOP_PA_HI_FES_ManEst _TOT	Dimensión Sistema de mantenimiento, estabilidad: sumar las puntuaciones de las 2 escalas anteriores.	Suma de Org + Ctl
PA_HI_EXPEC_EDUC	Expectativas educativas con respecto al futuro del alumno, según él mismo en el caso de que sea el participante, y según su padre/madre en el caso de que sea éste el participante.	ESO = 1, FP = 2, Bachillerato = 3, Universidad = 4

APÉNDICE D

Características de los Participantes en el Estudio Instruccional

A lo largo de este apéndice se recogen diferentes contenidos relacionados con la muestra participante o implicada en el segundo estudio empírico de la tesis.

Concretamente, se presenta, en primer lugar, el análisis de las diferencias pretest entre los alumnos de los diferentes grupos experimentales comparados en las variables abordadas en la investigación, rendimiento en composición escrita, medidas motivacionales e implicación educativa parental. En segundo lugar, se detalla la distribución de la muestra, atendiendo a los centros, familias y profesores implicados en la investigación.

Diferencias iniciales entre los alumnos de los diferentes grupos experimentales comparados

Para controlar si los grupos de alumnos a comparar presentaban inicialmente (en el pretest) diferencias estadísticamente significativas en los aspectos medidos y, en caso afirmativo, para identificar en qué aspectos las presentaban y entre qué grupos concretos se daban, se realizó un análisis multivariado de la varianza. En él se consideró como variable independiente el grupo de pertenencia de los alumnos, escuela de formación parental (EFP), padres ayuda deberes (PAD), instrucción del profesorado (PRO) y

currículum ordinario (CO), y como variables dependientes las medidas de rendimiento en escritura (producto en los textos con y sin procesos), actitudes, autoeficacia y motivación utilizadas en la evaluación pretest.

Los contrastes multivariados indican resultados significativos estadísticamente y con un tamaño del efecto muy grande [F (96, 234) = 2.376; p = <.001; η^2 = .484].

Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos indican resultados significativos estadísticamente en las variables dependientes recogidas en la Tabla D1, si bien en esta ocasión el tamaño del efecto para estas variables ha sido medio.

Tabla D1

Resultados estadísticamente significativos obtenidos tras la prueba de los efectos intersujetos, por grupo experimental, en las variables estudiadas en el pretest.

Variables	CO		EFP		PAD		PRO				
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*P*	η^2
Productividad (texto proceso)	86.50	26.18	85.65	24.21	95.20	40.19	73.71	26.09	2.714	.048	.070
Coherencia referencial (texto proceso)	7.35	4.11	8.77	4.58	9.96	5.16	6.63	3.39	3.423	.020	.087
Coherencia relacional (texto proceso)	5.73	2.70	6.73	2.61	7.04	3.78	4.74	2.45	3.904	.011	.098
Total coherencia (texto proceso)	13.08	5.51	15.50	6.04	17.00	7.97	11.37	4.70	4.989	.003	.122
Otras coherencia (texto proceso)	1.46	.859	.807	.800	1.32	.900	1.34	.725	3.341	.022	.085
MBL Coherencia (texto proceso)	1.73	.666	1.34	.689	1.36	.907	.942	.725	5.590	.001	.134
MBL Calidad (texto proceso)	2.26	.777	1.76	.514	2.40	.95	2	.641	3.859	.011	.097
MBL Total (texto proceso)	5	1.91	4.23	1.60	4.96	1.94	3.71	1.6	3.699	.014	.093
Calidad (texto producto)	2.11	.588	1.57	.856	1.76	.925	2.08	.612	3.353	.022	.085
Atribución fracaso/esfuerzo	9.65	3.38	11.12	3.35	9.04	3.34	8.57	3.76	2.838	.041	.073
Actitudes	11.81	3.43	12.77	3.76	14.24	4.33	11.80	2.89	2.772	.045	.071

Nota. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado y CO = currículum ordinario η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

Cuando se cotejan los contrastes *post hoc* entre las variables significativas obtenidas en las pruebas de los efectos intersujetos, para comprobar entre qué grupos se dan las diferencias, los resultados que se obtienen mostraron que las diferencias entre grupos sólo se daban en aquellas medidas de escritura obtenidas a través del texto realizado con la medida específica, posible distorsionadora, de procesos. Así, se han detectado diferencias significativas entre los grupos PAD y PRO en las medidas basadas en el texto de coherencia referencial ($p = .036$), relacional ($p = .031$) y total ($p = .007$), así como entre los grupos EFP y CO en otras medidas de coherencia ($p = .044$). En cuanto a las medidas basadas en el lector, se han dado diferencias en coherencia entre los grupos CO y PRO ($p = .001$), en calidad entre EFP y PAD ($p = .028$). Estos datos indican que, inicialmente, antes de los tratamientos de intervención, los textos de los alumnos de los grupos PAD y CO, grupos fundamentalmente controles, eran estadísticamente mejores, en algunas medidas, que los elaborados por los niños de los grupos propiamente instruccionales EFP y PRO, los cuales han recibido el programa específico de composición escrita durante la intervención. Esto implica que, las mejoras de los niños de los grupos EFP y PRO, evidenciadas en las medidas postest, han sido especialmente importantes, ya que estos alumnos, no sólo han igualado el nivel escritor de alumnos inicialmente mejores que ellos en algunos aspectos, sino que lo han superado.

Las medidas de implicación familiar analizadas en la investigación, obtenidas a través de las escalas FAOP-IM y FAOP-PRAES del cuestionario *Opiniones familiares: Hijo*, las cumplimentaron únicamente los niños de los grupos EFP y PAD, por lo que se ha

realizado un nuevo análisis de la varianza para conocer la posible existencia de diferencias iniciales entre estos grupos en este constructo. En este caso, no se dieron diferencias estadísticamente significativas (F (16, 132) = 1.457, p = 126, η^2 = .150), por lo que se corrobora que las percepciones previas a la intervención de los dos grupos de alumnos en relación a la implicación educativa familiar eran similares.

Distribución de los participantes en el estudio

Para la investigación se contó con la colaboración de los alumnos, sus padres y profesores. Los estudiantes han sido los objetos principales de análisis, mientras que sus padres y profesores, en unos casos, llevaron a cabo la aplicación del programa instruccional en escritura (grupos EFP y PRO) y, en los otros, colaboraron de los diferentes modos que el diseño del estudio requería, que, en este caso, se correspondía con la aplicación de patrones de enseñanza o ayuda educativa ordinarios o naturales (PAD y CO).

De esta manera, dado que han sido varios los grupos de participantes en la investigación, de cara a clarificar su distribución, en la Tabla D2 se presenta un resumen anidado de todos los centros educativos, las clases y las personas implicadas en el estudio, incluyendo alumnos, padres y profesores, según cada grupo experimental (EFP, PAD, PRO y CO).

Tabla D2

Distribución de las clases, profesorado y alumnos-familias en cada grupo de estudio, en función del curso de los alumnos y su centro de procedencia

	EFP	PAD	PRO	CO
Clases/profesores	*Alumnos/familias*	*Alumnos/familias*	*Alumnos*	*Alumnos*
Centro 1 (Profesores total = 3)				
5ºA/ n = 1	8	0	--	--
6ºA/ n = 1	2	0	--	--
6ºB/ n = 1	4	8	--	--
Centro 2 (Profesores total = 4)				
5ºA/ n = 1	5	7	--	--
5ºB/ n = 1	3	6	--	--
6ºA/ n = 1	2	3	--	--
6ºB/ n = 1	2	1	--	--
Centro 3 (Profesores total = 2)				
5ºA/ n = 1	--	--	22	--
6ºA/ n = 1	--	--	13	--
Centro 4 (Profesores total = 2)				
5ºA/ n = 1	--	--	--	13
6ºA/ n = 1	--	--	--	13

Nota. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado y CO = currículum ordinario.

APÉNDICE E

Procedimientos de Evaluación empleados en el Estudio Instruccional

Para poder obtener evidencias que corroboren el cumplimiento o no de las hipótesis que han guiado el presente estudio, se han aplicado diferentes tipos de procedimientos de evaluación con los alumnos, procedimientos que se describen a continuación.

Evaluación del rendimiento en composición escrita: medidas de producto y de procesos

Para evaluar el rendimiento en escritura de los estudiantes se han analizado tanto sus productos escritos como los procesos cognitivos activados en la elaboración de textos, utilizando para ello diferentes herramientas validadas previamente por el equipo de investigación, dirigido por el también director de la presente tesis.

Medidas de producto

Los productos escritos fueron evaluados utilizando dos tipos de medidas (ver Tabla E1), unas basadas en las propias evidencias objetivas recogidas en el texto, medidas basadas en el texto (MBT), y las segundas fundamentadas en criterios subjetivos basados en la interpretación global del texto que hace el lector (MBL).

Tabla E1

Parámetros incluidos en las medidas textuales basadas en el texto, criterios que debe observar el lector para la estimación de sus puntuaciones subjetivas y porcentaje de acuerdo entre correctores en cada una de ellas.

ASPECTO	VALORACIÓN	% de acuerdo	
	Medidas basadas en el texto	*Elevado*	*Bajo*
Título	Presencia o ausencia de un título, sí o no.	97%	2.6%
Productividad	Número total palabras: contenido, funcionales y determinantes.	98%	2%
Coherencia	Coherencia referencial:	75.3%	24%
	- Indicadores referenciales: partículas lingüísticas referidas a elemento textual anterior-posterior.	41%	59%
	- Indicadores lexicales: repetición exacta o coincidencia semántica entre los elementos del escrito.	87%	13%
	Coherencia relacional:	96%	4%
	❑ Indicadores meta-estructurales: frases marcadoras de contenidos anteriores-posteriores, que anticipan o resumen.	66%	34%
	❑ Indicadores discursivos: unidades lingüísticas que guían inferencias comunicativas:		
	estructuradores	72%	27%
	conectores	94%	5.2%
	reformuladores	88%	11.1%
	argumentativos	89%	10.8%
Otras medidas	1 punto si en el texto se refleja el indicador y 0 puntos si no es así.	70%	29%

de coherencia	❑ Ideas pertinentes. ❑ Enlace correcto de las ideas generadas. ❑ Párrafos coherentes y bien delimitados. ❑ Hilo argumental coherente.		
Estructura	Estructuración del texto: 1 punto si en el texto aparece el indicador y 0 puntos si no es así. ❑ Introducción: presentación del tema o punto de vista autor. ❑ Cuerpo: explicación y desarrollo en el texto. ❑ Conclusión: visión del conjunto.	99.7%	0.3%
	Medidas basadas en el lector		
Estructura	Valorar de 1 a 4 la presencia en el escrito de: introducción que presente el texto, su objetivo y tema, marcas de estructura, desarrollo organizado y estructurado, unidad entre párrafos y conclusión final.	96%	3.9%
Coherencia	Valorar de 1 a 4 la adecuación del texto a parámetros como: identificación del tema y exposición del mismo sin digresiones, presencia de un contexto que oriente al lector, organización de detalles en un plan distinguible, presencia de enlaces cohesionando oraciones/párrafos, fluidez en el discurso y conclusión que de sentido de final.	95%	4.6%
Calidad	Valorar de 1 a 6 los siguientes elementos: clara secuencia de ideas, buena organización ideas, vocabulario adecuado, variedad de detalles, correcta estructura oraciones, puntuación y ortografía.	95%	4.9%

Nota. El porcentaje de "acuerdo elevado" representa los valores de acuerdo moderado, bueno y muy bueno; el porcentaje de" acuerdo bajo" se obtiene con los valores sin acuerdo, insignificante y bajo. Estas medidas se corresponden parcialmente con las descritas ampliamente en el Apéndice B.

Las composiciones textuales elaboradas por los alumnos han sido corregidas, en torno a estas medidas de producto, por dos correctores expertos con el fin de promover la máxima calidad posible de los datos y con el objeto de controlar el efecto de la subjetividad o limitar la posibilidad de error de un único corrector. No obstante, el empleo de varios jueces demanda por su parte controlar el consenso y acuerdo entre ellos, para lo cual, en este estudio se han llevado a cabo o tomado dos medidas, una de consenso y otra de acuerdo.

En primer lugar, el *consenso* entre correctores ha venido propiciado por el empleo y aplicación exclusivos en la corrección de los textos de un riguroso protocolo de normas específicas de corrección de textos (recogido en el Apéndice B), así como por la formación específica y el entrenamiento que los correctores han recibido previamente, tanto para conocer dicho protocolo, como para aplicarlo en la evaluación real de textos escritos.

En el segundo de los casos, para hallar el *acuerdo* entre correctores en las medidas textuales obtenidas tras la corrección de los escritos de los alumnos, se ha empleado una adaptación del *Coeficiente Kappa de Cohen*. Este coeficiente parece ser el más apropiado en la búsqueda de este tipo de acuerdos, ya que considera y controla el efecto del azar; si bien se ha adaptado a los datos específicos con los que se ha trabajado. De este modo, dicho coeficiente se ajusta a la siguiente fórmula estadística:

$$k = \sum_{1}^{k} \frac{p_o - p_e}{1 - p_e} \times 100$$

En este caso la Po, probabilidad observada, es:

$$p_o = \frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuedos}}$$

Se han considerado como acuerdos para cada indicador textual evaluado los valores mínimos en los que los dos correctores (ct) han coincidido (ej: indicador coherencia referencial: ct1 = 3 y ct2= 5, en este caso el número de acuerdos sería de 3 porque ambos han identificado como mínimo tres indicadores). Por su parte los desacuerdos son aquellos elementos en los que no han coincidido los correctores (en el ejemplo anterior serían 2); así pues la suma de acuerdos más desacuerdos es igual a las ocurrencias del corrector que ha identificado más indicadores (en el ejemplo = 5).

La Pe, probabilidad esperada por azar, es:

$$\mathrm{p}_{\mathrm{e(ct1,ct2)}} = \frac{\mathrm{O}_{\mathrm{ct1}}}{\mathrm{T}} \times \frac{\mathrm{O}_{\mathrm{ct2}}}{\mathrm{T}}$$

Donde "ct1" es el corrector número uno, "ct2" es el corrector número dos, "O" representa las ocurrencias (indicadores reconocidos por cada corrector, en el ejemplo anterior ct1= 3 y ct2= 5) y "T" el total de ocurrencias. Para hallar la T para cada indicador se ha intentado, en la medida de lo posible, considerar únicamente categorías mutuamente excluyentes, identificando por lo tanto, por un lado, el

total de indicadores subjetivos, resultante de la suma de los indicadores otras de coherencia, estructura basada en el texto y total MBL, y, por el otro lado, el total de los indicadores objetivos, incluyendo productividad y total coherencia (refer+relac). Así pues, para hallar el índice Kappa de las medidas objetivas el total considerado (T) ha sido el valor del corrector cuyas puntuaciones al sumar productividad y total coherencia hayan sido superiores; en el caso de las medidas subjetivas el total considerado (T) ha sido el valor del corrector cuyas puntuaciones al sumar otras de coherencias, estructura basada en el texto (introducción, desarrollo y conclusión) y total MBL (estructura, coherencia y calidad) hayan sido superiores.

Se ha aplicado esta fórmula, para cada uno de los alumnos, en cada uno de los indicadores de las medidas textuales (tanto basadas en el texto como basadas en el lector) incluidas en los análisis de datos. Seguidamente, para cada indicador se analizó en qué intervalo, de los propuestos por Landis y Koch (sin acuerdo, insignificante, bajo, moderado, bueno y muy bueno) estaba mayoritariamente el acuerdo entre los correctores. En las siguientes Tablas se recogen los resultados de dicha operación en los diferentes indicadores textuales evaluados (objetivos y subjetivos) a lo largo de los distintos momentos de evaluación, así como el total.

Tabla E2

Acuerdo entre correctores medidas objetivas basadas en el texto.

	Título		**Párrafo**		**U.Textuales**		**Productividad**		**Referenciales**		**Lexicales**		**Coh. refer**		**Metaest.**		**Estruct.**		**Conect.**		**Reform.**		**Argum.**		**Coh. relac**		**Coh.total**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
PRESTEST																												
SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	1	0.9	2	1.8	3	2.7	0	0	45	40.2	7	6.3	9	8	6	5.4	9	8	1	0.9	2	1.8	9	8	1	0.9	1	0.9
BA	0	0	4	3.6	4	3.6	2	1.8	18	16.1	9	8	14	12.5	0	0	0	0	5	4.5	0	0	0	0	5	4.5	6	5.4
MO	0	0	18	16.1	8	7.1	1	0.9	16	14.3	34	30.4	31	27.7	0	0	1	0.9	25	22.3	0	0	0	0	22	19.8	33	29.5
BU	0	0	15	13.4	35	31.3	16	14.3	13	11.6	28	25	29	25.9	0	0	0	0	41	36.6	0	0	0	0	46	41.4	41	36.6
MB	111	99.1	73	65.2	62	55.4	93	83	20	17.9	34	30.4	29	25.9	106	94.6	102	91.1	40	35.7	110	98.2	103	92	37	33.3	31	27.7
POSTEST																												
SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	6	5.4	1	0.9	2	1.8	0	0	31	27.7	6	5.4	9	8.1	60	53.6	47	42	1	0.9	19	17	10	9	0	0	2	1.8
BA	0	0	5	4.5	4	3.6	1	0.9	23	20.5	1	0.9	11	9.9	0	0	3	2.7	3	2.7	0	0	0	0	2	1.8	5	4.5
MO	0	0	25	22.3	7	6.3	3	2.7	19	17	8	7.1	16	14.4	0	0	2	1.8	11	9.8	0	0	0	0	20	17.9	15	13.4
BU	0	0	20	17.9	32	28.6	26	23.2	15	13.4	31	27.7	34	30.6	0	0	0	0	60	53.6	0	0	0	0	47	42	37	33
MB	106	94.6	61	54.5	67	59.8	82	73.2	24	21.4	66	58.9	41	36.9	52	46.4	60	53.6	37	33	93	83	102	91.1	43	38.4	53	47.3
SEGUIMIENTO																												

SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	1	1.2	0	0	0	0	0	0	37	46.2	7	8.7	7	8.7	38	47.5	23	28.7	0	0	13	16.2	14	17.5	0	0	0	0
BA	0	0	1	1.2	0	0	3	3.7	27	33.7	7	8.7	24	30	0	0	2	2.5	6	7.5	0	0	0	0	3	3.7	4	5
MO	0	0	11	13.7	9	11.2	4	5	6	7.5	22	27.5	33	41.2	0	0	3	3.7	16	20	0	0	1	1.2	9	11.2	30	37.5
BU	0	0	21	26.2	15	18.7	27	33.7	4	5	18	22.5	12	15	0	0	0	0	31	38.7	0	0	0	0	28	35	32	40
MB	79	98.7	4.7	58.7	56	70	46	57.5	6	7.5	26	32.5	4	5	42	52.5	52	65	27	33.7	67	83.7	65	81.2	40	50	14	17.5
TOTAL																												
SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	8	2.6	3	1.0	5	1.6	0	0	113	37.2	20	6.6	25.0	8.2	104	34.2	79	26	2	0.7	34	11.2	33.0	10.9	1	0.3	3	1
BA	0	0	10	3.3	8	2.6	6	2	68	22.4	17	5.6	49.0	16.1	0	0	5	1.6	14	4.6	0	0	0	0	10	3.3	15	4.9
MO	0	0	54	17.8	24	7.9	8	2.6	41	13.5	64	21.1	80.0	26.3	0	0	6	2	52	17.1	0	0	1	0.3	51	16.8	78	25.7
BU	0	0	56	18.4	82	27	69	23	32	10.5	77	25.3	75.0	24.7	0	0	0	0	132	43.4	0	0	0	0	121	39.8	110	36.2
MB	296	97.4	181	59.5	185	60.9	221	73	50	16.4	126	41.4	74.0	24.3	200	65.8	214	70.4	104	34.2	270	88.8	270	88.8	120	39.5	98	32.2

Kappa, grado de acuerdo: < 0 = sin acuerdo (SA); 0 - 0,2 = Insignificante (IN); 0,2 - 0,4 = Bajo (BA); 0,4 - 0,6 = Moderado (MO); 0,6 - 0,8 = Bueno (BU); 0,8 – 1 = muy bueno (MB). f = frecuencia

Tabla E3

Acuerdo entre correctores medidas subjetivas basadas en el lector.

	Otras Coherencia		**Estructura**		**Estructura-Lector**		**Coherencia**		**Calidad**		**Total Lector**	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
						PRETEST						
SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	14	12.5	0	0.0	1	0.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0
BA	29	25.89	1	0.89	2	1.79	2	1.79	6	5.36	17	15.18
MO	34	30.36	5	4.46	62	55.36	33	29.46	26	23.21	58	51.79
BU	18	16.07	0	0.00	5	4.46	49	43.75	50	44.64	22	19.64
MB	17	15.18	106	94.64	42	37.50	28	25.00	30	26.79	15	13.39
						POSTEST						
SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	10.0	8.9	0.0	0.0	1.0	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
BA	18.0	16.1	0.0	0.0	3.0	2.7	6.0	5.4	2.0	1.8	8.0	7.1
MO	21.0	18.8	4.0	3.6	24.0	21.4	20.0	17.9	18.0	16.1	36.0	32.1
BU	17.0	15.2	6.0	5.4	35.0	31.3	41.0	36.6	61.0	54.5	37.0	33.0
MB	46.0	41.1	102.0	91.1	49.0	43.8	45.0	40.2	31.0	27.7	31.0	27.7
						SEGUIMIENTO						

SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	7	8.75	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.25
BA	11	13.75	0	0	5	6.25	6	7.5	7	8.75	9	11.25
MO	14	17.5	5	6.25	17	21.25	7	8.75	11	13.75	22	27.5
BU	13	16.25	9	11.25	22	27.5	34	42.5	31	38.75	13	16.25
MB	35	43.75	66	82.5	36	45	33	41.25	31	38.75	35	43.75
						TOTAL						
SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	31.0	10.2	0.0	0.0	2.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.3
BA	58.0	19.1	1.0	0.3	10.0	3.3	14.0	4.6	15.0	4.9	34.0	11.2
MO	69.0	22.7	14.0	4.6	103.0	33.9	60.0	19.7	55.0	18.1	116.0	38.2
BU	48.0	15.8	15.0	4.9	62.0	20.4	124.0	40.8	142.0	46.7	72.0	23.7
MB	98.0	32.2	274.0	90.1	127.0	41.8	106.0	34.9	92.0	30.3	81.0	26.6

Kappa, grado de acuerdo: < 0 = sin acuerdo (SA); 0 - 0,2 = Insignificante (IN); 0,2 - 0,4 = Bajo (BA); 0,4 - 0,6 = Moderado (MO); 0,6 - 0,8 = Bueno (BU); 0,8 – 1 = muy bueno (MB). f = frecuencia

Observando las Tablas anteriores se confirma cómo, para todos los indicadores y en todos los momentos, el acuerdo entre correctores ha estado mayoritariamente (porcentajes superiores en todos los casos al 70%) en valores moderado, bueno y muy bueno.

Medidas de procesos

Para medir la activación y orquestación de los procesos cognitivos implicados en las tareas de escritura se empleó una variante de la triple tarea de Kellog (Olive, Kellogg, & Piolat, 2002) que ha sido previamente usada por el equipo de investigación en diferentes proyectos (García & Fidalgo, 2006; Torrance, Fidalgo, & García, 2007). En dicha tarea (presentada en el propio Capítulo 7) los alumnos debían realizar su texto y anotar en una hoja de registro o W*riting log,* como el que se adjunta en la Tabla E4, su propio proceso.

Tabla E4
Hoja de registro o Writing Log

DEFINICIÓN	ACCIÓN	1…
Estoy leyendo informaciones sobre el tema del que debo escribir.	LEER INFORMACIÓN	
Estoy pensando en lo que voy a escribir en mi redacción.	PENSAR REDACCIÓN	
Estoy haciendo un esquema o plan o tomando unas notas sobre la redacción que voy a escribir.	ESQUEMA o PLAN	
Estoy escribiendo mi redacción.	ESCRIBIR REDACCIÓN	
Estoy leyendo una parte o toda mi redacción.	LEER REDACCIÓN	
Estoy corrigiendo algún error de mi redacción.	CORREGIR REDACCIÓN	
Estoy haciendo algo que no guarda relación con la escritura de mi redacción.	SIN RELACIÓN	

Instrumentos de evaluación de elementos motivacional-afectivos

Un segundo grupo de escalas se orientan a conocer diferentes aspectos motivacional-afectivos de los alumnos, relacionados con la escritura; concretamente estas escalas analizan sus actitudes, sus patrones atribucionales y sus percepciones de auto-eficacia.

Actitudes

El cuestionario de actitudes hacia la escritura, incluido en la prueba *Evaluación de los procesos de planificación y otros factores psicológicos de escritura* (EPP y FPE, García, Marbán, & de Caso, 2001), permite evaluar las actitudes de los alumnos hacia la tarea de escribir. Consta de diez ítems-afirmaciones, a las que los niños deben responder si, no, regular según el nivel de ajuste de cada afirmación a su propia realidad actitudinal.

Tabla E5

Cuestionario de actitudes hacia la escritura

Tacha según tus preferencias. No hay respuestas buenas ni malas. Si coincide con tus gustos o hábitos tacha Sí. Si no coincide, tacha No. Si te es imposible responder Sí o No, tacha ¿?.				
1.	Me gusta escribir redacciones	Sí	No	¿?
2.	Me gusta más leer que escribir redacciones	Sí	No	¿?
3.	Escribo todos los días aunque no me lo hayan mandado como tarea para casa.	Sí	No	¿?
4.	Siempre que puedo evito escribir redacciones	Sí	No	¿?

5.	Me cuesta mucho trabajo encontrar el momento de ponerme a realizar los ejercicios escritos.	Sí	No	¿?
6.	Prefiero escribir redacciones antes que resolver problemas matemáticos.	Sí	No	¿?
7.	Escribir redacciones es una pérdida de tiempo.	Sí	No	¿?
8.	No encuentro nada agradable en escribir redacciones.	Sí	No	¿?
9.	Con escribir lo que me mandan considero que he cumplido, no me esfuerzo por hacerlo bien.	Sí	No	¿?
10.	Procuro volver a escribir lo que he hecho en clase hasta hacerlo mejor.	Sí	No	¿?

Atribuciones

El cuestionario *Motivación hacia la escritura II* (MOES II, adaptado de García, Marbán, & de Caso, 2001), analiza las atribuciones que realizan los alumnos en las tareas de composición escrita. Permite conocer si el alumnado atribuye su éxito/fracaso a la propia tarea, al esfuerzo o capacidad personal o a la suerte. Consta de treinta y dos afirmaciones distribuidas en ocho escalas en función del componente atribucional considerado para el éxito y el fracaso. Los niños deben responder a cada afirmación según su grado de acuerdo o desacuerdo, siguiendo para ello una escala que oscila de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

Tabla E6

Cuestionario MOES II.

Tacha según tus preferencias. Si coincide plenamente con tu opinión tacha el 5, si estás de acuerdo pero no plenamente tacha el 4, si no estás de acuerdo ni desacuerdo tacha el 3, si no estás de acuerdo tacha el 2, y si estás completamente en desacuerdo tacha el 1.

1. Tengo una gran habilidad para escribir redacciones.	1	2	3	4	5
2. No escribo mejor porque no quiero.	1	2	3	4	5
3. Escribir implica procesos muy difíciles como pensar qué cosas contar y revisar lo que has escrito.	1	2	3	4	5
4. Si me esfuerzo mucho puedo escribir redacciones muy bien.	1	2	3	4	5
5. Cuando me ponen buena nota en una redacción de clase es porque he tenido suerte.	1	2	3	4	5
6. Soy incapaz de hacer un buena redacción de un tema.	1	2	3	4	5
7. Sé escribir redacciones porque es fácil.	1	2	3	4	5
8. El profesor siempre dice que hago las redacciones mal porque me tiene manía.	1	2	3	4	5
9. Cuando la profesora me manda hacer una redacción me esfuerzo mucho.	1	2	3	4	5
10. Puedo escribir mejor que mis compañeros porque soy más listo.	1	2	3	4	5
11. Cuando saco mala nota en una redacción es porque el tema era muy difícil.	1	2	3	4	5
12. Si escribo una redacción peor que mis compañeros es porque no he trabajado lo suficiente.	1	2	3	4	5
13. La mala suerte que tengo para muchas cosas es la que hace que no me salgan bien las redacciones.	1	2	3	4	5
14. Me resulta fácil escribir lo que veo en dibujos.	1	2	3	4	5
15. El profesor dice que escribo bien porque él es muy bueno conmigo.	1	2	3	4	5
16. No puedo escribir mejor porque soy poco inteligente.	1	2	3	4	5
17. Si escribo bien es porque soy inteligente	1	2	3	4	5
18. Soy un poco vago y por eso no escribo mejor	1	2	3	4	5
19. La profesora nos manda redacciones muy difíciles y por eso suspendo	1	2	3	4	5

20. Saqué un 10 en la redacción que hice en casa porque me concentré mucho	1	2	3	4	5
21. Me puso buena nota en la redacción porque el profesor estaba contento	1	2	3	4	5
22. Mis compañeros escriben mejor que yo porque son más inteligentes	1	2	3	4	5
23. Aprobé el examen de lengua porque la redacción era muy fácil	1	2	3	4	5
24. Tengo que tener muy mala suerte para suspender una redacción que haya escrito	1	2	3	4	5
25. Si estudio más horas lenguaje, escribiré mejor	1	2	3	4	5
26. Tengo las capacidades necesarias para escribir correctamente	1	2	3	4	5
27. Es difícil encontrar tantas palabras para escribir una redacción	1	2	3	4	5
28. No se entienden muy bien mis redacciones porque no quiero escribir mejor	1	2	3	4	5
29. Si el profesor está triste o enfadado me pondrá un cero en la redacción	1	2	3	4	5
30. Es sencillo escribir una redacción	1	2	3	4	5
31. Con un poco de suerte conseguiré escribir mejor	1	2	3	4	5
32. No tengo las habilidades necesarias para escribir bien	1	2	3	4	5

Autoeficacia

El cuestionario de auto-eficacia en la composición escrita (Bolaños, Álvarez, Robledo & Fidalgo, 2010) considera todos los factores de alto y bajo nivel cognitivo que están implicados e influyen en la elaboración de textos y sobre los que la persona puede ejercer un control voluntario. Consta de veinte ítems distribuidos equitativamente según su alusión a procesos de bajo o alto nivel cognitivo; de este modo diez ítems valoran procesos mecánicos tales como la caligrafía,

la presentación, la ortografía y la gramática y los diez restantes procesos sustantivos categorizados en: generación de información, conocimientos previos, organización, monitorización, borrador y revisión. En la escala se pregunta al alumno en qué medida cree que puede lograr en su texto cada una de las acciones enumeradas en los ítems (ej: *En qué medida puedo escribir mi texto con una correcta ortografía; En qué medida puedo incluir muchas ideas en el texto*); para su respuesta el escritor debe seguir una escala de 0-100, en la que el 0 significa estar muy seguro de no poder hacerlo, y el 100 estar muy seguro de poder hacerlo. La aplicación del cuestionario se realiza inmediatamente antes del inicio de la tarea de escritura, una vez explicada la misma.

Tabla E7

Cuestionario de autoeficacia en la composición escrita.

Indica en qué medida crees que puedes lograr en tu texto cada una de las acciones descritas a continuación. Para tu respuesta puedes utilizar cualquier número de 0 (Muy seguro de NO poder hacerlo) a 100 (Muy seguro de poder hacerlo)	
¿EN QUÉ MEDIDA…	(0-100)
1. … puedo escribir mi texto con una correcta ortografía.	
2. … puedo escribir las oraciones de mi texto con una correcta puntuación.	
3. …puedo conjugar y escribir correctamente los verbos de mi texto.	
4. …puedo escribir las oraciones de mi texto sin errores gramaticales.	
5. …puedo escribir mi texto con una buena presentación.	
6. …puedo escribir mi texto con todas las tildes.	
7. …puedo escribir mi texto con una buena caligrafía.	
8. …puedo escribir mis frases con una correcta concordancia entre sujeto y predicado.	
9. …puedo usar un vocabulario adecuado para el texto.	
10. …puedo incluir muchas ideas en mi texto.	

11. …puedo organizar las oraciones en un párrafo de forma que exprese claramente una idea.	
12. …puedo conseguir una clara organización de las ideas en el texto.	
13. …puedo conseguir una variedad de detalles interesantes en mi texto.	
14. …puedo conocer todo lo que necesito sobre los temas del texto.	
15. …puedo escribir mi texto de modo que sus lectores lo entiendan	
16. …puedo expresar claramente el objetivo de mi texto.	
17. …puedo usar los enlaces necesarios para unir entre sí las oraciones de un párrafo.	
18. …puedo usar los enlaces necesarios para unir entre sí los párrafos del texto.	
19. …puedo escribir mi texto sin tachones ni borrones.	
20. …puedo conseguir una correcta estructura de mi texto.	

Instrumentos de evaluación de la implicación familiar: FAOP

Para conocer la percepción de los hijos en torno a la implicación educativa parental en temas académicos y en específico en composición escrita se han utilizado las escalas *Opinión familiares-hijos: implicación parental en la educación* (FAOP-HI-IM) y *Opiniones familiares-hijos*: *práctica escritura* (FAOP-HI-PRAES), recogidas en el Apéndice C.

APÉNDICE F

Procedimientos de Evaluación-Intervención Desarrollados en los Diferentes Grupos Experimentales

En el siguiente apéndice se exponen, ordenados cronológicamente (antes del tratamiento, durante y después), los procedimientos de evaluación-intervención llevados a cabo en la investigación (Tabla F2). Para su organización y presentación se consideran los grupos que configuran el diseño del estudio y el papel de las personas implicadas en el mismo (Tabla F1). Finalmente, se explicita la colaboración demandada al profesorado de los alumnos pertenecientes a los grupos EFP y PAD.

Tabla F1

Grupos experimentales según tratamiento y rol de los instructores.

Rol instructores	*Grupos experimentales*			
	EFP	PAD	PRO	CO
Padres	Previa formación en escuela de familias, implementación programa intervención en CE con hijos a partir deberes.	Incremento ayuda en deberes CE, sin formación previa (sólo información).	Colaboración habitual natural en deberes.	Colaboración habitual natural en deberes.
Profesores	Enseñanza tradicional ordinaria de la CE. Incremento deberes CE.	Enseñanza tradicional ordinaria CE. Incremento deberes CE.	Previa formación, implementación programa intervención CE en clase.	Enseñanza tradicional ordinaria CE.

Nota. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado y CO = currículum ordinario

Tabla F2

Procedimiento de evaluación-intervención desarrollado en los diferentes grupos de estudio y con los distintos agentes personales implicados

Destinatarios	*Escuela de formación parental*	*Padres ayuda deberes*	*Instrucción del profesorado*	*Currículum ordinario*
Antes de los tratamientos (diciembre)				
Alumnos (Evaluación pre-test)	Evaluación de: rendimiento composición escrita, producto y procesos, texto comparación-contraste con procesos (juegos modernos y tradicionales) y texto comparación-contraste sin procesos (navidad y verano); actitudes, MOES, auto-eficacia; FAOP-IM y PRAES.	Evaluación de: rendimiento composición escrita, producto y procesos, texto comparación-contraste con procesos (juegos modernos y tradicionales) y texto comparación-contraste sin procesos (navidad y verano); actitudes, MOES, auto-eficacia; FAOP-IM y PRAES.	Evaluación de: rendimiento composición escrita, producto y procesos, texto comparación-contraste con procesos (juegos modernos y tradicionales) y texto comparación-contraste sin procesos (navidad y verano); actitudes, MOES, auto-eficacia.	Evaluación de: rendimiento composición escrita, producto y procesos, texto comparación-contraste con procesos (juegos modernos y tradicionales) y texto comparación-contraste sin procesos (navidad y verano); actitudes, MOES, auto-eficacia.
Familiares	Inscripción escuela formativa	Compromiso informado incremento implicación, cumplimentación FAOP IM y PRAES	Información desarrollo programa fomento composición escrita e importancia implicación	Información acerca del estudio e importancia implicación, cumplimentación FAOP-

			educativa padres.	IM y PRAES
Profesorado	Dossier informativo sobre el tipo de colaboración que debían asumir en el estudio. Entrevistas tipología alumnos.	Dossier informativo sobre el tipo de colaboración que debían asumir en el estudio. Entrevistas tipología alumnos.	Presentación del programa instruccional en composición escrita a aplicar con el alumnado. Entrevistas tipología alumnos.	Información acerca del estudio. Entrevistas tipología alumnos.
Tratamientos (enero-marzo)				
Alumnos	Recepción programa instruccional en composición escrita implementado por madres en hogar a partir de deberes escolares. Práctica 5 textos.	Práctica composición escrita en 5 textos-deberes.	Recepción del programa instruccional en composición escrita implementado por los profesores en la clase. Práctica en 5 textos.	Proceso habitual de enseñanza-aprendizaje y práctica de la composición escrita. Práctica mínima 5 textos.
Familiares	Sesiones formativas, Escuela de familias. Aplicación programa instruccional con hijos.	Incremento ayuda deberes.	Ayuda habitual en deberes	Ayuda habitual en deberes
Profesorado	Curriculum ordinario+	Curriculum ordinario+	Sesiones formativas	Curriculum ordinario +

	incremento deberes composición escrita.	incremento deberes composición escrita.	periódicas. Aplicación programa con alumnos.	número prácticas composición escrita.
Después de los tratamientos (marzo-abril)				
Alumnos (Evaluación post-test)	Evaluación de: rendimiento composición escrita, producto y procesos, texto comparación-contraste con procesos (playa-montaña) y sin procesos (padres-madres); actitudes, MOES, auto-eficacia; FAOP-IM y PRAES.	Evaluación de: rendimiento composición escrita, producto y procesos, texto comparación-contraste con procesos (playa-montaña) y sin procesos (padres-madres); actitudes, MOES, auto-eficacia; FAOP-IM y PRAES.	Evaluación de: rendimiento composición escrita, producto y procesos, texto comparación-contraste con procesos (playa-montaña) y sin procesos (padres-madres); actitudes, MOES, auto-eficacia.	Evaluación de: rendimiento composición escrita, producto y procesos, texto comparación-contraste con procesos (playa-montaña) y sin procesos (padres-madres); MOES, actitudes, auto-eficacia.
Alumnos (Evaluación seguimiento)	Evaluación mantenimiento rendimiento composición escrita, texto comparación-contraste con procesos (colegio-instituto) y de la generalización aprendizajes composición escrita a otros textos, Texto argumentativo sin procesos	Evaluación mantenimiento rendimiento composición escrita, texto comparación-contraste con procesos (colegio-instituto) y de la generalización aprendizajes composición escrita a otros textos, Texto argumentativo sin procesos	Evaluación mantenimiento rendimiento en composición escrita, texto comparación-contraste con procesos (colegio-instituto) y de la generalización aprendizajes composición escrita a otros textos, Texto argumentativo sin procesos	

	(videojuegos: favor-contra). Actitudes, MOES, auto-eficacia.	(videojuegos: favor-contra). Actitudes, MOES, auto-eficacia.	(videojuegos: favor-contra). Actitudes, MOES, auto-eficacia.	

En cuanto al tipo de colaboración que se demandó al profesorado de los grupos EFP y PAD, durante el desarrollo de los tratamientos, fue imprescindible que el profesorado mandase para casa determinadas tareas específicas de escritura que permitieran a los familiares del grupo PAD incrementar su ayuda en los deberes relacionados con la composición escrita y en el caso de los progenitores inscritos en la escuela formativa (EFP) transmitir a sus hijos lo aprendido en la misma, ayudándoles en la realización de dichas actividades. Por tanto, se pidió a los profesores que, por favor, propusiesen para casa, preferiblemente los viernes y en las fechas acordadas con la investigadora en función del ritmo de desarrollo de la escuela de padres, cinco textos de comparación-contraste, cuyas temáticas se facilitan en el siguiente listado:

- *Aventuras en familia*: los niños deben narrar una historia divertida, sorprendente, anecdótica que haya sucedido en su familia.
- *Diferencias y semejanzas entre la escuela de hoy y la de ayer*: los alumnos tienen que recoger aquellos aspectos en los que se parece y difiere la escuela de su época de la escuela de la época de sus padres (enseñanzas, horarios, disciplina, diversión, temarios, etc.).
- *¿Cómo nos divertimos hoy en días y cómo se divertían nuestros padres?:* los alumnos han de escribir acerca de las semejanzas y diferencias entre las formas de diversión actuales y las que había años atrás (cuando sus padres eran pequeños).
- *Las familias:* en qué se parecen y se diferencian las familias españolas a las de otros países: los alumnos tienen que elaborar un texto sobre las semejanzas y diferencias entre las familias

- españolas (ej. la propia) y las familias de otros lugares del mundo (estructura, costumbres, lazos afectivos, roles, etc.).
- *Diferencias y semejanzas entre mi infancia y la infancia de mis padres:* los alumnos deben recoger las semejanzas y diferencias entre su infancia y la de sus padres (derechos, deberes, rutinas, hobbies etc.).

Dichos textos debían proponerse para todos los alumnos, ajustando un día específico de recogida (preferentemente dando una semana de plazo para su realización). Una vez entregados los textos el docente sólo tenía que recogerlos en el portafolio de cada niño, sin corregirlos; no obstante, para favorecer la motivación del alumnado hacia su realización se pidió al profesorado que, por favor, animase a los niños a realizar las composiciones escritas incentivándolos con, por ejemplo, lecturas de las mismas ante los compañeros o exposición en el tablón de las mejores.

APÉNDICE G

Programa Instruccional en Composición Escrita

El programa instruccional en composición escrita, aplicado por las madres en el grupo escuela de formación parental (EFP) y por los docentes en el grupo instrucción del profesorado (PRO), se fundamenta en la estimulación de los procesos cognitivos de orden superior implicados en las tareas de escritura y parte de intervenciones empíricamente validadas y contrastadas durante años por diferentes miembros del equipo de investigación (Fidalgo, García, Torrance, & Robledo, 2009; Fidalgo, Torrance, & García, 2008; Torrance, Fidalgo, & García, 2007). En la Tabla G1 se presenta un resumen de dicho programa, recogiendo los focos principales de cada sesión, sus objetivos, el procedimiento de enseñanza-aprendizaje seguido, tanto en la versión EFP como en la PRO, y los materiales necesarios para su desarrollo (recogidos al final del apéndice a modo de anexos).

Tabla G1

Sumario del programa instruccional en composición escrita implementado con los alumnos de los grupos EFP y PRO

Foco	*Objetivos*	*Procedimiento de enseñanza-aprendizaje*	*Materiales*
Motivación hacia la escritura. Presentación general del proceso de composición escrita.	▪ Aumentar el interés de los alumnos hacia la escritura, evidenciando su relevancia. ▪ Activar conocimientos previos de alumnos acerca del proceso composición escrita. ▪ Presentar al alumnado los principales procesos	▪ Explicación explícita de la importancia de la escritura. ▪ Estimulación interactiva del conocimiento previo sobre los procesos de escritura, lluvia de ideas. ▪ Transmisión regla mnemotécnica "Perdidos". ▪ Elaboración de un texto (Aventuras en familia) y estimulación del uso de la escritura en tareas cotidianas. - Modalidad PRO: texto individual en clase y lectura del mismo. Tareas cotidianas aula (buzón sugerencias, notitas amigos, etc.). - Modalidad EFP: texto elaborado en familia. Tareas diarias (lista de la compra, recados, e-mail).	Importancia de composición escrita (anexo 1). Cuadro mnemotécnico "Perdidos" (anexo 2).

	implicados en la escritura.		
Proceso planificación textual.	▪ Desarrollar en los alumnos la capacidad de abordar el proceso de planificación de textos, de manera efectiva, atendiendo a sus diferentes subprocesos. ▪ Promover la adquisición la estrategia de planificación "PLAN-L" derivada de la "P" de la mnemotecnia	*Sesión 2:* Activación guiada mediante preguntas de conocimiento previos acerca del proceso de escritura (recordar "Perdidos"). ▪ Instrucción-explicación explícita de estrategia y mnemotecnia Plan-L. ▪ Modelado del uso de la estrategia por parte del instructor, pensamiento en voz alta, a partir del texto (CC) a trabajar: - Modalidad PRO: Niños y niñas. - Modalidad EFP: La escuela hoy y la de mis padres. ▪ Elaboración conjunta profeso-alumnos/madre-hijo primer borrador. *Sesión 3:* A partir texto sesión anterior, trabajo estrategia por pares.	Cuadro mnemotécnico estrategia PLAN-L (anexo 3).

	Perdidos.	- Modalidad PRO: pares de alumnos, uno pensamiento en voz alta, otro retroalimenta. Supervisión del profesor. - Modalidad EFP: madre-alumno, éste realiza pensamiento en voz alta, madre feedback. ▪ Lectura pública (familiar/clase) texto realizado y exposición estrategia utilizada para estimular memorización.	
Proceso de edición textual.	▪ Conseguir que alumnos adquieran habilidades necesarias para editar textos correctamente, hilando procesos de planificación y edición. ▪ Estimular uso	*Sesión 4:* Estimulación del recuerdo mediante preguntas guía de la secuencia de perdidos y la estrategia PLAN-L. ▪ Explicación explícita e interactiva proceso de edición con ayuda organizador gráfico "Niño". ▪ Ejemplificación por instructor de su aplicación a partir primer texto, resaltando mejoras que supone su uso. *Sesión 5:* diferentes aplicaciones según la modalidad de	Organizador gráfico "Niño" (anexo 4).

	organizador gráfico: "Niño".	aplicación. ▪ Modalidad PRO: Trabajo por pares de alumnos en un nuevo texto (CC: mamíferos y aves) aplicando la estrategia PLAN-L y el organizador gráfico. Feedback del instructor. ▪ Modalidad EFP: trabajo conjunto madre-hijo en nuevo texto-deberes (CC: la diversión de hoy en día y la de nuestros padres) aplicando estrategia PLAN-L y organizador gráfico. Feedback del familiar. ▪ Repaso conjunto clase/madre-hijo de todo el proceso.	
Proceso de revisión.	▪ Desarrollar en alumnos habilidades necesarias para enfrentarse a la revisión, de manera que el texto sea de la	*Sesión 6:* Explicación interactiva proceso de revisión y estrategia REC. ▪ Modalidad PRO: Intercambio entre parejas del último texto realizado y revisión con ayuda de estrategia REC del mismo, ofreciendo propuestas de mejora. Feedback del profesor.	Cuadro mnemotécnico estrategia REC (anexo 5).

	mayor calidad posible. ▪ Facilitar aprendizaje estrategia revisión "REC".	▪ Modalidad EFP: Aplicación estrategia a revisión conjunta madre-hijo del último texto. Lectura a un familiar del texto antes y después de su revisión para tomar conciencia de su mejora. ▪ Repaso conjunto procesos y estrategias para elaborar un texto. *Sesión 7:* Elaboración individual de un texto de CC (modalidad PRO: baloncesto-balonmano; modalidad EFP: familias españolas familias de otros países) con todos materiales. ▪ Modalidad PRO: Lectura gran grupo texto y valoración del mismo. ▪ Modalidad EFP: lectura en clase del texto (permiso del profesor).	
Proceso general de composición	▪ Trabajar de modo conjunto procedimiento para	*Sesión 8:* Recuerdo por parte del instructor, pensamiento en voz alta, del proceso con todos los materiales (Perdidos = P: Plan-L, E: Edición-Niño, R: REC),	

escrita.	componer textos estimulando uso de todo proceso aprendido.	utilizando modelado incompleto que alumnos han de detectar y corregir. ▪ Composición individual de un texto, sin ayuda personal ni material. ▪ Comprobación mediante revisión de materiales que se han seguido todos los pasos; refuerzo positivo instructor de ejecuciones correctas.	

Nota. CC = texto de comparación contraste

El proceso de enseñanza del procedimiento de composición de textos escritos parte del elemento acrónimo mnemotécnico *Perdidos*, incluido en la primera sesión de intervención, de carácter principalmente motivacional. En ella se partía inicialmente de la reflexión acerca de la importancia de la composición escrita para, en un segundo momento, activar los conocimientos de los alumnos acerca de la escritura y estructurarlos seguidamente en base a la propia palabra Perdidos. Intentando atraer la atención de los alumnos el instructor debía desarrollar un discurso en el que enfatizara la dificultad de escribir un texto sin ayuda y la sensación de perdidos que sufren las personas cuando se les propone realizar un escrito y no se les dan pautas que faciliten esa tarea. Manteniendo el lazo argumental de la estrategia mnemotécnica, el instructor debía enfatizar cómo en la propia sensación de perdidos está la solución para escribir un texto de manera sencilla. De este modo se introducía el significado del propio acrónimo perdidos: P: planificar, E: Editar, R: revisar. Finalmente las sílabas "didos" se refieren a la necesidad de comprobar o autorregular si le "di" "dos" vueltas al texto, ya que para hacer un buen escrito es muy recomendable hacerlo primero a sucio y después a limpio. El uso de esta regla mnemotécnica fue una constante en el resto de las sesiones de intervención, ya que a partir de ella se trabajaron las estrategias específicas de escritura de planificación, edición y revisión.

La primera estrategia empleada, centrada principalmente en el proceso de planificación, partía de la "P" de *Perdidos* e incluía varios pasos. En esta ocasión, manteniendo el discurso estimulador y motivacional, el instructor debía aludir de nuevo a la situación de encontrarse perdidos y a la necesidad de identificar, lo primero, un

plan de acción. Por lo tanto, la P de perdidos representa planificación: Plan-L. A partir del acrónimo Plan-L, se identificaban los pasos para planificar el texto de modo que el significado de las letras era el siguiente: P: Pensar el objetivo, L: lluvia de ideas, A: agrupo las ideas, ¿cómo? N: esquema de niño. Finalmente la L resalta la importancia del lector y la necesidad de tenerlo siempre presente, de modo que el plan se orienta a que el lector entienda el escrito.

Para el entrenamiento de la edición textual (segunda letra de *perdidos*) se utiliza el organizador gráfico *Niño*. En este caso se utiliza este tipo de representación gráfica para sostener que un texto, al igual que un niño, debe tener cabeza (introducción), tronco (desarrollo) y extremidades (conclusión) y además se mantiene que dentro de cada una de estas partes el niño tiene órganos y huesos que en el caso del texto son ideas, párrafos, los cuales además están unidos por músculos, tendones o en el caso de los texto enlaces. Es decir, se utiliza el comparativo niño-texto para que los alumnos tomen consciencia de la estructura óptima de un texto de comparación contraste, de los elementos que la configuran y de la necesidad de que todos estén presentes para que el resultado final sea excelente.

Por último, la estrategia de revisión textual parte de la "R" de *Perdidos* e introduce la palabra "rec" anglicismo que significa grabar. Esta estrategia permite acceder al conocimiento de que el texto escrito está grabado y por tanto es posible revisarlo. Pero además la propia palabra "rec" indica cómo se revisa, de modo que la R indica releer; la E, evaluar y la C, corregir.

Llegados a este punto, a continuación, se presentan los anexos a los que se alude en la Tabla G1.

Anexos

El primer anexo hace referencia a un conjunto de elementos que apoyan la importancia de la escritura y que permitirán a los niños tomar conciencia sobre ello.

Anexo 1

Ideas que apoyan la importancia de la escritura

IMPORTANCIA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA	
Utilidad	Desarrollo inadecuado
✚ Objetivo-competencia básica de Educac. Primaria ✚ Desarrolla la inteligencia y creatividad ✚ Permite expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones y disfrutar haciéndolo ✚ Implica empatía al ponerse en el lugar de otras personas: el lector ✚ Permite acumular y mantener evidencias de mucha información ✚ Satisface la necesidad de comunicarse ✚ Imprescindible en sociedad	✚ Dificulta el disfrute de los beneficios que aporta (ver utilidad) ✚ Puede ser causa de dificultades de aprendizaje ✚ Impide expresarse correctamente en los exámenes y evidenciar adecuadamente lo que realmente se sabe ✚ Puede ser fuente de desmotivación académica, debido a las exigencias cognitivas que requiere ✚ Puede repercutir en otras habilidades académicas como la lectura

El segundo anexo recoge el elemento acrónimo mnemotécnico "Perdidos", con todos los elementos que lo constituyen.

Anexo 2

Proceso de composición escrita, mnemotecnia Perdidos

P					E			R			
P= PLANIFICAR= PLAN-L					E = EDITAR = ESQUEMA NIÑO			R = REVISAR = REC			D I D O S ?
P	L	A	N	L				R	E	C	
Pensar objetivo	Lluvia ideas	Agrupar ideas	Esquema Niño	Lector	Cabeza = introducción Tronco = desarrollo Extremidades = conclusión		Tendones = enlaces Músculos = párrafos Huesos = ideas	Releer	Evaluar	Corregir	
PLANIFICAR **Consiste en:** establecer el plan que guiará el proceso de escritura. **Se debe realizar**: al iniciar, modificar o cambiar texto. **Subprocesos:** Establecer objetivo + generar ideas (recordar, inventar o buscar) + Organizar ideas (audiencia y tipo texto)					**EDITAR** **Consiste en:** desarrollar el plan previsto. Escritura propiamente dicha. **Se debe realizar**: al finalizar proceso planificación. **Subtareas:** - Ajustar texto a su estructura según su objetivo. - Organizar, secuenciar, relacionar párrafos. - Atención a aspectos léxicos, sintácticos y motores.			**REVISAR** **Consiste en:** leer, evaluar y mejorar texto para que cumpla su fin, sea de calidad y transmita el mensaje. **Se debe realizar**: final texto. **Subprocesos:** Leer + evaluación + mejorar texto (aspectos mecánicos y sustantivos)			

El tercer anexo incluye el cuadro mnemotécnico guía de la estrategia de planificación PLAN-L.

Anexo 3

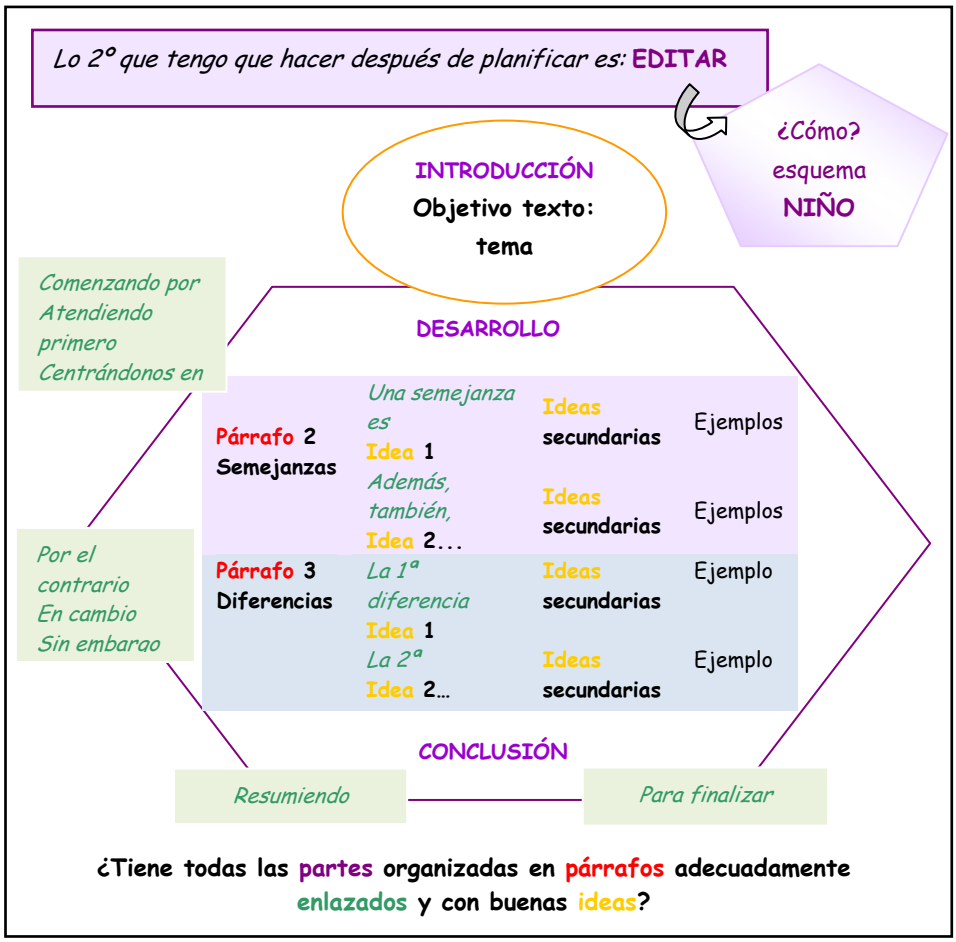
Estrategia de planificación PLAN-L

Lo 1º que tengo que hacer para empezar a escribir un texto es: PLANIFICAR ¿Cómo planifico mi texto? PLAN-L				
P **Pensar objetivo** ¿Qué debo hacer? **P**ensar en: comparar…, redactar…, describir…, narrar… 	**L** **Lluvia ideas** ¿Qué ideas introducir? **L**luvia ideas Idea, idea, idea… 	**A** **Agrupar ideas** ¿Cómo organizo las ideas? **A**grupo en: -Semejanzas: Idea 1, Idea 2… *Mientras que, por otro lado, por el contrario, en contaste,* -Diferencias: Idea 1, Idea 2…	**N** **Niño esquema** ¿Qué esquema sigo? **N**iño -Cabeza = Introducción -Tronco = Desarrollo -Extremidades = Conclusión 	**L** **Lectores** ¿Quién leerá el texto? **L**ector ¿Qué le gustaría saber? ¿Entenderá lo que pongo? ¿Necesitará más detalles?

El siguiente representa el organizador gráfico "Niño" utilizado para guiar el proceso de edición.

Anexo 4

Organizador gráfico "Niño"



El quinto y último anexo recoge el cuadro mnemotécnico de la estrategia de revisión textual REC.

Anexo 5

Mnemotecnia de revisión, REC

Lo 3º que tengo que hacer para finalizar un buen texto es **REVISAR**				**¿Cómo? REC**	**Releer Evaluar Corregir**
Mirando con LUPA					
	PARTES	**PÁRRAFOS**	**IDEAS**	**ENLACES**	
Hay	Introducción	Párrafo de: objetivo y tema		Frase de introducción	
Hay	Desarrollo	Párrafos ordenados: semejanzas-diferencias	- Ideas organizadas y suficientes: principales, secundarias, ejemplos	Hay enlaces de: - Introducción - Ideas	
Hay	Conclusión	Párrafo resumen		Frase de introducción	
También deben ser correctas	Puntuación: puntos, comas, dos puntos, comillas, interrogaciones. Ortografía: faltas, tildes, mayúsculas. Presentación: letra, limpieza, nitidez, título. Gramática: sujeto, predicado, concordancia, género, número.				

APÉNDICE H

Escuela de Formación Familiar

Con el objetivo de sensibilizar y concienciar a los familiares del grupo escuela de formación parental (EFP) acerca de su influencia sobre el rendimiento académico de los hijos para, a partir de ahí, prepararlos y formarlos de modo que se implicasen de manera activa y competente en la educación, ayudando y estimulando a los niños en la realización de sus tareas escolares de escritura, se optó por el diseño de una escuela de formación de familias. Ésta se ha entendido como un proceso de naturaleza formativa, organizado y sistematizado en base a una planificación previa, que ha requerido especialistas en su aplicación y se ha desarrollado de forma continuada durante un periodo de tiempo estable y relativamente largo, incidiendo en la formación de los aspectos psicopedagógicos y ambientales del hogar y aportando conocimientos, valores, actitudes y habilidades a los padres.

En la escuela de formación familiar se desarrolló un programa formativo orientado a ayudar a los progenitores a que adquiriesen conciencia de los principales procesos cognitivos que están inmersos en la composición escrita y tuviesen la preparación, conocimientos y herramientas necesarias para instruir a sus hijos al respecto, ayudándoles en la realización de los deberes relacionados con la elaboración de textos escritos, mediante la implementación sistemática del programa instruccional descrito en el Apéndice G.

La escuela de formación de familias, y por consiguiente el programa formativo desarrollado en ella, consta de siete sesiones cuyos focos principales y metodologías de trabajo se detallan en la Tabla H1.

Tabla H1

Cuadro síntesis del programa para padres desarrollado en la escuela de formación parental.

Nº sesión	Foco sesión	Metodología de trabajo
Sesión 0	Presentaciones participantes y programa. La importancia de familia para rendimiento. Composición escrita: rendimiento, tareas cotidianas.	Presentación instructor y power point explicativo programa. Presentaciones participantes. Exposición verbal razones para inscribirse en escuela formativa. Reflexiones en gran grupo sobre importancia familia para rendimiento. Exposición explicativa importancia escritura. Propuesta tareas para casa.
Sesión 1	Autoconocimiento escritura. Procesos implicados en composición escrita.	Activación gran grupo conocimiento previos proceso de escribir. Lluvia de ideas. Exposición instructor proceso de escribir. Explicación mnemotecnia Perdidos. Presentación tareas para casa, simulación aplicación. Rolle-playing instructor.
Sesión	La relación escuela-familia.	Debate ventajas/inconvenientes de trabajo cooperativo con profesorado.

2	El proceso de planificación textual.	Propuesta debatida de modos de implicación escolar eficaces y factibles. Explicación explícita de la estrategia y mnemotecnia Plan-L. Modelado instructor uso estrategia, pensamiento voz alta, en texto a trabajar. Presentación tareas para casa y modelos de discurso en su aplicación (Perdidos y estrategia de planificación PLAN-L).
Sesión 3	El proceso de edición de la escritura.	Activación recuerdo proceso de escritura con estrategias Perdidos y PLAN-L. Presentación desglosada del organizador gráfico de ayuda en la edición (Niño). Modelado del instructor, pensamiento en voz alta: cómo enseñar a hijos uso complementario PLAN-L y organizador Niño a partir del acrónimo Perdidos. Pares de padres, rolle-playing, un familiar representa padre y otro a hijo ejecutando proceso enseñanza estrategias. Feedback del instructor. Presentación tareas para casa, dudas, cuestiones.
Sesión 4	La importancia del refuerzo. El proceso de revisión.	Exposición tipos de refuerzo, virtudes y funciones; análisis gran grupo uso personal que cada madre hace del mismo, exponiendo uso adecuado y centrándolo en tareas escritura.

		Activación conocimientos previos sobre escritura y exposición estrategia revisión. Práctica por pares de padres, rolle-playing, elaboración completa de un texto con todos las estrategias. Feedbak del instructor. Presentación tareas para casa, dudas, cuestiones.
Sesión 5	El potencial de las expectativas paternas.	Análisis de evidencias sobre potencial expectativas adultos sobre rendimiento de los niños. Puesta en común de opiniones y reflexiones.
	Proceso general de composición escrita.	Presentación modelado incompleto y puesta en práctica por instructor. Apreciaciones parentales de errores cometidos, repaso proceso general escritura. Presentación tareas para casa, dudas, cuestiones.
Sesión 6	Evaluación final de la experiencia	Valoración experiencia, propuestas de mejora, efectos sobre niño y escritura. Ejemplificación de generalización aprendizaje a otros tipos de textos.

Las sesiones, a excepción de la primera y la última destinadas a las presentaciones y evaluaciones, mantienen una estructura en la que se pueden diferenciar cuatro momentos interconectados. En el primero, se comienza recordando lo aprendido en sesiones previas y comentando los aspectos de interés en cuanto a la puesta en práctica en el hogar con los hijos de los aprendizajes adquiridos, exponiendo las dificultades y dudas surgidas, las virtudes o aspectos positivos de la experiencia, la acogida por parte del niño, los resultados obtenidos, etc. Inmediatamente se activan los conocimientos de los padres en relación a los contenidos que se van a trabajar en la sesión propiamente dicha y se procede a abordarlos realizando las diferentes actividades formativas. En este caso es preciso subrayar que la escuela de formación familiar se caracterizó por acompañar la transmisión de la información con técnicas que ayudaban a la aplicación efectiva del conocimiento adquirido, utilizando para ello metodologías de formación activas que requieren un alto grado de participación de los padres. Así pues, aunque generalmente se partía de la transmisión directa de información utilizando para ello estrategias de carácter transmisivo por parte del instructor experto, se incorporaron también el análisis y reflexión de situaciones reales, supuestos prácticos o informaciones empíricas, empleando en este caso técnicas grupales tales como debates guiados, trabajo colaborativo entre iguales, práctica compartida y lectura y análisis de documentos. Igualmente, dado que se perseguía la construcción de habilidades conductuales en los padres que les permitieran responder a situaciones concretas, se les ofrecieron conocimientos de tipo conceptual y procedimiental en relación a los procesos

cognitivos de orden superior implicados en la composición escrita, dotándoles de recursos y estrategias útiles que les permitiesen transmitir estos conocimientos a sus hijos en el hogar. Para ello se utilizaron técnicas tales como role-playing, ensayos conductuales, modelado cognitivo, pensamiento en voz alta, estrategias cognitivas de guía del proceso de escritura o recursos y herramientas como los cuadros nemotécnicos o organizadores gráficos; todo ello con el objetivo, no sólo de que los padres aprendieran a través de ellas, sino que aprendieran a enseñar con ellas para que, llegado el momento, fueran capaces de utilizarlas en su hogar para instruir eficazmente a sus hijos.

Finalmente, dada la necesidad de contextualizar en el hogar las aplicaciones prácticas de los contendidos que los familiares iban adquiriendo en las sesiones diversas, se proponían y analizaban las diferentes tareas de aplicación en casa con los hijos (ver Tabla H2).

Tabla H2

Tareas de aplicación en el hogar

Sesión	*Objetivos*	*Actividades y proceder didáctico*
Nº0	Despertar en los hijos el interés hacia la composición escrita, haciéndoles conscientes de su utilidad. Aumentar su motivación hacia tareas de escritura mediante la presentación de modelos atractivos para ellos: los padres.	- Durante el periodo de estancia de los alumnos en el hogar es necesario comenzar a mostrarles la importancia de la escritura. Para ello, los padres se deben presentar como modelos activos atraídos por actividades relacionadas con escribir. Así pues, se sugiere que se realicen con los niños tareas conjuntas de escritura de manera que se desarrolle en ellos el interés y aprecio por esta habilidad instrumental, así como la conciencia de su importancia. Por lo tanto, para comenzar a potenciar la práctica de la composición escrita en los niños se propone la realización conjunta padres-hijos de tareas cotidianas de escritura tales como: listas de la compra, cartas o e-mail a los amigos, dejarse notas escritas sobre recados o avisos, recetas de comida etc. -Igualmente se debería colaborar con los niños ayudándoles a hacer los deberes que impliquen escribir. Durante la realización de estas tareas es preciso trasmitir a los hijos la idea de porqué se les va a ayudar durante el curso con la escritura, con ideas tipo. *Como ya vas siendo mayor y ya lees bastante bien, este curso es conveniente que mejores especialmente la escritura, puesto que es muy importante por varios motivos (enseñarle y explicarle el anexo* 1). Por eso, poco a poco, te voy a enseñar unos trucos para que escribas y redactes como un verdadero experto y así puedas obtener unas notas estupendas*
Nº 1	Desarrollar en los hijos la confianza en sus familiares como	Las actividades en esta ocasión consisten en ayudar a los hijos en la realización de sus deberes, especialmente en aquellas tareas en las que tengan que realizar composiciones escritas, enfatizando i) la importancia de la escritura para lograr el éxito académico y ii) mostrando interés y valoración por este

agentes activos y válidos en cuanto a la ayuda que les ofrecen en su proceso educativo Despertar en el alumnado su conciencia acerca de la importancia de la escritura para el éxito académico.	tipo de actividades. En este sentido es imprescindible transmitir al niño un discurso en el que se enfaticen las ideas que se señalan a continuación. IDEA 1: Mediante un trabajo colaborativo docente-familia-alumnado, la educación y rendimiento será mejor. Ejemplo de posible discurso*: "Este año es muy importante aprender a escribir correctamente; por eso, tú profesor de lengua me ha recomendado que acuda a la escuela de formación que se ha instaurado en el colegio. Así, los familiares podremos colaborar con los profesores, enseñándoos a escribir textos de calidad. En la escuela de formación estoy aprendiendo cosas muy útiles e interesantes y, poco a poco, ayudándote con las tareas del colegio, te las voy a ir enseñando. De este modo trabajaremos todos juntos de manera coordinada: tú-yo y profe para que recibas la mejor educación posible".* Una vez señalada esta idea, se debe pedir al niños que comente los deberes de escritura que se le han mandado para casa. En esta semana tendrán que hacer una redacción sobre alguna *aventura que les haya sucedido en familia*. Vosotros, los familiares, debéis indicar que en vuestra escuela de formación también se os ha pedido que escribáis algo sobre la familia, por lo que podéis ir haciéndolo conjuntamente. Es necesario enfatizar que lo que escribáis se va a leer en público en la escuela de madres para que unas familias vayan conociendo a las otras, por lo que tiene que quedar muy bien (fomento de la motivación). Del mismo modo, debéis señalar que en la escuela de formación os han enseñado y os están enseñando algunos trucos para aprender a hacer redacciones de calidad de manera fácil. Debéis destacar la siguiente idea 2: indicar que los tres pasos indispensables para escribir un texto son PER (de Perdidos), colgando el gráfico anexo* 2 en un lugar visible para el niño y señalándole que se le va a enseñar a hacer

textos de calidad.

"El truco que me han enseñado a mí esta semana para hacer buenas redacciones es muy sencillo: sólo hay que recordar la palabra Perdidos. Muchas veces cuando nos mandan hacer una redacción y no nos explican cómo hacerla, nos encontramos perdidos, asique recuerda las letras PER. Te voy a decir lo que significan: P = planificar, E = editar y R = revisar (mostrarle el gráfico). Imagínate que te pierdes, lo primero es Planificar el plan a seguir, después la E entrar a la acción, poner en práctica el plan y, por último, revisar si está funcionando. Poco a poco, vamos a aprender más trucos sobre cada uno de esos pasos, lo que nos va a ayudar a hacer redacciones de manera muy sencilla. Cuando lo vaya aprendiendo te lo voy enseñando, pero de momento creo que con la pista Perdios es suficiente para esta redacción. Debemos empezar con la P de planificar que nos indica que lo primero es hacer la redacción a sucio poniendo las ideas claramente. Después pasaremos a la E = Editar, que quiere decir escribirla a limpio, entrar a la acción. Finalmente con la R = revisar, la repasaremos a ver qué tal nos ha quedado"

Recuerda que es muy importante: i) apoyar todas las ideas que aporte el niño y reforzar cada paso o aportación que dé, felicitándole por lo ingenioso que es, la buena memoria que tiene (en caso de que recuerde algún detalle extraordinario); ii) dejarle que escriba él mismo que haga dibujos, que adorne la hoja, el título, que ponga fotos etc.; iii) leer la redacción en voz alta para ver si ha quedado bien (si puede ser leérsela a otro familiar); iv) preguntarle al niños y comentar: qué le parece, si le gusta (subrayando que bajo vuestro punto de vista habéis hecho un muy buen trabajo conjunto), si cree que se entiende bien, si la entenderán las personas que la lean, si considera que hay que contar algo más, añadir más ideas, si ha quedado interesante; v) comprobar que haya quedado bonita, sin tachones, borrones o faltas.

Continuar presentando modelos activos de escritura y realizando conjuntamente actividades cotidianas: lista de la compra, notas en la nevera, escritura de un diario, envío de e-mail.

Nº 2	Desarrollar en los hijos la capacidad de abordar el proceso de planificación de textos, de manera efectiva, de modo que se asegure que el primer paso de la escritura de un texto sea correcto.	Ayudar a los hijos a realizar un texto de comparación contraste que les habrá sido mandado por el docente como deberes, titulado *Diferencias y semejanzas entre la escuela de hoy y la de la época de mis padres*, enseñándoles la estrategia de planificación: PLAN-L (anexo* 3) y potenciando el uso de la misma. Debéis indicar a vuestros hijos que les vais a continuar ayudando con los deberes de escritura como ya lo habíais hecho semanas pasadas, dándoles trucos para que escribir les resulte fácil. Inicialmente tenéis que activar sus conocimientos previos, refrescándoles la memoria: *"Recuerdas los pasos que hay que dar para escribir un texto: PER-didos/as= planificar, editar y revisar (sacar el anexo PER). En este nuevo texto que tienes que hacer te voy a enseñar otro truco: cómo hacer bien la P = planificación, que es muy importante y el primer paso que tienes que dar siempre antes de empezar a escribir un texto. En este caso el truco que he aprendido es P = Planificación = PLAN-L".* Enseñar el anexo PLAN-L y explicar el significado de cada una de las letras, intentando que el niño las memorice. Seguidamente comenzaréis con la secuencia de explicación aprendida, de modo que vayáis guiando y moldeando la ejecución escrita del hijo, apoyándoos en la estrategia de planificación PLAN-L sobre el texto real que tienen que escribir, ayúdate si lo necesitas de este ejemplo de discurso: *¿Qué es lo primero que tengo que hacer para escribir un texto? Partiendo de la regla PER, la primera letra es la P que significa planificar, por lo que el primer paso es planificar. Para planificar necesito una hoja en sucio y recordar la palabra PLAN-L (escribirla), que me indica los pasos que debo de seguir. Así la P es pensar qué tengo que hacer, el objetivo de mi texto. ¿Qué me han mandado hacer? Comparar en qué se parecen y en qué se diferencia X e Y. Por lo tanto puedo iniciar mi texto diciendo algo así como: En el presente texto se van a comparar X e Y mostrando sus semejanzas y sus diferencias. A continuación viene la L, que se refiere a la lluvia de ideas. Entonces lo que tengo que hacer ahora es pensar o buscar información que me de ideas para escribir el texto. Se me ocurre esta idea X, por lo que la voy escribir aquí en el*

		borrador, además recuerdo que mi madre/padre me había contado esto de su infancia, además puedo consultarle más cosas e ir anotándolas aquí a sucio también (anotar varias ideas sacadas de la propia memoria y de alguna fuente de información ajena a uno mismo). Ahora, como creo que ya tengo muchas ideas, voy al siguiente paso que es A y se refiere a agrupar las ideas que he escrito. En primer lugar, como tengo que hablar de semejanzas y diferencias voy a juntar todas las semejanzas por un lado y las diferencias por otro. Puedo contar primero las semejanzas y luego las diferencias o una semejanza-una diferencias y así sucesivamente. Creo que me voy a decidir por el modelo dos, combinando semejanzas y diferencias, por lo que las voy a enumerar por el orden que las pasaré a limpio. Vale, creo que ya puedo pasar a escribir el texto, por lo que tengo que tener en cuenta el siguiente paso es la N = esquema de Niño. Empezaré por la <u>introducción</u> que había pensado (el objetivo del texto) después en el <u>desarrollo</u> pondré las semejanzas y las diferencias, cada una de ellas en un párrafo y, finalmente, haré una <u>conclusión</u>. Pero me falta la L que es el Lector, tengo que tener en cuenta al escribir mi redacción que la va a leer una persona y que necesito que me entienda, por lo tanto tengo que pensar en esa persona todo el tiempo. Asique voy a empezar a hacerla a sucio y finalmente ya la paso a limpio. Es imprescindible reforzar cada uno de los pasos adquiridos por el niño, asegurándose de que están siendo asimilados correctamente, haciendo para ello preguntas al respecto y premiándolos mediante refuerzos verbales: *muy bien, eso es, sigue así, qué buena idea, eres muy creativa/o etc.*
Nº 3	Lograr que los hijos adquieran las habilidades necesarias para editar un texto de manera correcta y satisfactoria, hilando	Vuestra labor consiste en ayudar al hijo a realizar un texto de comparación contraste, propuesto por la profesora para casa *(¿Cómo nos divertimos hoy en día y cómo se divertían nuestros padres? semejanzas y diferencias*), enseñándoles el nuevo paso a seguir: la edición. Para ello, una vez recibida la tarea y partiendo de la palabra Perdidos, se comenzarán activando los conocimientos previos de los alumnas acerca de la planificación: *¿Qué es lo primero que hay que hacer antes de empezar a escribir, cual es la palabra clave y que significa?,* esperando que el niño identifique las siglas

	además las fases de planificación y edición.	PLAN-L y su significado (conviene que lo anote en la hoja de borrador). Después se le debe preguntar: *¿cuál es el segundo de los pasos que hay que dar?* Recordando que se trata de la "E" de Edición, para proceder seguidamente a presentar el esquema de la misma (anexo* 4), mostrando y explicando el organigrama del niño en el texto de la sesión anterior. A continuación, el alumno, ayudado por la madre iniciará la planificación del texto específico que toca trabajar, utilizando para ello todos los materiales y anexos que sean necesarios (hoja a borrador). Una vez planificado el texto, hay que empezar a escribirlo y para ello es muy importante que las ideas y los párrafos estén hilados y enlazados entre sí, así pues, una vez hecha la planificación se continuará con la edición, atendiendo a los aspectos de interés recogidos en el organigrama del niño. De este modo, conectando los procesos de planificación y edición, se logrará el texto definitivo. Es imprescindible reforzar cada avance observado en la conducta que, como escritor, desarrolla el hijo, dándole el feedback necesario y guiándole, verbal o mediante el ofrecimiento de modelos, en sus ejecuciones. Igualmente hay que asegurarse que asimila los nuevos contenidos trabajados, repasando, una vez concluido el texto, todo lo que se ha hecho, incluidas las estrategias seguidas.
Nº4	Desarrollar en los hijos las habilidades necesarias para enfrentarse al último de los pasos del proceso de composición escrita,	La tarea consiste en revisar con la niño el último de los textos elaborados hasta el momento, mientras que se les presenta el anexo* 5 REC y su aplicación. Lectura pública del texto resultante. Posteriormente, se debe colaborar en la realización del nuevo texto: *Las familias: en qué se parecen y se diferencian las familias españolas a las de otros países*. En esta ocasión, el aspecto que se trabajará esencialmente será la revisión, si bien, puesto que es un texto nuevo, se repasarán las estrategias aprendidas en relación a los otros dos procesos (planificación y edición), hasta llegar a la instrucción específica en el tercero y último de los pasos. El discurso empleado con el alumnado puede ser: *"Con*

	la revisión, de manera que el texto resultante sea de la mayor calidad posible.	*este nuevo texto que te han mandado vamos a aprender el último paso de los tres que hay que seguir para escribir un texto: planificar, editar y revisar PER (sacar el anexo), los recuerdas ¿no? Vale, pero para llegar al último paso antes hay que hacer los otros, así que comienza por la planificación y vete diciendo en voz alta todo lo que vas haciendo, que estoy segura de que ya te lo sabes muy bien y además yo te voy a ayudar".* Conviene reforzar todo lo que vaya haciendo bien el niño y animarle a seguir, además de corregir aquellos aspectos que no son correctos o recordar los pasos que se hayan olvidado. Es necesario, por lo tanto, aplicar la estrategia PLAN-L y el proceso de edición. Una vez llegado al punto final en el que el texto ya estaría finalizado, se debe proceder a realizar conjuntamente la revisión (REC) y realizarla conjuntamente. Valorar el excelente trabajo resultante, atendiendo a las opiniones de los niños al respecto y subrayar la utilidad de todos los trucos aprendidos.
Nº 5	Trabajar de modo conjunto el procedimiento a seguir para componer textos escritos.	Las madres debéis ayudar a vuestros hijos a realizar el último texto: *Diferencias y semejanzas entre mi infancia y la infancia de mis padres* (derechos, deberes, ocio, escuela, amigos, relaciones con mayores, valores, etc.). Para ello, debéis comenzar a recordar, mediante pensamiento en voz alta, cuál sería el proceso de realización de un texto (PERDIDOS = P: PLAN-L, E : Edición, R : REC). En esa verbalización la madre debe realizar algunas apreciaciones erróneas que los niños han de detectar y corregir. Con ello se pretende que los alumnos sean capaces de identificar carencias, errores u omisiones en la aplicación de los procesos y que, consecuentemente, muestren si realmente han asimilado el procedimiento de manera adecuada. *Verbalización correcta: Lo primero que tengo que hacer para escribir un texto es acordarme de la palaba "perdidos", situación en la que me encontraba antes de conocer todos estos trucos que he aprendido. Asique voy a anotar la palabra mágica en mi hoja a sucio y a partir de las letras que la componen seguro que voy recordando el resto de pasos que tengo*

que dar. En primer lugar, a partir de la P de Perdidos, que representa el paso de la planificación, la palabra clave es PLAN-L que a su vez significa: P = pensar objetivo, L = lluvia de ideas, A = agrupación de ideas, N = niño esquema, L = lector. La letra E de pErdidos significa editar y quiere decir que tengo que completar el esquema del niño teniendo en cuenta la frase: ¿Tiene todas las partes organizadas en párrafos adecuadamente enlazados y con buenas ideas? La R de peRdidos significa revisar y la palabra clave es REC: releer el texto, evaluar que el esquema del niño esté completo y que además la letra, ortografía, presentación y gramática sean correctos todos los errores encontrados.

Seguidamente, se procederá a la composición del texto, pero en esta ocasión es importante que se anime al niño a realizarlo él solo, sin ayuda. Es indispensable que el padre refuerce todos los pasos que el hijo vaya dando.

Finalmente, una vez acabado el texto se sacarán de nuevo todos los materiales y se comprobará si efectivamente se han seguido todos los pasos del proceso de composición textual, además se valorará efusivamente el trabajo realizado con corrección, reforzando la buena conducta del alumnado: *muy buen trabajo, hijo-a lo has hecho muy bien, hay que ver lo que has mejorado…*

*Los anexos a los que se hace referencia en esta Tabla están recogidos en el Apéndice G.

Para concluir este Apéndice se describen a continuación las características fundamentales de la escuela de formación familiar.

Como se ha dicho, ésta se centró esencialmente en preparar a los padres para que potenciasen el desarrollo de la competencia comunicativa escrita de sus hijos, no sólo participando como modelos u ofreciendo materiales y recursos, sino también instruyéndolos específicamente en los procesos cognitivos de orden superior que conforman la habilidad de componer textos escritos. De este modo su característica quizás más original reside en que se ha focalizado ampliamente en el potencial del contexto del hogar para estimular la dimensión menos abordada pero igualmente importante de la competencia lingüística, la escritura, y lo ha hecho desde una perspectiva principalmente preventiva y en familias de niños de edades y cursos educativos superiores a los valorados en otros estudios.

Otra característica de la escuela de familias se relaciona con la metodología didáctica empleada para la capacitación parental. Ésta se ha fundamentado en el uso de técnicas y estrategias diversas caracterizadas esencialmente por posibilitar la comunicación bidireccional entre los miembros del grupo desde un diálogo constructivo y regenerativo, desarrollarse en base a la apertura y flexibilidad ante diferentes enfoques, basarse en la amplitud, pertinencia y comprensión para adaptarse a la diversidad de los participantes, estar en coherencia con los principios generales del programa, adecuarse a la experiencia de los padres y sus conocimientos previos, seguir una continuidad lógica y progresiva en su desarrollo y, finalmente, utilizar el refuerzo y potenciar la

generación de capacidades (Ricoy & Feliz, 2002). Bajo estos principios rectores, las estrategias didácticas de intervención se han orientado a varias finalidades. La primera de ellas es la información, que en este caso fue sobre los hijos, el rendimiento, la importancia de la familia en la educación, etc. Para lograr esta finalidad se partió principalmente de estrategias de carácter transmisivo por parte del instructor experto. No obstante, como el compartir información a menudo es insuficiente para conseguir cambios conductuales, porque sólo decir a la gente lo que tiene que hacer nunca ha demostrado ser un vehículo educativo efectivo, a la transmisión de información se le incorporó el análisis y reflexión de situaciones reales y supuestos prácticos. Igualmente, se ha potenciado la construcción de habilidades conductuales con la finalidad de que los padres adquiriesen conductas que les permitieran responder a situaciones concretas. Es decir, el eje vertebrador de la escuela de familias llevada a cabo se ha sustentado en un programa formativo caracterizado por acompañar la transmisión de la información con técnicas que ayudasen a la aplicación efectiva del conocimiento adquirido.

Una tercera característica de la escuela formativa de familias tiene que ver con el papel asumido por el instructor, el cual, por otro lado, se relaciona íntimamente con la adopción de métodos de trabajo activos. Ello ha conllevado a que el rol del instructor oscilase entre el de entrenador, entendiendo su papel como el de aquella persona que ayuda a los participantes a adquirir habilidades y técnicas de valor educativo a través de ejercicios o simulaciones y el

de facilitador del trabajo en grupo y de los procesos de comunicación y aprendizaje.

Finalmente, otra característica de la escuela de formación familiar es que ha atendido a la necesidad de coordinación y mantenimiento de relaciones entre la escuela y la familia, pretendiendo ajustar las acciones y objetivos de ambos entornos para lograr que contribuyesen conjuntamente al desarrollo y educación de los niños. La investigación científica en este sentido señala que los programas que enseñan a los padres a mejorar la calidad de la estimulación cognitiva producen efectos inmediatos en el desarrollo intelectual de los niños. Además se he evidenciado cómo los centros que enseñan a sus familias a reforzar y apoyar el aprendizaje académico de los alumnos en casa encuentran mayor motivación hacia el aprendizaje en éstos, además de que detectan una mejora de la comunicación padres-profesores (Redding, 2000). Así, las bases que han fundamentado la intervención con familias se han centrado en potenciar el máximo grado de participación parental de los cuatro propuestos por Epstein, el denominado Modelo de Esferas concéntricas de influencia, el cual supone la búsqueda de conexiones específicas entre la escuela y la familia para dar respuesta y garantizar el mejor funcionamiento del alumno en su proceso educativo. En línea con esto, la escuela de familias se ha basado en el uso de los deberes como recurso óptimo para potenciar la implicación de los padres en la educación de sus hijos y contribuir con ello a la mejora de su aprendizaje (Knollmann & Wild, 2007; Lacasa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999). Los deberes son una parte muy importante dentro del proceso educativo que repercute

notablemente en los logros académicos de los alumnos. Estudios realizados a nivel internacional, tales como los recogidos en el informe PISA, constatan que los países que prescriben más tareas para casa son aquéllos que presentan mejores niveles de rendimiento académico. Sin embargo, éstas tareas para casa sólo sirven como refuerzo del aprendizaje si se utilizan de manera regular y se controlan ofreciendo un feedback adecuado respecto a su realización que proporcione formas de mejorarla, y para ello, el papel de los padres es crucial. Por todo ello las sesiones que han configurado la escuela de formación de familias finalizaban con la propuesta de tareas para casa que los progenitores debían desarrollar con sus hijos en base a los deberes de escritura que éstos tenían. Dichos deberes fueron propuestos por los propios profesores quiénes, en coordinación con los investigadores y previas reuniones informativas, intentaron fomentar la práctica de la elaboración textual en el alumnado. Era precisamente en estos textos-deberes en los que los padres debían colaborar desplegando las herramientas instruccionales aprendidas en las diferentes sesiones, siguiendo para ello las pautas recogidas en las *tareas para el hogar* que se abordaban al final de cada sesión.

APÉNDICE I

Resultados del Segundo Estudio Empírico: Intervención

A lo largo de este apéndice se presentan los resultados complementarios del estudio de intervención.

En primer lugar, se presentan los resultados en las medidas de productos textuales basadas en el texto y en el lector obtenidos tras el análisis de los textos elaborados con medidas de procesos.

En segundo lugar, se muestran los datos del mantenimiento de las mejoras en escritura (producto y proceso) trascurridos tres meses de la intervención, así como la generalización de los aprendizajes a otras tipologías textuales.

Finalmente se presentan algunos ejemplos de los textos elaborados por los alumnos de los diferentes grupos antes y después de las intervenciones.

Efectos de los tratamientos sobre el producto escrito en textos con procesos

Se ha llevado a cabo un diseño de medidas repetidas 4 X 2 con el objetivo de identificar si al comparar a los cuatro grupos experimentales (factor intersujetos) en los momentos de evaluación pre-test y post-test (factor intrasujetos) se observaban diferencias significativas entre ellos en las variables dependientes relativas a los elementos textuales del texto elaborado con procesos.

Atendiendo inicialmente a las *medidas basadas en el texto* los contrastes multivariados muestran resultados estadísticamente significativos, con un gran tamaño del efecto para todas ellas (ver Tabla I1), tanto si se considera de manera exclusiva el efecto del tiempo como el producido por la interacción tiempo/grupo.

Las pruebas de los efectos intersujetos evidencian que las diferencias pre/post en interacción con el tratamiento fueron estadísticamente significativas en los indicadores de coherencia referencial, F (3, 108) = 5.381, p = .002, η^2 = .130; coherencia relacional, F (3, 108) = 11.015, p < .001, η^2 = .234; coherencia total, F (3, 108) = 8. 663, p < .001, η^2 = .194 y otras medidas de coherencia, F (3, 108) = 0.182, p < .001, η^2 = .185; así como en la variable estructura total, F (3, 108) = 27.127, p < .001, η^2 = .430; con un gran tamaño del efecto. No resultó estadísticamente significativo el indicador de productividad total.

En cuanto a las *medidas basadas en el lector,* los contrastes multivariados muestran resultados estadísticamente significativos, con un gran tamaño del efecto para todas las medidas, tanto si se considera de manera exclusiva el efecto del tiempo como el producido por la interacción tiempo/grupo (ver Tabla I1). Esto se confirma en los análisis intersujetos, dándose diferencias estadísticamente significativas en todos los indicadores, incluyendo por lo tanto la estructura, F (3, 108) = 23.166, p <.001, η^2 = .392; la coherencia, F (3, 108) = 5.132, p = .002, η^2 = .125; la calidad, F (3, 108) = 3.014, p = .033, η^2 = .077, y el total resultante de todas ellas, F (3, 108) = 8.471, p < .001, η^2 = .190.

Tabla I1

Resultados del diseño factorial 4 x 2 de medidas repetidas en las medidas basadas en el texto y en el lector del texto con procesos

	Grupo EFP				**Grupo PRO**				**Grupo PAD**				**Grupo CO**				**Tiempo (pre-post)**			**Tiempo x Grupo**		
Variables	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M Pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M Pre*	*DT Pre*	*M post*	*DT post*	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*F (1,108)*	*p*	*η2*	*F (3,108)*	*p*	*η2*
Productividad	85.6	24.21	115.6	32.26	73.71	26.09	107.09	35.17	95.20	40.19	92.36	26.50	86.5	26.18	83.08	29.29	16.515	<.001	.133	8.438	<.001	.190
C. Referencial	8.77	4.58	14.23	6.35	6.63	3.39	14.60	7.81	9.96	5.16	8.60	4.81	7.35	4.11	7.15	4.20	21.841	<.001	.168	13.087	<.001	.267
C. Relacional	6.73	2.61	13.77	4.89	4.74	2.45	13.97	5.88	7.04	3.78	7.60	3.42	5.73	2.70	6.65	2.69	87.818	<.001	.448	22.393	<.001	.383
C. total	15.5	6.04	28.00	10.59	11.37	4.70	28.57	13.19	17.00	7.97	16.20	7.53	13.08	5.51	13.81	6.06	55.225	<.001	.338	20.715	<.001	.365
Otras C.	0.8	0.80	3.31	0.98	1.34	0.72	3.20	0.83	1.32	0.90	1.84	0.98	1.46	0.85	1.46	1.14	150.878	<.001	.583	33.037	<.001	.479
Estructura	1.2	0.51	2.92	0.27	1.06	0.236	2.54	0.74	1.24	0.52	1.32	0.55	1.23	0.51	1.42	0.50	176.174	<.001	.620	41.711	<.001	.537
Estructura	0.73	0.60	2.88	0.95	0.71	0.57	2.49	0.81	1.00	0.40	1.16	0.47	0.76	0.51	0.88	0.51	178.038	<.001	.622	44.980	<.001	.555
Coherencia	1.34	0.68	2.88	0.86	0.94	0.72	2.37	0.77	1.36	0.90	1.52	0.77	1.73	0.66	1.54	1.90	70.696	<.001	.396	25.416	<.001	.414
Calidad	1.76	0.51	3.54	1.02	2.00	0.64	3.09	0.91	2.40	0.95	2.36	0.81	2.26	0.77	1.96	0.77	59.935	<.001	.357	34.642	<.001	.490
Total lector	4.23	1.60	9.77	2.51	3.71	1.60	8.14	2.29	4.96	1.94	5.28	1.88	5.00	1.91	4.65	2.19	147.192	<.001	.577	50.331	<.001	.583

Nota. C. = Coherencia. . EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado y CO = currículum ordinario. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

El análisis *post hoc* evidenció entre qué grupos se daban las diferencias (Tabla I2).

Tabla I2

Contrastes Post-Hoc en las medidas de producto textual del texto con procesos

Variables	*EFP vs PRO*	*EFP vs CO*	*EFP vs PAD*	*PRO vs CO*	*PRO vs PAD*	*PAD vs CO*
			Medidas basadas en el texto			
C. referencial	n.s.	.004	n.s.	.023	n.s.	n.s.
C. relacional	n.s.	<.001	.006	.001	n.s.	n.s.
C. total	n.s.	<.001	.050	.003	n.s.	n.s.
Otras coh.	n.s.	.038	n.s.	.001	.006	n.s.
Estructura	.052	<.001	<.001	<.001	<.001	n.s.
			Medidas basadas en el lector			
Estructura	n.s.	<.001	<.001	<.001	.001	n.s.
Coherencia	n.s.	n.s.	.004	n.s.	n.s.	n.s.
Calidad	n.s.	.057	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Total	n.s.	<.001	.002	n.s.	n.s.	n.s.

Nota. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado y CO = currículum ordinario. C = Coherencia. n.s. = no significativo.

En cuanto a las medidas basadas en el texto se detectan varios aspectos de interés. Así, los niños pertenecientes a los grupos de intervención directa en escritura (EFP y PRO) obtuvieron cambios estadísticamente significativos en comparación con el grupo CO en todas las medidas basadas en el texto; si bien es preciso destacar que entre EFP y CO las diferencias en otras medidas de coherencia ya se daban en el pretest; sin embargo, antes de la intervención esas diferencias eran a favor del grupo CO, mientras que tras el postest lo

son a favor del EFP. Esto indica que la intervención explícita en composición escrita llevada a cabo en el grupo EFP ha servido para eliminar esas diferencias e incluso hacer que esos niños sean mejores en cuanto a su capacidad como escritores que aquéllos que inicialmente lo eran más que ellos.

En cambio, los alumnos del grupo PAD, en el que se había incrementado el número de deberes y la ayuda por parte de los padres en éstos, no mostraron tantas diferencias en este sentido. Así, en comparación con el grupo EFP sólo se diferenciaron estadísticamente los cambios producidos en coherencia relacional, total y estructura; en los otros aspectos (coherencia referencial y otras medidas), no se dieron diferencias significativas como consecuencia de los tratamientos instruccionales; por lo que ambas formas de intervención han contribuido de manera similar en este sentido. En contraste con el grupo PRO sólo se dieron diferencias en las variables otras de coherencia y estructura; en cambio no se dieron diferencias estadísticamente significativas en coherencia referencial, relacional y total; esto, lejos de ser negativo, considerando que PAD era mejor estadísticamente en este aspecto en el pretest, indica que la intervención ha hecho que las diferencias iniciales que existían entre los grupos hayan desaparecido.

En cuanto a las medidas basadas en el lector, el primer dato observables es que entre los grupos de intervención en escritura no se dieron diferencias significativas estadísticamente; así como tampoco se dieron entre los controles (PAD y CO).

En segundo lugar es interesante observar cómo se han eliminado las diferencias significativas que había inicialmente en la

medida de calidad entre los grupos EFP y PAD como consecuencia de la intervención sistemática con el grupo EFP; del mismo modo, han desaparecido las diferencias iniciales existentes en coherencia entre el grupo PRO y CO, por lo que la intervención de profesores ha contribuido a que mejorara este aspecto.

Mantenimiento y generalización de los aprendizajes

En primer lugar se realizó un análisis de medidas repetidas 3X3 para valorar el mantenimiento de los cambios en los productos textuales tres meses después de la intervención. Los contrastes multivariados muestran resultados estadísticamente significativos, con un gran tamaño del efecto para todas las medidas basadas en el texto y en el lector (ver Tabla I3), tanto si se considera el efecto del tiempo como el producido por la interacción tiempo/grupo.

Tabla I3

Resultados del diseño factorial de medidas repetidas 3 x 3, medidas de escritura basadas en el texto y en el lector, mantenimiento

Variables	Grupo PRO						Grupo EFP						Grupo PAD						Tiempo			Tiempo x Grupo		
	M pre	*DT Pre*	*M post*	*DT post*	*M Seg*	*DT seg*	*M Pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M seg*	*DT seg*	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M seg*	*DT seg*	*F (2, 76)*	*p*	η^2	*F (4, 152)*	*p*	η^2
Productividad	74.3	27.2	108.7	35.7	99.12	38.32	84.2	24.7	112.8	32.02	98.8	31.7	98.3	40.6	92	27.01	86.2	27.87	10.04	<.001	.209	3.85	.005	.092
C. referencial	6.8	3.4	15.1	7.9	14.7	7.4	8.5	4.6	13.9	6.2	10.2	5.6	10	5.2	8.5	4.9	7.8	3.3	14.30	<.001	.273	10. 84	<.001	.222
C. relacional	4.9	2.4	14.2	5.9	12.06	6.4	6.5	2.5	13.7	4.7	10.7	3.4	7.1	3.8	7.5	3.4	6.2	2.4	42.48	<.001	.528	10.00	<.001	.208
Total C.	11.7	4.6	29.4	13.4	26.7	13.4	15.1	6.1	27.6	10.2	20.9	8.6	17.1	8.1	16	7.6	14.1	5.0	30.10	<.001	.442	12.30	<.001	.245
Otras C.	1.3	.74	3.2	.87	2.6	1.2	.75	.79	3.3	.95	2.9	.80	1.2	.90	1.8	.99	1.6	.87	104.7	<.001	.734	11.54	<.001	.233
Estructura	1.06	.24	2.5	.75	2.4	.75	1.2	.50	2.9	.28	2.8	.48	1.2	.53	1.3	.56	1.3	.71	97.81	<.001	.720	16.01	<.001	.297
Estructura	.75	.56	2.4	.84	2.5	1.32	.66	.56	2.9	.94	3	1.06	1	.41	1.1	.48	1.0	.77	102.1	<.001	.729	16.65	<.001	.305
Coherencia	.93	.71	2.3	.79	2.6	1.10	1.3	.70	2.8	.86	2.6	.77	1.3	.92	1.5	.77	1.9	.69	64.04	<.001	.628	8.70	<.001	.186
Calidad	1.9	0.6	3.09	0.9	2.9	1.16	1.75	0.53	3.4	1.02	3.3	0.9	2.41	0.9	2.38	0.8	2.54	0.7	65.65	<.001	.633	14.11	<.001	.271
Lector total	3.7	1.5	8.1	2.3	8.2	3.3	4.0	1.5	9.6	2.5	9.0	2.6	5	1.9	5.3	1.9	5.6	2.0	113.97	<.001	.750	17.439	<.001	.315

Nota. C. = Coherencia. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos, indican que las diferencias pre/post/seguimiento en interacción con el tratamiento para las tareas de comparación-contraste fueron estadísticamente significativas en los indicadores basados en el texto de coherencia referencial [F (1, 77) = 4.384, p = .016, η^2 = .102], coherencia relacional [F (1, 77) = 9.812, p < .001, η^2 = .203], coherencia total [F (1, 77) = 6.840, p = .002, η^2 = .151], otras medidas de coherencia [F (1, 77) = 10.169, p <.001, η^2 = .209] y en estructura [F (1, 77) = 46.661, p <.001, η^2 = .526]. Del mismo modo lo fueron en las medidas basadas en el lector de estructura [F (1, 77) = 20.324, p < .001, η^2 = .346], coherencia [F (1, 77) = 5.912, p = .004, η^2 = .133] y total [F (1, 77) = 8.807, p < .001, η^2 = .186]. Finalmente, los contrastes Post-Hoc muestran entre qué grupos y momentos se han dado los cambios con peso estadístico significativo (ver Tabla I4).

Tabla I4

Contrastes Post-Hoc en las medidas basadas en el texto y en el lector, mantenimiento

Variables	*EFP vs PRO*	*EFP vs PAD*	*PRO vs PAD*	*Pre vs. Post*	*Pre vs. Seg*	*Post vs. seg*
C. Referencial	n.s.	n.s.	.016	<.001	.002	n.s.
C. Relacional	n.s.	.002	.001	<.001	<.001	<.001
Total C.	n.s.	.033	.003	<.001	<.001	.006
Otras C.	n.s.	.001	<.001	<.001	<.001	.002
Estructura	.021	<.001	<.001	<.001	<.001	n.s.
MBL Estructura	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	n.s.
MBL Coherencia	n.s.	.004	n.s.	<.001	<.001	n.s.
MBL Total	n.s.	<.001	.032	<.001	<.001	n.s.

Nota. C = Coherencia. MBL = medidas basadas en el lector. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado. n.s. = no significativo.

En segundo lugar para conocer la generalización de los aprendizajes a diferentes tipologías textuales, se llevó a cabo un análisis de medidas repetidas 3 X 3 en el que se consideró como factor intersujetos el grupo de estudio (PRO, EFP y PAD), como factor intrasujetos la medida repetida pretest/postest y seguimiento y como variables dependientes las medidas de rendimiento en composición escrita obtenidas a partir de textos de comparación contraste elaborados por los alumnos antes y después de la intervención y textos argumentativos realizados tres meses después de la misma.

En este caso los contrastes multivariados muestran resultados estadísticamente significativos, con un gran tamaño del efecto para muchos de los totales que constituyen las medidas de rendimiento basadas en el texto y en el lector (ver Tabla I5), tanto si se considera el efecto del tiempo como el producido por la interacción tiempo/grupo.

Las pruebas de los efectos intersujetos evidencian diferencias estadísticamente significativas en los indicadores basados en el texto de coherencia total [F (4, 152) = 14.658, p <.001, η^2 = .276], otras medidas de coherencia [F (4, 152) = 12.144, p <.001, η^2 = .240] y en la variable estructura total [F (4, 152) = 48.807, p <.001, η^2 = .559]; así como en los basados en el lector de estructura [F (4, 152) = 30.311, p < .001, η^2 = .440], coherencia [F (4, 152) = 17.799, p <.001, η^2 = .316], calidad [F (4, 152) = 15.230, p <.001, η^2 = .238] y el total resultante de todas ellas [F (4, 152) = 23.832, p <.001, η^2 = .382].

Tabla I5

Resultados del diseño factorial 3 x 3 de medidas repetidas basadas en productos textuales, generalización

	Grupo PRO						**Grupo EFP**						**Grupo PAD**						**Tiempo**			**Tiempo x Grupo**		
Variables	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M seg*	*DT seg*	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M Seg*	*DT seg*	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M seg*	*DT seg*	*F (2.76)*	*p*	*η2*	*F (4.152)*	*p*	*η2*
C. total	13.94	6.79	24.56	11.19	14.28	7.75	12	8.59	24.92	6.21	13.29	5.38	9.96	5.32	13.29	7.96	7.71	3.44	52.37	<.001	.580	2.90	.024	.071
Otras C.	1.25	0.84	2.72	0.92	2.19	1.28	0.91	0.77	3.04	0.85	2.79	1.17	1.16	1.04	1.50	1.10	1.13	1.03	50.25	<.001	.569	7.69	<.001	.168
Estructura	1.16	0.44	2.69	0.53	2.31	0.78	1.13	0.44	2.79	0.41	2.79	0.55	1.29	0.55	1.25	0.53	1.46	0.65	100.59	<.001	.726	20.27	<.001	.348
Estructura	0.84	0.51	2.69	1.09	1.84	1.32	0.66	0.63	3	0.88	2.58	1.06	0.66	0.63	0.92	0.77	0.58	0.65	77.563	<.001	.671	12.600	<.001	.249
Coherencia	1.21	0.70	2.66	0.90	2.03	0.99	1.20	0.72	2.88	0.85	2.63	0.87	1.20	0.97	1.38	0.97	0.96	0.80	40.093	<.001	.513	8.765	<.001	.187
Calidad	2.09	0.64	3.34	1.06	2.50	0.91	1.54	0.88	3.29	0.90	3.21	1.02	1.75	0.94	2	0.78	1.54	0.65	38.929	<.001	.506	11.262	<.001	.229
Total	4.25	1.75	9.06	2.75	6.66	3.09	3.41	2.04	9.58	2.20	8.75	2.75	3.83	2.61	4.46	2.30	3.21	1.88	78.599	<.001	.674	14.563	<.001	.277

Nota. C. = Coherencia. *Nota.* C EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

Por su parte, los análisis *post hoc* han evidenciado entre qué grupos se han dado los cambios estadísticamente significativos, datos que se recogen en la siguiente Tabla I6.

Tabla I6

Contrastes Post-Hoc en las medidas basadas en el texto y en el lector, generalización

Variables	*EFP vs PRO*	*EFP vs PAD*	*PRO vs PAD*	*Pre vs. post*	*Pre vs. seg*	*Post vs. seg*
C. total	n.s.	<.001	<.001	<.001	n.s.	<.001
Otras C.	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	.008
Estructura	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	n.s.
Estructura	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Coherencia	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Calidad	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Total	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

Nota. C = Coherencia. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado. n.s. = no significativo.

Como se puede observar, los alumnos de los grupos experimentales han conseguido generalizar los aprendizajes de los diferentes elementos de escritura abordados a una tipología textual (argumentativa) diferente a la entrenada (comparación-contraste) dándose diferencias significativas entre el pretest y el seguimiento en todos los casos excepto en el total de coherencia. Pero además, estos datos corroboran el mantenimiento de las mejoras ya que, tres meses después de la implementación de las diferentes modalidades de intervención, en los grupos propiamente instruccionales, aunque se da en algunos casos algún decremento importante de las ganancias del

postest al seguimiento, la situación del alumnado es significativamente mejor que antes de la intervención (pretest).

En tercer lugar se ha abordado el análisis del mantenimiento de los cambios en las medidas de procesos. En este caso los contrastes multivariados muestran resultados estadísticamente significativos para aquellas variables expuestas en la Tabla I7, con un tamaño del efecto que oscila entre medio y grande (a excepción de la variable no relacionado que es pequeño), tanto si se considera de manera exclusiva el efecto del tiempo como el producido por la interacción tiempo/grupo.

Las pruebas de los efectos intersujetos evidencian diferencias estadísticamente significativas en el indicador general de acciones no relacionadas [F (2, 82) = 4.370, p = .016, η^2 = .095]. También se han encontrado diferencias con peso estadísticamente significativo en algunos elementos del primer momento, concretamente en relación a la categoría tres-esquema en frecuencia [F (2, 82) =3.822, p = .026, η^2 = .084], porcentaje de tiempo [F (2, 82) = 4.164, p = .019, η^2 = .091] y tiempo [F (2, 82) = 3.824, p .026, η^2= .084]; así como en la frecuencia de la categoría sin relación [F (2, 82) = 3.824, p = .026, η^2= .084], con unos tamaños del efecto medios.

Tabla I7

Resultados del diseño factorial 3 x 3 de medidas repetidas basadas en los procesos, mantenimiento

	Grupo EFP (N= 26)						**Grupo PAD (N= 25)**						**Grupo PRO (N= 35)**						**Tiempo (pre-post)**			**Tiempo x Grupo**		
Variables	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M Seg*	*DT seg*	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M seg*	*DT seg*	*M pre*	*DT pre*	*M post*	*DT post*	*M seg*	*DT seg*	*F (2,82)*	*p*	*η2*	*F (4,164)*	*p*	*η2*
Frecuencia tarea	14.23	3.65	21.26	8.17	13.84	6.20	15.84	3.62	18.20	7.89	12.84	4.37	12.48	3.32	22.68	5.53	13.22	7.11	37.456	<.001	.477	4.981	.001	.108
Tiempo escribiendo	649	164.5	957.1	367.9	623	279	712.8	163.1	819	355.2	577.8	196.8	561.8	149.7	1020.8	249	595.2	320	37.456	<.001	.477	4.981	.001	.108
No relacionado	1.34	1.85	4.53	5.45	2.42	3.75	1.24	1.01	1.8	2.02	0.88	1.42	1	1.37	2.05	2.56	1	1.59	12.486	<.001	.233	2.886	.024	.066
Primer momento																								
Frecuencia esquema	0.03	0.19	2.88	2.83	0.87	1.89	0.05	0.20	1.29	2.27	0.34	1.35	0	0	3.76	2.99	0.14	0.69	39.224	<.001	.489	4.254	.003	.094
Porcentaje tiempo esquema	0.60	3.09	35.59	29.47	13.17	28.03	0.82	3.01	15.56	25.74	5.86	21.49	0	0	46.12	33.10	2.16	10.07	49.580	<.001	.547	5.040	.001	.109
Tiempo esquema	1.73	8.82	129.80	127.55	39.23	85.07	2.40	9.37	58.20	102.4	15.60	60.54	0	0	169.2	134.7	6.42	31.14	39.240	<.001	.489	4.263	.003	.094
Frecuencia no relacionado	0.46	0.70	1.83	2	0.538	1	0.66	0.72	0.76	1.03	0.29	0.53	0.31	0.71	0.60	.097	0.42	0.69	10.490	<.001	.204	4.124	.003	.091

Nota.. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado. η2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

Por su parte, los análisis *post hoc* han evidenciado entre qué grupo se han dado los cambios estadísticamente significativos (ver Tabla I8). En este caso se observa cómo, de manera general, el incremento en el tiempo dedicado a realizar el borrador (en el primer momento) obtenido tras la finalización inmediata de las intervenciones (postest), especialmente en los grupos EFP y PRO, ha decrecido tres meses después de éstas. También se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos PRO y EFP en cuanto a la categoría siete.

Tabla I8

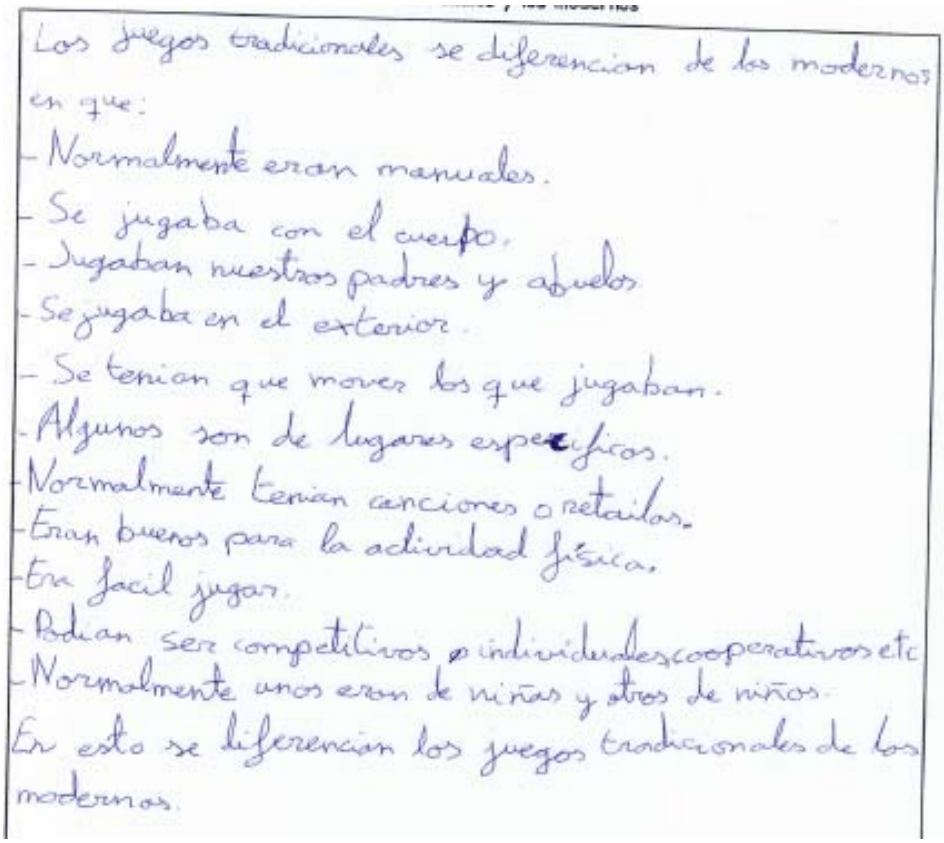
Contrastes Post-Hoc en las medidas de procesos, mantenimiento

Variables	*EFP vs PRO*	*EFP vs PAD*	*PRO vs PAD*	*Pre vs. post*	*Pre vs. seg*	*Post vs. seg*
No relacionado	.029	n.s.	n.s.	<.001	n.s.	<.001
			1º momento			
Frecuencia esquema	n.s.	n.s.	.037	<.001	.012	<.001
Porcentaje tiempo esquema	n.s.	.049	.042	<.001	.009	<.001.
Tiempo esquema	n.s.	n.s.	.043	<.001	.012	<.001
Frecuencia no relacionado	n.s.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

Nota. EFP = escuela de formación parental, PAD = padres ayuda deberes, PRO = instrucción del profesorado. n.s. = no significativo.

Ejemplos de textos realizados por los alumnos

Texto pretest alumno grupo PRO



Los juegos tradicionales se diferencian de los modernos en que:

- Normalmente eran manuales.
- Se jugaba con el cuerpo.
- Jugaban nuestros padres y abuelos.
- Se jugaba en el exterior.
- Se tenian que mover los que jugaban.
- Algunos son de lugares especificos.
- Normalmente tenian canciones o retailas.
- Eran buenos para la actividad física.
- Era facil jugar.
- Podian ser competitivos o individuales, cooperativos etc
- Normalmente unos eran de niñas y otros de niños.

En esto se diferencian los juegos tradicionales de los modernos.

Texto postest alumno grupo PRO

En este texto voy a contar las semejanzas y diferencias entre madres y padres.

Empezando por las semejanzas la primera es que gracias a ellos existimos. Se necesita al padre y a la madre para que nazca el niño. Por ejemplo: el padre pone el xémen y la madre los óvulos.

La segunda semejanza es: que los dos nos quieren. Tanto el padre como la madre normalmente quieren al hijo/a. Por ejemplo: mi madre me quiere igual que mi padre.

Siguiendo por la diferencias la primera es el sexo. El padre es un hombre y la madre una mujer. Por ejemplo: el padre tiene pene y la madre no.

La segunda diferencia es que la madre nos pone. En el vientre de la madre nos formamos y ella nos pone y nos saca al exterior.

En conclusión los madres y los padres son iguales pero tienen algunas diferencias.

Texto pretest alumno grupo EFP

Se parecen los juegos modernos y los tradicionales en que más o menos, los dos se juegan en equipos. Ejemplo: fútbol y el juego de la rana.

Se diferencian los juegos modernos y los tradicionales en que en los tradicionales jugaban nuestros abuelos o nuestros padres. Además los juegos tradicionales se jugaban en un pueblo o en un prado. En cambio los modernos como el fútbol, normalmente se juega en la ciudad. Pero un buen ejemplo de juego moderno, no es el fútbol, sino los videojuegos que se juegan con consolas y que nuestros antepasados no pudieron disfrutar.

Texto postest alumno grupo EFP

Semejanzas y diferencias entre madres y padres

En esta redacción, os voy a explicar las semejanzas y diferencias entre madres y padres.

En primer lugar voy ha hablar de las diferencias

La primera diferencia es que las madres son mas trabajadoras que los padres.

La segunda diferencia trata de que los padres tienen más genio que las madres.

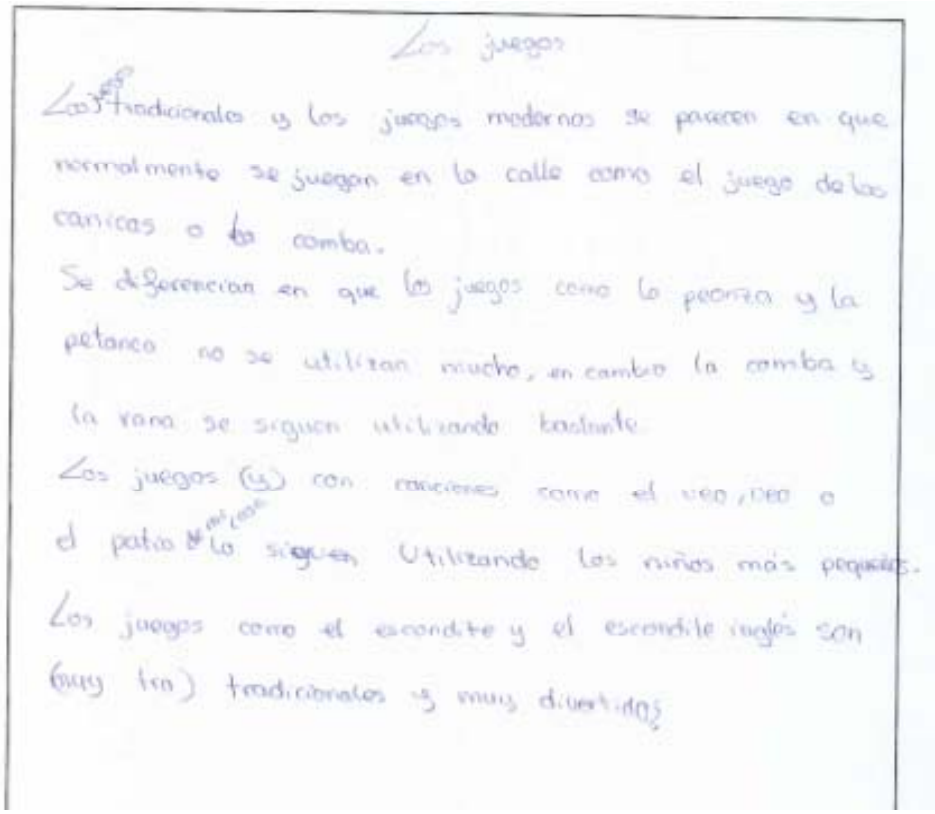
En segundo lugar voy ha hablar de las semejanzas

La primera semejanza trata de que los padres y las madres nos quieren mucho.

La segunda semejanza trata de que los dos trabajan (ninguno trabaja en casa)

En definitiva los padres y madres tienen aspectos en que se parecen y otros en que se diferencian.

Texto pretest alumno grupo PAD



Los juegos

Los tradicionales y los juegos modernos se parecen en que normalmente se juegan en la calle como el juego de las canicas o la comba.

Se diferencian en que los juegos como la peonza y la petanca no se utilizan mucho, en cambio la comba y la rana se siguen utilizando bastante.

Los juegos (y) con canciones como el veo, veo o el patio de la lola siguen utilizando los niños más pequeños.

Los juegos como el escondite y el escondite inglés son (muy tra) tradicionales y muy divertidos

Texto postest alumno grupo PAD

Semejanzas y diferencias entre madres y padres

Las diferencias entre las madres y los padres es que las madres suelen tener el pelo largo y los padres el pelo corto. Las madre tienen tetas y los padres no. Las madres se depilan y la mayoría de los padre no. Los padres tienen barba y las madres no. Los padre tienen pelo en el pecho y las madres no. Mi padre tiene una tienda propia y mi madre no. Mi padre hace tonterías y mi madre no.

Las semejanzas entre madres y padres es que los dos son humanos, los te quieren por igual, los dos te apoyan en todo y se preocupan por ti.

Texto pretest alumno grupo CO

Los juegos modernos como las consola y otros objectos son entreni-
miento al que se puede jugar en casa. En cambio los tradiciona-
les como sería el futbol, el veo-veo ... Alguno de estos
juegos són correr, saltar, agacharse por lo cual los juegos
tradicionales son muy sanos. En la actualidad se conser-
van estos juegos aunque tenemos otros juegos más moder-
nos que nos permiten jugar sin salir del salón. Mucha gente
se pregunta cuales de estas clases de juego son los mejores.
Por mi opinión estan muy bien los video consolas pero
lo tradicinal es a lo que más juegan los niños.

Texto postest alumno grupo CO

Como la mayoría de la gente tengo un padre y una madre.
Entre un padre y una madre hay mucha similitudes y diferencias.
Sus similitudes son: los dos quieren y respetan a sus hijos,
mantienen su casa y son de la misma familia...
Y sus diferencias: El Padre suele estar trabajando, la madre cuidando
la casa y el hijo. La madre suele ser más protectora.
Esta son las diferencias y similitudes

Referencias

Referencias

Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación (ANECA, 2005). *Libro Blanco título de Grado de Magisterio.* Madrid: ANECA.

Aguilar, C., & Leiva, J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación,* 40, 7-19.

Aierbe, A. (2005). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Akinlolu, D. (2005). Parental involvement, interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school students in Oyo state, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*, 163-180.

Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing.* Dordrecht: Kluwer Academia Press.

Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A., & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología, 47*, 39-45.

Alivernini, F., Manganelli, S., Vinci, E., & Di Leo, I. (2010). An evaluation of factors influencing reading literacy across Italian 4th grade students. *US-China education review, 7*(5), 88-93.

Alizadeh, H., & Andries, C. (2002). Interaction of parenting styles and attention deficit hyperactivity disorder in Iranian parents. *Child*

and Family Behaviour Therapy, 24, 37–52.

Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality, 34*(8), 907-922.

Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of mexican american youths: what kinds of involvement in youths' education matter most? *Social Work Research*, *35*(3), 159-170.

Álvarez, L., Martínez, R., Iglesias, I., & Cao, M.A. (2006, marzo). *Evaluación de las necesidades educativas de las familias con hijos en riesgo de abandono escolar: Una perspectiva intercultural.* Artículo presentando al Congreso internacional de Educación intercultural, formación del profesorado y práctica escolar, Madrid.

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.

American Psychiatric Association (2003). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV-TR.* Barcelona: Masson.

Ann, L., Zhou, Q., Duran, J., Kwok, O., & Benz, M. (2012). Effect of school-initiated parent outreach activities on parent involvement in school events. *Journal of Disability Policy Studies, 18*. doi: 10.1177/1044207311427163

Antshel, K. M., & Joseph, G. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: A comparison with Reading disorder. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 194-205. doi: 10.1177/00222194060390030101

Aram, D. (2010). Writing with young children: A comparison of paternal and maternal guidance. *Journal of Research in Reading, 33(1)*, 4-19.

Arias, O., & García, J. N. (2007). Eficacia de la instrucción en los aspectos mecánicos y/o semánticos de la revisión textual. *Análisis y Modificación de Conducta, 33*(147), 5-30.

Arranz, E. (2005). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.

Arranz, E., Oliva, A., De Miguel, M., Olabarrieta, F., & Richards, M. (2010). Quality of family context and cognitive development: A cross sectional and longitudinal study. *Journal of Family Studies, 16*(2), 130-142.

Arsenault, J. (1991). *A comparative study of teacher's attitudes toward parent involvement in the schools* (Tesis doctoral). Obtenido de http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI9132812

Axford, B. (2007). Parents and their children working together: a scaffolding literacy case study. *Australian Journal of Language and Literacy, 30*(1), 21-39.

Bacete, F., & Rosel, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema, 11*(3), 587-600.

Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies, 33*(2), 177-192.

Bao-Yu, W., & Lin-Yan, S. (2004). Family environment and the development of behavior in children with ADHD. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 12*, 145-146.

Barca, E., Peralbo, M., Porto, A., & Brenlla, J. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 46,* 193-228.

Barkauskiene, R. (2009). The role of parenting for adjustment of children with and without learning disabilities: a person-oriented approach. *Learning Disabilities: a Contemporary Journal, 7*(2), 1-17.

Bauermeister, J., Matos, M., Reina, G., Salas, C. Martínez, J., & Cumba, E. (2005). Comparison of the DSM-IV combined and inattentive types of ADHD in a school bases sample of latino/hispanic children. *Journal Child Psychology Psychiatry, 46,* 166-179.doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00343.x

Baum, A., & Swick, K. (2008). Dispositions toward families and family involvement: supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal, 35*, 579-584.

Berkowitz, M., & Bier, M. (2005). Character education parents as partners. *Educational Leadership, 63*(1), 64 -70.

Bernardo, A., Núñez, J., González, J., Rosário, P., Alvarez, L., González, P., … Rodríguez, C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva. *Psicothema, 21*(4), 555-561.

Berninger, V., Abbott, R., & Thompson, J. (2001). Language

phenotype for reading and writing disability. *Scientific Studies of Reading, 5*(1), 59-106.

Bloomfield, L., Kendall, S., & Fortuna, S. (2010). Supporting parents: development of a tool to measure self-efficacy of parents with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, *38*(4), 303-309. doi: 10.1111/j.1468-3156.2009.00607.x

Bodovski, K., & Youn, M. (2010). Love, discipline, and elementary school achievement: the role of family emotional climate. *Social Science Research, 39*, 585.

Bolaños, F., Álvarez, L., Robledo, P., & Fidalgo, R. (2010). El rol de la auto-eficacia como determinante del rendimiento o competencia en la escritura del alumnado. En J. Gázquez & M.C. Pérez (Coord.), *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp. 447-452). Almería: Editorial GEU.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y superior. *Revista de Docencia Universitaria,* 2.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, *22*(1), 1-36.

Brandon, R., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R., & Sileo, N. (2010). An exploration of the alienation experience by African American parents from their children's educational Environment. *Remedial and Special Education, 31*(3), 208-222.

Brock, G.W., Oertwein, M., & Coufal, J.D. (1993). Parent education:

Theory, research, and practice. En M. E. Arcus, J. D. Schvaneveldt, & J. J. Moss (Eds.), *Handbook of family life education: The practice of family life educatio*n (pp. 87-114). Newbury Park, CA: Sage.

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.

Bull, L. (2003). The use of support groups by parents of children with behavior. *Early Child Development and Care, 173*(2-3), 341-347.

Burke, M., & Sass, T. (2008). Classroom peer effects and student achievement. *Research review*, 10, 12-14.

Burnett, K., & Farkas, G. (2009). Poverty and family structure effects on children´s mathematics achievement: estimates from random and fixed effects models. *The Social Science Journal, 46*, 297-318. doi:10.1016/j.soscij.2008.12.009

Caldwell, B., & Bradley, R. (1984). *Home observation for measurement of the environment (HOME)*. Arkansas: University of Arkansas.

Calvin, C., Fernandes, C., Smith, P., Visscher, P., & Deary, I. (2010). Sex, intelligence and educational achievement in a national cohort of over 175,000 11-year-old schoolchildren in England. *Intelligence, 38*(4), 424-432. doi: 10.1016/j.intell.2010.04.005

Campbell, J., & Verna, A. (2007). Effective parental influence: academic home climate linked to children´s achievement.

Educational Research and Evaluation, 13(6), 501-519. doi: 10.1080/13803610701785949

Cantero, M. & López, F. (2004). Factores predictores del periodo de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años. *Infancia y Aprendizaje, 27*(1), 43-61.

Casanova, P., García, M.C., de la Torre, M., & de la Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology, 25*(4), 423–435.

Cattell, R., & Cattell, A. (2001). *Test de factor "g", escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.

Cavanagh, S. E., & Fomby, P. (2012). Family instability, school context, and the academic careers of adolescents. *Sociology of Education*, *85*(1), 81-97. doi:10.1177/0038040711427312

Cayo, C. (2008). *Los menores con discapacidad en España.* Madrid: Ediciones Cinca.

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.

Chong, W., Klassen, R., Huan, V., Wong, I., & Kates, A. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: perspective from Asian middle schools. *Journal of Educational Research, 103*(3), 183-190.

Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and students achievement: an avenue to increase students´ success.

School Psychology Quarterly, 7(3), 178-206.

Clemente, M., Ramínez, E. & Sánchez, C. (2010). Resumen de enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación, 22*(3),313-328.

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.

Concannon, P., & Tang Y. (2005). Management of attention deficit hyperactivity disorder: A parental perspective. *Journal of Paediatrics and Child Health, 41*(12), 625-630.

Cooper, C. E. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(4), 480-492. doi:10.1016/j.ecresq.2010.03.005

Cooper, H., Valentine, J.C., Nye, B., & Lindsay, J.J. (1999). Relationship between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 369-378.

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*(208), 19-33.

Cussen, A., Sciberras, E., Ukoumunne, O., & Efron, D. (2012). Relationship between symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and family functioning: a community-based study. *European Journal of Pediatrics*, *171*(2), 271-280. http://dx.doi.org/10.1007/s00431-011-1524-4

Cusumano, K. (2008). Every mark on the page: education family and community members about young children´s writing. *Language Arts, 86*(1), 9-17.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: a national survey. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 907-919.

Darch, C., Miao, Y., & Shippen, P. (2004). A model for involving parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing School Failure, 48*(3), 24-34.

De Caso A., Pacheco, A., Robledo, P., Díez, C. & García, J. (en prensa). El lenguaje: teorías, desarrollo y aplicaciones para la práctica educativa. En D. Prieto (Coord.), *Desarrollo cognitivo: aplicaciones a la práctica educativa.* Madrid: Síntesis.

De Caso, A., & García, J. N. (2005). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research, 43* (4-5), 272-289.

De Caso, A., & García, J. N. (2006a). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*(3), 477-492.

De Caso, A., & García, J.N. (2006b). What is missing from current writing intervention programmes? The need for writing motivation programmes. *Estudios de Psicología, 27*(2), 221-242.

De caso, A., García, J.N., Díez, C., Robledo, P. & Álvarez, L. (2010). Mejorar las creencias de autoeficacia de la escritura de los alumnos con dificultades de aprendizaje mejora también sus procesos y productos de escritura. *Electronic Journal of research in*

educational psychology, 8(1), 195-206.

De Jou, G., & Sperb, T.M. (2009). Lectura comprensiva: un estudio de intervención. *Interamerican Journal of Psychology, 43*(1), 12-21

Dearing, E., Taylor, B., & McCartney, K. (2009). Does higher quality child care promote low-income children´s math and reading achievement in middle Childhood? *Child Development, 80*(5), 1329-1349. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01336.x

Díaz, E. (2008) El asociacionismo en el ámbito de la discapacidad. Un análisis crítico. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 2*(2), 183-195.

Dobarro, A. (2009). Variables familiares asociadas al rendimiento académico del alumno: uso de internet y hábito de lectura en su casa. En B. Silva, L., Almeida, A., Barca, & Peralbo, M. (Coords.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2244-2251). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade Minho.

Domínguez. G. & Pérez, C. (2003). Caracterización de la familia de niños con trastornos de aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 19*(2).

Downey, L., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian journal of psychology, 60*(1), 10-17. doi: 10.1080/00049530701449505

Drummond, K., & Stipek, D. (2004). Low-income parents´ beliefs about their role in children´s academic learning. *The Elementary*

School Journal, 104(3), 197-213.

Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schbyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between background and educational outcomes? Family. *Contemporary Educational Psychology,* 37(1), 55-69. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.09.004

Dunsmuir, S., & Blatchford, P. (2004). Predictors of writing competence in 4- to 7- year-old children. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 461-483

Dyson L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly,* 33, 44-55.

Dyson, L. (1996). The experience of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 280-286.

Eddy, L., & Engel, J. (2009). The impact of child disability type on the family. *Rehabilitation Nursing, 33*(3), 98-103.

Elish-Piper, L. (2010). Parent involvement in reading. *Illionois Reading Council Journal, 38*(4), 53-56.

En-Ling, P., & Chin-Chun, Y. (2011). Constructing educational resilience: the developmental trajectory of vulnerable taiwanese youth. *Journal of Comparative Family Studies*, *42*(3), 369-383.

Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. En K. Hurrleman, F. Kaufman, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: potential and*

constraints (pp. 121-136). Berlin: de Gruyer.

Espina, A., Fernández, E., & Pumar, B. (2001). El clima familiar en hogares con niños con trastornos del habla y del lenguaje. *Psiquis, 22*(1), 21-29.

Fabregat, S. (2009). Competencia lingüística y expresión escrita en ESO: conco textos de Daniel Cassany. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2, 57-66.

Falk, F., Beilfuss, S., & Orem, S. (2010). Seeking parental input on children´s literacy programs: factoring in diversity. *Journal of Reading Education, 35*(2), 22-29.

Fang, W., & Sen, Q. (2006). Longitudinal effects of parenting on children `s academic achievement in African American families. *Journal of Negro Education*, *75*(3), 415-429.

Fantuzzo, J., Tiger, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early chilhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367-376.

Feagans, L., Merriwether, A., & Haldane, D. (1991). Goodness of fit in the home: its relationship to school behaviour and achievement in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*(7), 413-420.

Feiler, A. (2003). A home visiting project for reception children predicted to experience literacy difficulties. *British Journal of Special Education, 30*(3), 156-162.

Fernández, J., & Rodríguez, J. (2008). Los orígenes del fracaso escolar

en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo económico: modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura*, 14, 323-349.

Fernández, M. P. (Coord.). (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España* (Colección Estudios Sociales, Num. 29). Barcelona: Obra Social la Caixa.

Fidalgo, R., García, J. N., Torrance, M., & Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: Un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y auto-regulado. *Aula Abierta, 37(1),* 105-116.

Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. N. (2008). The long term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology, 33,* 672-693.

Figuera, P., Daria, I., & Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(2), 349-369.

Finstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2008). *Education and the family: passing success across the generations.* Londres-Nueva York: Routledge.

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.

Foley, M. (2011). A comparison of family adversity and family

dysfunction in families of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and families of children without ADHD. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, *16*(1), 39-49. doi:10.1111/j.1744-6155.2010.00269.x)

Frazier, T., Youngstron, E., Glutimg, E., Watkins, J., & Marley, W. (2007). ADHD and achievement: meta-analysis of the child, adolescent and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities, 40*(1), 49-65. doi: 10.1177/00222194070400010401

Freberg, M., Vandiver, B., Watkins, M., & Canivez, G. (2008). Significant factor Score variability and the validity of the WISC-III full scale IQ in predicting later academic achievement. *Applied Neuropsychology*, *15*(2), 131-139. doi: 10.1080/09084280802084010

Freixa, M. (2001). La educación especial en el ámbito familiar. En F. Salvador (Coord.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (pp. 137-154). Málaga: Aljibe.

Frijters, J., Barron, R., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders´ oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Phychology, 92*(3), 466-477. doi:10.1037//0022-0663.92.3.466

Galbraith, D., & Torrance, M. (1999). Conceptual processes in writing: From problem solving to text production. In M. Torrance and D. Galbraith (Eds.), *Knowing what to write. Conceptual processes in text production* (pp. 1-12). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(1), 90-103. doi:10.1016/j.ecresq.2011.05.004

García, A. (2003). Procesos cognitivos en la composición escrita en niños con deprivación sociocultural. *Enseñanza, 21*, 233-244

García, J. N., & Fidalgo, R. (2003). Cambios metacognitivos de los procesos psicológicos de la escritura en alumnos de 3º de EP a 3º de ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada, 56(2),* 239-253.

García, J. N., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2010). The influence of two self-regulatory instructional programs in the development of writing competence in students with and without learning disabilities. En J. de la Fuente, & A. E. Mourad (Eds.), *International handbook on Applying Self-Regulated Learning in Different Settings* (pp. 595-611). Almería: Education and Psychology.

García, J. N., Marbán, J. M. & de Caso, A. M. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos en la escritura. En J. N. García, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 151-155). Barcelona: Ariel.

García, J.N. & Fidalgo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory Instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self efficacy. *Learning Disability Quarterly, 29*(3), 181-211.

García, M., & Peralbo, M. (1998). Cambios evolutivos en la percepción de las relaciones familiares durante la adolescencia. *Revista Galego-*

portuguesa de Psicoloxía y Educación, 2(2), 145-158.

García-Bacete, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje, 26*(4), 425-437.

Gennetian, L. (2005). One or two parents? Half or step siblings? The effect of family structure on young children´s achievement. *Journal of Population Economics, 18,* 415-436. doi: 10.1007/s00148-004-0215-0

George, C., & Kidd, G. (2011). Effectiveness of a parent training programme adapted for children with a learning disability. *Learning Disability Practice*, *14*(8), 18-24.

Gershwin, T., Singer, G., & Draper, L. (2008). Reducing parental dissatisfaction with special education in two school districts: implementing conflict prevention and alternative dispute resolution. *Journal Educational and Psychological Consultation, 18*, 191-233.

Gervilla, Á. (2008). *Familia y educación familiar.* Madrid: Narcea.

Ghaith, G. (2010). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research, 45*(1), 83-94. doi: 10.1080/0013188032000086145

Ghazarian, S., & Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: an examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 23-35. doi:10.1007/s10964-008-9360-1

Gil, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación, 23*(1),

141-154. doi: 10.1174%2F113564011794728597

Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: a national survey. *Elementary School Journal*, *110*(4), 494-518.

Gimeno, A., Córdoba, A., Meléndez, J., & Cerviño, C. (2004). Divergencias en la percepción de la funcionalidad familiar entre padres, madres e hijos adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 36*(3), 459-470.

Ginieri, M., Rotsika, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Tomaras, V., & Kokkevi, A. (2012). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: a study of child and parent reports. *Child Care Health Dev.* doi: 10.1111/j.1365-2214.2012.01369.x.

Godoy, A., & de la Torre, C. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema, 14,*(2) 444-449.

Goldstein, L., Harvey, E., & Friedman, J. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3 year-old children. Part III: investigating differences in parenting practices and parenting stress. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 125-136. doi: 10.1007/s10802-006-9047-6

González, A., Willems, P., & Doan, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychological Review*, 17, 50-67.

González, E. & Toledo, E. (2004). Intervención en el contexto familiar de los sujetos que presentan necesidades educativas especiales. En E. González (Coord.), *Necesidades educativas específicas: intervención psicoeducativa* (pp. 587-634). Madrid: Editorial CCS.

González,V., & Fornés, J. (Febrero, 2012). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y calidad de vida familiar*. Artículo presentado al XIII Congreso Virtual de Psiquiatría.com.

González-DeHass, A., Willems, P., & Doan, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychological Review*, 17, 50-67.

González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-portuguesa de Psicología y Educación, 7*(2), 247-258.

González-Pienda, J. (2009, septiembre). *Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende*. Artículo presentado al X Congreso Internacional Galego Portugués de Psicopedagogía, Braga (Portugal).

González-Pienda, J., Núñez, J., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R.,…& Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema, 15*(3), 471-477

González-Pienda, J.A., & Núñez, J.C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de psicología y educación, 1*(1), 115-134.

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.

Gortmaker, V., Daly, E., McCurdy, M., Persampieri, M., & Hergenrader, M. (2007). Improving reading outcomes for children with learning disabilities: using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. *Journal of Applied Behavior, 40*(2), 203-221. doi: 10.1901/jaba.2007.105-05

Gouliang,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.

Graham, S. (1999). The role of Text Production Skills in Writing Development. *Learning Disability Quarterly, 22*(2), 75-77.

Grau, D., & Miranda, A. (2006). *Análisis del contexto familiar de los niños con TDAH* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valencia: Valencia.

Green, C., Walker, J., Hoover, K., & Sandler, H. (2007). Parents´ motivation for involvement in children´s education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544.

Greenman, E., Bodovski, K., & Reed, K. (2011). Neighborhood

characteristics, parental practices and children's math achievement in elementary school. *Social Science Research*, *40*(5), 1434-1444. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.04.007

Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents´ involvement in children´s schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development, 65*, 237-252.

Guay, F., Boivin, M., & Marsh, H. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124, 136.

Hallawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement. *Journal of Instructional Psychology, 33*(2), 91-99.

Hedor, G. Annerén, G., & Wikblad, K. (2002). Swedish parents of children with Down´s syndrome. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 16*, 424-430.

Hegarty, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 191-199.

Heiman, T., & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities, 29,* 289-300. doi: 10.1016/j.ridd.2007.05.005

Heiman, T., Zinck, L., & Heath, N. (2008). Parents and youth with learning disabilities. Perceptions of relationship and communication. *Journal of Learning Disabilities, 41*(6), 524-534. doi

10.1177/0022219408317860

Hernández, M.A., & López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta, 87*, 3-26.

Herrera, M.I., Herrera, F., & Ramírez, M.I. (2007). ¿Qué ocurre entre el autoconcepto y el rendimiento académico en un contexto pluricultural? *Revista Española de Orientación Psicopedagogía, 18*(2), 201-213.

Hill, N., & Tyson, D., (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.

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.

Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children´s literacy development: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Pshychology, 100*(2), 252-271. doi:10.1037//0022-0663.100.2.252

Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children & Youth Services Review*, *33*(11), 2221-2229. doi:10.1016/j.childyouth.2011.07.006

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, *63*(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049

Hoza, B., Owens, J.S., Pelham, W.E., Swanson, J.M., Conners, C.K., Hinshaw, S.P., Arnold, L.E., & Kraemer, H. (2000). Parents cognitions as predictors of child treatment response in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 569-583.

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*(2), 467-482. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00857.x

Ibarrola, B. (2003, Noviembre). *Dirigir y educar con inteligencia emocional.* Ponencia presentada en el VII Congreso de Educación y Gestión, Madrid.

Jacobs, N., & Harvey, D. (2010). The extent to which teacher attitudes and expectations predict academic achievement of final year students. *Educational Studies, 36*(2), 195-206. doi: 10.1080/03055690903162374

James, H. (2004). Promoting effective working with parents with learning disabilities. *Child Abuse Review*, 13, 31–41.

Jarque, S., Tárraga, R., & Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema, 19,* 585-590.

Jie, L., McInerney, D., Liem, G., & Ortiga, Y. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary*

Educational Psychology, 35(4), 264-279. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.04.004

Jiménez, I. (2009). Una aproximación psicosocial a la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico. En J. M. Augusto, *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 55-76). Jaén: Universidad de Jaén.

Jiménez, I., & López, E., (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(1), 69-80.

Jiménez, J.E., & Rodríguez, C. (2008). Experiencia con el lenguaje impreso e indicadores socioculturales asociados a los diferentes subtipos disléxicos. *Psicothema, 20*(3), 341-346.

Johnston, C., & Mash, E. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 4*(3), 183-207

Jones, D., & Christensen, C. (1999). The relationship between automatic in handwriting and students, ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology, 91*, 44-49.

Jordan, N., & Levine, S. (2009). Socioeconomic variation, number competence and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research, 15,* 60-68. doi: 10.1002/ddrr.46

Joyce, A. (2005). Partner with parents. *Intervention in School & Clinic, 41*(1), 52-55.

Justice, L., Kaderavek, J., Bowles, R., & Grimm, K. (2005). Language impairment, parent-child shared Reading, and phonological awareness: a feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(3), 143-156.

Kaiser, A., Hester, P., & Mcduffiel, S. (2001). Supporting communication in young children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Development Disabilities 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.

Kaminski, P. L., Jones, H., & Harshaw, A.A. (2004, July). *Low parental warmth and conduct problems in ADHD boys.* Poster presented at the American Psychological Association Annual Convention, Honolulu, HI.

Karende, S., Mehta, V., & Kulkarni, M. (2007). Impact of an education program on parental knowledge of specific learning disability. *Indian Journal of Medical Sciences, 61*(7), 398-406. doi: 10.4103/0019-5359.33189

Kashdan, T.B., Jacob, R.G., Pelham, W.E., Lang, A.R., Hoza, B., Blumenthal, J.D., & Gnagy, E.M. (2004). Depression and anxiety in parents of children with ADHD ad varying levels of oppositional defiant behaviors: modeling relationships with family functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychiatry, 33,*169- 181.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities, 33,* 239-256. doi: 10.1177/002221940003300303

Kay, P. J., & Fitzgerald, M. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 550. doi: 10.1177/002221949402700902

Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1(1),* 1-26.

Keown, L. J., & Woodward, L. J. (2002). Early parent–child relations and family functioning of preschool boys with pervasive hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 541−553.

Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A., & Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, academic achievement, and school conduct of middle school students in the Mississippi Delta region of the United States. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 283-294. doi: 10.1177/1069397110368030

Kirby, J., Silvestri, R., Allingham, B., Parrilla, R., & La Fave, C. (2008). Learning strategies and study approaches of of college and university students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 85-96.

Kishiyama, M., Boyce, T., Jimenez, A., Perry, L., & Knight, R. (2008). Socioeconomic disparities affect prefrontal function in children. *Journal of Cognitive Neuroscience, 21*(2), 1106-1115.

Klass, P., Needlman, R., & Zucherman, B. (1999). *Reach out and read program manual.* Boston, MA: Reach out and read national center,

Boston, Medical center.

Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students´ emotions during homework: moderating effects of students´ motivation orientations. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 63-76.

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. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00050-9

Lacasa, P., Gómez, M., Reina, A. & Cosano, C.P. (1999). Los deberes escolares en una clase de lengua. *Cultura y Educación,* 13, 71-88.

Lange, G., Sheerin, D., Carr, A., Dooley, B., Barton, V., Marshall, D., … Doyle, M. (2005). Family factors associated with attention deficit hyperactivity disorder and emotional disorders in children. *Journal of Family Therapy, 27*, 76-96.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: the missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, *55*(3), 115-122. doi:10.1080/10459880903472876

Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1998). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

Lecuona, P., Rodríguez, J., & Sánchez, C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación, 332,* 301-326.

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.

Lerner, J., & Kline, F. (2006). *Learning disabilities and related disorders. Characteristics and teaching strategies.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Lifford, K., Harold, G., & Thapar, A. (2008). Parent-child relationship and ADHD symptons: a longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 285-296. doi: 10.1007/s10802-007-9177-5

Lila, M., & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación rechazo parental. *Psicothema, 17*(1), 107-111.

Liu, W., & Wang, C. (2008). Home environment and classroom climate: an investigation of their relation to students' academic self-concept in a streamed setting. *Current Psychology*, *27*(4), 242-256. doi:10.1007/s12144-008-9037-7

Liu, X., & Lu, K. (2008). Student performance and family socioeconomic status: results from a survey of compulsory education in western china. *Chineses Education and Society, 41*(5), 70-83. doi: 10.2753/CED1061-1932410505

Llach, S., & Alsina, Á. (2009). La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas. *REIFOP,* 12 (3), 71-85.

LOE (2006). *Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: BOE

López, E., Fontana, M., & Ribera, M. (1995). Programa de implicación paterna en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación, 6*(1), 115-134.

López, J., Andrés, J., & Alberola, S. (2008). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: orientaciones psicoeducativas para los padres. *Revista Pediatría de Atención Primaria, 10*(39), 513-531.

Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en le educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógia, 1*(1), 43-66.

Lozano, E., Galian, D., & Cabello, F. (2009). Intervención familiar en niños con trastornos del lenguaje: una revisión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1419-1448.

Lyytinen, P., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familiar risk of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 55*(2), 166-192.

Maganto, J., Bartau, I., & Etxevarría, J. (2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación,* 25, 1-17.

Máiquez, M. L., Rodríguez, G., & Rodrigo, M. J. (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación de padres. *Infancia y Aprendizaje, 27*(4), 403-406.

Mannuzza, S., Klein, R.G., Bessler, A., & Malloy, P. (1998). Adult psychiatric status of hyperactive boys grown up. *American Journal of Psychiatry, 155,* 493-498.

Manz, P., Fantuzzo, J., & Power, T. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology, 42,*461-475. doi:

10.1016/j.jsp.2004.08.002

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.

Martínez, B., & Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía, 22(*56), 69-77.

Martínez, R. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales educativas y parentales en intervención familiar*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política social.

Martínez, R., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en ESO: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta, 85,* 127-146.

Mason, A., & Mason, M. (2005). University students with learning disabilities. *Pediatric Clinics of North America, 52*, 61-70. doi: 10.1016/j.pcl.2004.11.001

Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterizaçao das práticas de literacia familiar. En B. Silva, L., Almeida, A., Barca, & Peralbo, M. (Coords.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade Minho.

Mathangwane, J. (2006). Family literacy: attitudes of parents towards

reading in rural communities in Botswana. *The Reading Matriz, 6*(2), 46-59.

Matson, J., Mahan, S., & Lovullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 30, 961–968.

Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Roselli, M. & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la memoria y la atención. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(2), 257-276.

Mautone, J. A., Lefler, E. K., & Power, T. J. (2011). Promoting family and school success for children with ADHD: strengthening relationships while building skills. *Theory Into Practice*, *50*(1), 43-51. doi: 10.1080/00405841.2010.534937

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities, 33*(5), 417-424.

McArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006, Eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.

McElvany, N., & Arlet, C. (2007). The Berlin-Parent child program: design and effects. *Psychologie in Erziehung un Uterricht, 4*, 312-330.

McLaughlin, D. & Harrison, C. (2006). Parenting practices of mothers of children with ADHD: The role of maternal and child factor. *Child and Adolescent Mental Health, 11,* 82-88.

McLaughlin, K. A., Breslau, J., Green, J., Lakoma, M. D., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2011). Childhood socio-

economic status and the onset, persistence, and severity of DSM-IV mental disorders in a US national sample. *Social Science & Medicine*, *73*(7), 1088-1096. doi:10.1016/j.socscimed.2011.06.011

Mensah, F., & Kiernan, E. (2010). Gender differences in educational attainment: influences of the family environment. *British Educational Research Journal, 36*(2), 239-260. doi:10.1080/01411920902802198.

Millets, K. (2011). *Parental roles in education: perceptions of teachers and parents of hispanic students* (Tesis doctoral). Disponible a partir de ProQuest Dissertations and Theses. (No. 3465645)

Ming, M. (2010). Effects of inequality, family and school on mathematics achievement: country and students differences. *Social Forces, 88(4),* 1645-1676.

Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (INCE, 2000). *Evaluación de la educación Primaria.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (INECSE, 2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*. Recuperado de http://www.ince.mec.es/ Indicadores%20Publicos/index.html

Ministerios de Educación, Instituto de Evaluación (2010). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.* Recuperado de http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/seie-2010-completo-

imprenta.pdf?documentId=0901e72b8062e4f6

Miranda, A., Grau, D., Meliá, A., & Roselló, B. (2008). Fundamentación de un programa multicomponencial de asesoramiento a familias con hijos con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología, 46*(1), 43-45.

Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online, 31*(10), 1-11.

Montealegre, S., & Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y domino. *Redalyc, 9*(1), 25-40.

Montiel, C., Montiel, I., & Peña, J. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual, 13*(2), 297-310.

Monuteaux, M., Faraone, S., Herzig, K., Navsaria, N., & Biederman, J. (2005). ADHD and dyscalculia: evidence for independent familial transmission. *Journal of Learning Disabilities, 38*(1), 86-93.

Morales, P. (2011). *Tamaño necesario de la muestra. ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Obtenido de Universidad Pontífica de Comillas: http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf

Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*,1, 5-37.

Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos*

Educativos, 4, 177-196.

Muñoz, C. (2008). Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de primaria. *Aula de Innovación Educativa, 15* (170), 13-15.

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. doi: 10.1177/00224669060390040301

Murray, S., Ma, X., & Mazur, J. (2009). Effects of peer coaching on teachers' collaborative interactions and students' mathematics achievement. *Journal of Educational Research, 102*(3), 203-212.

Murris, P., Meesters, C., & Van der Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 12*, 171-183.

Natale, K., Aunola, K., Nurmi, J., Pikkeus, A., Lyytinen, P., & Lyytinen, H. (2008). Mothers´ causal attributions concerning the Reading achievement of their children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 41*(3), 274-285. doi:10.1177/0022219408316094

National Joint Committee on Learning Disabilities (1997). Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. *Perspectives: The International Dyslexia Association, 23*(4), 29-33.

Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., & Eccles, J. S. (2007).

Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 594-602. doi:10.1 177/0115025407080589

Neuman, M., Hood, M., & Neuman, D. (2009). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: a case study. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 313–319. doi 10.1007/s10643-008-0291-y

Newman, T., & Bizzarri, S. A. (2011). Friday letters: connecting students, teachers, and families through writing. *Reading Teacher*, *65*(4), 275-280. doi:10.1002/TRTR.01037

Nicolau, R. (2002). TDAH: El control de las emociones. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, 19*.

Nieto, S. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares. *Teoría de la Educación, 20*, 249-274.

Novoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada* 16, 23-41.

Nugent, M. (2007). Comparing inclusive and segregated settings for children with dyslexia – parental perspectives from Ireland. *Support for Learning, 22*(2), 52-59.

O´Connor, S., & Spreen, O. (1988).The relationship between parents´ socieconomic status and educational level and adult occupational and educational achievement of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *21*(3),148-153

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.

Obiakor, F. E., & McCollin, M. J. (2011). Using the comprehensive support model to work with culturally and linguistically diverse students with learning disabilities. *Learning Disabilities a Contemporary Journal*, *9*(1), 19-32.

Olive, T., Kellogg, R. T., & Piolat, A. (2002). The triple task technique for studying the process of writing. In T. Olive & C. M. Levy (Eds.), *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 31-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Knowledge and Skills for Life First Results From Pisa 2000 (2001). *Informe de la OCDE Knowledge and Skills for Life First Results From Pisa 2000*. Recuperado de http://www.oecd.org/dataoecd/48/24/39817007.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003 (2004). *Informe de la OCDE Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Recuperado de http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf

Oxford, M. L., & Lee, J. (2011). The effect of family processes on school achievement as moderated by socioeconomic context. *Journal of School Psychology*, *49*(5), 597-612.

doi:10.1016/j.jsp.2011.06.001

Pahl, K., & Kelly, S. (2005). Family literacy as a third space between home and school: some case studies of practice. *Literacy, 39*(2), 91-96.

Pajares, F., Valiente, G., & Cheong, Y. F. (2006). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: A developmental Perspective. In G. Rijlaarsdam, P. Boscolo, & S. Hidi (Eds.), *Studies in writing.* Volume 23, Writing and motivation (pp. 145-162). Oxford: Elsevier.

Pardo, E. (2009). ¿Qué pueden aportar las familias a la escuela? *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 2153-2160). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade Minho.

Park, H. (2008). Home literacy environment and children´s reading performance: a comparative study of 25 countries. *Educational Research Evaluation, 14*, 489-505. doi: 10.1080/13803610802576734

Paster, A., Brandwein, D., & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 30,* 1337-1342.

Peña, F., Serrano, S., & Aguirre, R. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de la educación básica. *Educere. Investigación arbitrada, 12*(46), 741-750.

Peralta, O., & Salsa, A. (2001). Interacción materno-filial con libros

con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje, 24*(3), 325-339.

Pérez, L., González, C., & Beltrán, A. (2009). Atención, inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación, 1*(4), 57-72.

Pérez, P., & Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística.* Madrid: Alianza Editorial.

Persampieri, M., Gortmaker, V., Daly, E. J., Sheridan, S. M., & McCurdy, M. (2006). Promoting parent use of empirically supported reading interventions: Two experimental investigations of child outcomes. *Behavioral Interventions,* 21, 31–57. doi: 10.1002/bin.210

Petril, S., Deater, 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.

Pheula, G., Rohde, L., & Schmitz, M. (2011). Are family variables associated with ADHD, inattentive type? A case-control study in schools. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *20*(3), 137-145. doi: 10.1007/s00787-011-0158-4

Phillipson, S. (2010). Modeling parental role in academic achievement: comparing high-ability to low and average ability students. *Talent Development and Excellence, 2*(1), 83-103.

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.

Policastro, M., Mazeski, D. K., & McTague, B. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 39(1), 60-64.

Polloway, E., Bursuck, W., & Epstein, M. (2001). Homework for students with learning disabilities: the challenge of home-school communication. *Reading and Writing Quarterly, 17*, 181-187.

Pomerantz, E., Wang, Q., & Fei-Yin, F. (2005). Mothers' affect in the homework context: the importance of staying positive. *Developmental Psychology, 41*(2), 414-427. doi: 10.1037/0012-1649.41.2.414

Powell, D., Son, S., File, N., & San Juan, R. (2010). Parent-school relationships and children´s academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology, 48*(4), 269-292. doi: 10.1016/j.jsp.2010.03.002

Presentación, M., Pinto, V., Meliá, A., & Miranda, A. (2009). Efectos sobre el contexto familiar de una intervención psicosocial compleja en niños con TDAH. *Escritos de Psicología, 2*(3), 18-26.

Puspita, D., & Sanjit, S. (2012). Children's educational status and performance: Role of family environment in Indian context. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities, 2*(1), 96-103.

Quintana, A.M. (2003). Las familias como colaboradoras en la respuesta educativa a las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 23*(1), 203-219.

Rasinki, T., & Padak, N. (2009). Write son. *The Reading Teacher, 62*(7), 618-620. doi: 10.1598/RT.62.7.9

Räty, H., & Kasanen, K. (2007). Parents´ perceptions of their children´s schools: findings from a five-year longitudinal study. *Educational studies, 33*(3), 339-351.

Raya, F., Herreruzo, J., & Pino, M. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema, 20*(4), 691-696.

Redding, S. (2000). Parents and learning. En J. Herbert (Ed.), *Educational Practices Series*. Chicago: Universidad de Illinois.

Reglin, G. (2002). Project Reading and writing (R.A.W.): home visitations and the school involvement of high-risk families. *Education, 123*(1), 153-160.

Regner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students´ perceptions of parental and teacher academic involvement: consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education, 24*(2), 263-277. doi: 10.1007/BF03173016

Reyes, I., Alexandra, D., & Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos. *Cultura y Educación, 19*(4), 395-407.

Ricoy, C., & Feliz, T. (2002). Estrategias de intervención para la escuela de padres y madres. *Educación XXI, 5*, 171.

Rijlaarsdam, G. (en prensa). The effect observing readers, writers and learners in writing instruction. *Journal of Writing Research.*

Robledo, P. & García, J.N. (en prensa). Instrumento de evaluación del

entorno familiar. Versión para hijos: Opiniones familiares: hijos, FAOP-HI. En: Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo (Coord. J., García). Editorial Pirámide, Madrid, en prensa.

Robledo, P. & García, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta, 37*(1), 117-128.

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: evaluación e intervención* (CD-ROM). Madrid. Pirámide.

Robledo, P., & García, J.N. (2013, en pre-print). La implicación y satisfacción educativa de las familias de alumnos con y sin dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica.*

Robledo, P., & García, J.N. (Septiembre, 2011). *Implicación educativa familiar: efectos y determinantes.* Artículo presentado al XI Congreso Galegoportugués de Psicopedagogía, A Coruña.

Robledo, P., García J., & Miranda, A. (2010). Relaciones paterno-filiales en niños con TDAH: sentimientos de aceptación-rechazo percibidos por los hijos. En J. Gázquez & M.C. Pérez (Coord.), *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp. 359-363). Almería: Editorial GEU.

Robledo, P., García, J., Díez, C., Rodríguez, C., & Martínez, B. (2008). Diferencias de las variables parentales en tres tipologías de

alumnos (DA, SDA y TDAH) y papel del rendimiento en escritura y de otras variables psicológicas como memoria, atención o habilidades sociales. En J.A. Gónzalez-Pienda y J.C. Núñez (Coords.), *Psicología y educación: un lugar de encuentro* (pp.1755-1762). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Robledo, P., García, J.N. & Díez, C. (2009). Relación entre tipología de alumnos y factores psicológicos parentales en familias de personas con y sin dificultades de aprendizaje y TDAH. *Análisis y Modificación de Conducta, 35*(152), 1-18.

Rodrigo, M., & Palacios, J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp25-44). Madrid: Síntesis.

Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91-97.

Rodríguez, C., Álvarez, D., González-Castro, P., García, J., Álvarez, L., Núñez, J., González, J., & Bernardo, A. (2009). TDAH y dificultades de aprendizaje en escritura: comorbilidad en base a la atención y memoria operativa. *European Journal of Education and Psychology, 2*(3),181-198

Rodríguez, C., González P., Álvarez, L., Cerezo, R., García, J., González-Pienda, J., Álvarez, D., & Bernardo, A. (2010). Un análisis de los modelos teóricos actuales de escritura y su relación con el Transtorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Papeles del Psicólogo, 31*(2), 211-220.

Rodríguez, E., Navas M., González P, Fominaya S., & Duel, M.

(2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista Pediatría de Atención Primaria, 8*(4), 175-198.

Rogers, M., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention- deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47, 167–185. doi: 10.1016/j.jsp.2009.02.001

Rolfsen, A., & Martínez, C. (2008). Programa de intervençao para país de crianças com dificultades de aprendizagem: un estudo preliminar. *Paidéia, 18*(39), 175-188.

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.

Romero, S., Arias, M., & Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación, 7*(3), 1-15.

Roselló, B., García R., Tárraga, M., & Mulas, F. (2003). El papel de los padres en el desarrollo y aprendizaje de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología, 36*(1), 79-84.

Rotsika, V., Coccossis, M., Vlassopoulos, M., Papaeleftheriou, E., Sakellariou, K., Anagnostopoulos, D., ... Skevington, S. S. (2011). Does the subjective quality of life of children with specific

learning disabilities (SpLD) agree with their parents' proxy reports? *Quality Of Life Research*, *20*(8), 1271-1278. doi:10.1007/s11136-011-9857-z

Rubie, C., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., & Dixon, R. (2010). Expectations of achievement student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, (83), 36-53.

Ruíz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación, 12*(1), 81-113.

Ryan, E.E. (2002). AD/HD symptoms in parents of children with AD/HD: Impact on family functioning. *The Sciences and Engineering, 63*(4B), 2072.

Rydell, A. (2010). Family factors and children's disruptive 671rofesio: an investigation of links between demographic characteristics, negative life events and symptoms of ODD and ADHD. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 4*5*(2), 233-244. doi: 10.1007/s00127-009-0060-2

Sabina, B., Sáez, Z., & Roméu, M. (2010). Factores de riesgo asociados a trastornos en el aprendizaje escolar: un problema sociomédico. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos, 8*(4), 30-39.

Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders´ evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy, 5*(3), 253-278

Saldaña, D., Álvarez, R., Aguilera, A., Moreno, F., Moreno, M., & de los Reyes, I. (2008). ¿Cómo contribuyen las asociaciones de

familiares a la educación del alumnado con autismo? *Infancia y Aprendizaje, 31*(1), 67-78.

Sances, C. (2009). Intervención familiar grupal en niños con TDAH. Recuperado el día 15 de diciembre, 2009, de http://hdl.handle.net/2072/39590.

Sánchez, D., García, R., Jara, P., & Cuartero, T. (2011). Valoración de los padres acerca de la implicación escolar y de las expectativas académicas y profesionales de sus hijos. En J.M. Román, M.A. Carbonero, & J.D. Valdivieso (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 9185-9194). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

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.

Santana, L., & Feliciano, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación, 355*, 493-519. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-034

Santín, D. (2001). *Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas.* Recuperado de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales web http://eprints.ucm.es/6725/1/0101.pdf

Saucedo, C., & Pérez, G. (2009). Las madres de familia como agentes

de presión en la escuela secundaria. Recuperado el día 20 de agosto, 2009, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178647928.pdf

Schroeder, V., & Kelley, M. (2009). Associations between family environment, parenting practices, and executive functioning of children with and without ADHD. *Journal Child Family Studies, 18*, 227-235. doi: 10.1007/s10826-008-9223-0

Seipp, C., & Johnston, C. (2005). Mother-son interactions in families of boys with attention-deficit/hyper-activity disorder with and without oppositional behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33,*87–98.

Seitsinger, A., Felner, R., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers´ practices to engage parents: assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology, 46*, 477-505. doi: 10.1016/j.jsp.2007.11.001

Shaffer, S. (2010). *Parent satisfaction with the iep process: parents of students with mild disabilities and parents of students with severe disabilities* (Tesis doctoral). Obtenido de http://www.cehs.ohio.edu/gfx/media/pdf/shaffer.pdf

Shalev, R., Manor, O., Kerem, B., Ayali, M., Badichi, N., Friedlander, Y., & Gross, V. (2001). Developmental dyscalculia is a familial learning disability. *Journal of Learning Disabilities, 34*(1), 59-65.

Shaw, D., Winslow, E., Owens, E., Vondra, J., Cohn, J., & Bell, R. (1998). The development of early externalizing problems among children from low-income families: a transformational perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26,* 95-107.

Sheppard, A. (2005). Development of school attendance difficulties: an exploratory study. *Pastoral Care in Education, 23* (3), 19-26.

Sherman, J., Rasmussen, C. and Baydala, L. (2008) The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with attention deficit/hyperactive disorder (ADHD): A review of literature. *Educational Research 50*(4), 347-360.

Shur-Fen, S. (2007). Parental and family factors for attention-deficit hyperactivity disorder in Taiwan children. *The Royal Difficulty and New Zeland College of Psychiatry,* 4, 688-696.

Sirvani, H. (2007). The effect of teacher communication with parents on students´ mathematics achievement. *American Secondary Education, 36*(1), 31-46.

Smith, T. & Adams, G. (2006). The effect of comorbid AD/HD and learning disabilities on parent-reported behavioural and academia outcomes of children. *Learning Disability Quartely*, 29, 101-*112*.

Snowling, M., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(6), 609–618. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x

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. doi: 10.1177/10883576030180040401

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17* (2), 125-146.

Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: the influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education & Urban Society*, *40*(2), 179-204.

Stoll, L. (2000). Accepting the diagnosis: an educational intervention for parents of children whit learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 18*(3), 151-153.

Strasser, K., & Lissi, M. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a simple of chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading, 13*(2), 175-204. doi: 10.1080/10888430902769525

Strnadová, I. (2006). Stress and resilence in families of children with specific learning disabilities. *Revista Complutense de Educación, 17*(2), 35-50.

Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosario, P., & Núñez, J.C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta, 40*(1), 73-84.

Summers, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., & Lord, L. (2005). Measuring the quality of family-professional

partnerships in special education services. *Exceptional Children, 72*(1), 65-81.

Symeou, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta, 85,* 165-184.

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

Taylor, E., Chadwick, O., Heptinstall, E., & Danckaerts, M. (1996). Hyperactivity and conduct problems at risk factors for adolescent development. *Journal of the American Academic Child and Adolescent Psychiatry,* 35, 1213-1236.

Teodorović, J. (2012). Student background factors influencing student achievement in Serbia. *Educational Studies, 38*(1), 89-110. doi:10.1080/03055698.2011.567027

Theule, J., Wiener, J., Rogers, M., & Marton, I. (2011). Predicting parenting stress in families of children with adhd: parent and contextual factors. *Journal of Child & Family Studies*, *20*(5), 640-647. doi: 10.1007/s10826-010-9439-7

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

Tilano, L., Henao, G., Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas

familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Agora USB, 9*(1), 35-51.

Tirado, J. L., Fernández F. D., & Hinojo, F. J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema, 16*(3*)*, 408-414.

Todd, S., Bromley, J., Ioannou, K., Harrison, J., Mellor, C., Taylor, E., & Crabtree, E. (2010). Using group-based parent training interventions with parents of children with disabilities: a description of process, content and outcomes in clinical practice. *Child & Adolescent Mental Health*, *15*(3), 171-175. doi: 10.1111/j.1475-3588.2009.00553.x

Tomlinson, S. (1991). Home-school partnerships. En IPPR (Eds.), *Teachers and parents school and community relations: Participation, policy and practice* (Education and training paper No. 7). London: IPPR.

Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta, 83,* 35-52.

Torío, S., Hernández, J., & Peña, J. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación,* 343, 559-586.

Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction*, 17, 265-285.

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. doi: 10.1177/00222194050380030501

Turnbull, A., Rutherford, H., & Kyzar, K. (2009). Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusion: a United States of America perspective. *Revista de Educación,* 349, 69-99.

Urdan, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Students´ perceptions of family influences on their academic motivation: a qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 7-21

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.

Valle, J. W. (2011). Down the Rabbit Hole: A Commentary About Research on Parents and Special Education. *Learning Disability Quarterly*, *34*(3), 183-190. doi:10.1177/0731948711417555

Van Otterloo, S., Van der Leij, A., & Veldkamp, E. (2006). Treatment integrity in home-based pre-reading intervention programme. *Dislexia,* 12, 155-176.

Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 367-382. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x

Van Voorhis, F. (2011). Costs and Benefits of Family Involvement in Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220-249.

Vélaz, C. (1998). Modelos de Intervención psicopedagógica en

orientación. En C. Vélaz, *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación* (pp. 107-163). Málaga: Aljibe.

Vellymalay, N. (2012). Bridging school and parents: parental involvement in their child's education. *Journal of Studies in Education, 2*(1), 41-57. doi: 10.5296/jse.v2i1.1170

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.

Verdugo, M.A. (2009). El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación,* 349, 23-43.

Vila, I. (1997). *Entorn social i familiar i intervenció psicopedagógica.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Villas, M.A. (2005). The mismatch between results on parental involvement and teachers' attitudes: is convergence ahead. *Aula Abierta, 85,* 205-224.

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction, 22*, 79-91. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.07.001

Walcott, C., & Landau, S. (2004). The relationship between desinhibiton and emotion regulation in boys with attention deficit hyperactive disorder. *Journal Clinic Adolescent Psychology, 33*, 772-782.

Weiqiao, F., Li-Fang, Z., & Watkins, D. (2010). Academic journal incremental validity of thinking styles in predicting academic achievements: an experimental study in hypermedia learning environments. *Educational psychology, 30*(5), 605-623. doi: 10.1080/01443410.2010.496899

Wells, K.C., Epstein, J.N., Hinshaw, S.P., Conners,C., Keith, C., Klaric, J., Abikoff, H.B., … Wigal, T. (2000). Parenting and family stress treatment outcomes inattention deficit hyperactivity disorder (ADHD): An empirical analysis in the MTA study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 543-553.

Willcutt E., & Pennington B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities, 33*(2), 179-191.

Williams, S. A., & Dawson, B. (2011). The effects of familial capital on the academic achievement of elementary latino students. *Families in Society*, *92(*1), 91-98. doi: 10.1606/1044-3894.4066

Wong, B. Y. L. (1999). Metacognition in writing. In C. Gallimore, D. Bernheimer, D. MacMillan, D. Speece & S. Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities* (pp. 183-198). Marhwah, NJ: Erlbaum.

Woodward, L., Taylor, E., & Dowdney, L. (1998). The parenting and family functioning of children with hyperactivity. *Journal Child Psychiatrics, 39*(2), 161-169.

Wray, D. (1998). *Literacy & awareness.* London: Hodder & Stoughton

(2ndEdit, Orig. 1994).

Xía, N. (2010). *Family factors and student outcomes*. Santa Mónica: Pardee RAND graduate school.

Xu, Y., & Filler, J. (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *The School Community Journal, 18*(2), 53-72.

Young, A., Johnson, G., Hawthorne, M., & Pugh, J. (2011). Cultural predictors of academic motivation and achievement: a self-deterministic approach. *College Student Journal*, *45*(1), 151-163.

Yun, M., & Kusum, S. (2008). Parents´ relationship and involvement: effects on student's school engagement and performance. *Research in Middle Level Educational Online, 31(10).*

Zafiriadis, K., Livaditis, M., Xenitidis, K., Diamanti, M., Tsatalmpasidou, E., Sigalas, I., & Polemikos, N. (2005). Social and psychological characteristics of Greek secondary school students with learning difficulties. *Journal of Adolescence*, *28*(6), 741-752. doi:10.1016/j.adolescence.2005.02.009