



## **LÍNEAS GENERALES DE INTERVENCIÓN EN EL CAMPO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA): EL FOCO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR**

**Raquel FIDALGO REDONDO**  
**Jesús Nicasio GARCÍA SÁNCHEZ**  
*Universidad de León<sup>1,2</sup>*

### **DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, CONTINUO DE BAJO RENDIMIENTO Y PRINCIPIOS Y ÁREAS DE INTERVENCIÓN**

Con el fin de situar adecuadamente los argumentos que se defenderán en esta ponencia, es preciso hacer alguna clarificación previa sobre lo que se entiende por dificultades de aprendizaje, sobre una de las hipótesis de interés para la intervención educativa con estas personas (el continuo de bajo rendimiento) y los principios y áreas de intervención.

En primer lugar, conviene aclarar que si bien hay muchas conceptualizaciones sobre lo que sean las dificultades de aprendizaje (en adelante DA) (García, 1998 a y b; 2001 a) y su relación con otras dificultades o trastornos del desarrollo (García, 1999; 2002 a), hay un consenso general en asumir las dificultades de aprendizaje en torno a *cinco constructos* (NJCLD, 1998):

1. Las DA son heterogéneas, inter e intra individualmente.
2. Las DA implican dificultades significativas en la adquisición y uso de la comprensión, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y/o las habilidades matemáticas.
3. Las DA son intrínsecas al individuo.
4. Las DA pueden ocurrir de forma concomitante con otros trastornos que no constituyen por sí mismos una DA.
5. Las DA no están originadas por influencias extrínsecas.

Por lo tanto, las DA para incluirlas como tales han de cumplir un *criterio de discrepancia* aptitud rendimiento (retraso significativo) y un *criterio de exclusión* (no son debidas a influencias extrínsecas ni a otros trastornos del desarrollo), o además, un *criterio de solapamiento* (se puede dar a la par que otros problemas como los TDAH, etc., siempre que cumpla los criterios de los dos

- 
1. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación, Campus de Vegazana, s/n, 24071-León- Teléfonos: 987-29 10 41 (univ.); 987-22 21 18 (casa); 652-81 78 71. E-mail: [dfcigs@unileon.es](mailto:dfcigs@unileon.es); [dfcrfr@unileon.es](mailto:dfcrfr@unileon.es)
  2. Durante la realización de este trabajo se recibieron ayudas a la investigación de la CEyC de la JCyL con Fondos Sociales Europeos (trienio 2001 a 2003: proyecto CEyC-JCyL-LE 23/01-); y de la DGI del MCyT (trienio 2001 a 2003: proyecto DGI-MCyT-BSO2000-0039-)

o más trastornos –García, 2002 a-), etc., y además ello descarta como tales a los retrasos en el aprendizaje originados por el retraso mental o por cualquier otro trastorno del desarrollo, no siendo admisible la identificación de las DA con el retraso mental (como una forma de “dulcificar” el nombre tal cual ocurre en el modelo inglés). Los problemas empiezan cuando se operacionalizan estos constructos y criterios, y ello implica que quienes sí son incluidos como con DA reciban atención especializada o recursos o servicios extras y los otros no (por ejemplo, apoyo a la familia en forma de asesoramiento o consejo familiar). Además, esto se complica cuando inciden claramente variables económicas, demográficas y educativas en la identificación y ubicación con ciertas desventajas para muchos alumnos en función de la decisión tomada (Coutinho y Oswald, 1998). Este problema nos lleva a la segunda cuestión: el continuo de bajo rendimiento (García, 2002 b).

La *hipótesis del continuo de bajo rendimiento* sitúa a las DA en los extremos del mismo, siguiendo el símil de la hipertensión o de la obesidad, cuando llegados a un punto nadie duda de que se trata de un verdadero problema, pero que no hay que esperar a que lo sea para proceder a la intervención (García, 2002 b). Sabemos que las DA se hacen muy difíciles de diagnosticar con los criterios expuestos antes de los 9 ó 10 años (¿cómo vamos a observar antes un retraso significativo –por ejemplo de dos años- en lectura o en cálculo o en escritura si el niño puede haber iniciado estos aprendizajes a los 6 ó 7 años?) (Fletcher et al., 1998; García, 2000; 2001 b; Stanovich y Stanovich, 1996). Si la clave para proceder a la intervención es la presencia de bajo rendimiento, es posible tomar las medidas pertinentes desde los inicios de la Educación Infantil, independientemente de que se trate, formalmente, de una DA (según la APA, 1994 por ejemplo) ó simplemente de un bajo rendimiento (en adelante BR) cuyo origen puede ser diverso. Desde esta perspectiva, el papel de los padres y la orientación y asesoramiento a los mismos y al entorno familiar pueden ser decisivos, no muy costoso y de gran eficacia en la toma de medidas preventivas y de otro orden.

Esto nos lleva a la tercera cuestión: ¿en qué *principios*, y bajo esta perspectiva, y en torno a qué *áreas de intervención* se hará esta actuación preventiva? (García, 2002 b). Los *principios de intervención* podemos sintetizarlos en: el ser preventiva (continuo de bajo rendimiento), el de especificidad (en las áreas específicas de dominio), el ser estratégica (favorecedora del autoconocimiento y la autorregulación –García y Fidalgo, 2003-), con foco en el ciclo vital, implicar una adaptación (en el currículum y del entorno –acomodar: Mather y Roberts, 1995-) y tener una alta validez de constructo (por ejemplo lo que Barlow, Lewin y Bufka (1999) denominan *intervenciones basadas empíricamente*; ver también el *enfoque de aprendizaje basado en problemas* -García, 2002 c y d-, o las *mejores prácticas* –Swanson, 2001 a-).

Además, podemos concretar en cuatro las grandes *áreas específicas de intervención*, aunque habría que añadir otras de interés, ejemplo los diferentes componentes instruccionales como las estrategias (Kovach, 1999) o la motivación, si bien siempre en relación con las áreas específicas (ver p.ej., García y de Caso, 2002). Tres son *académicas*, lectura, escritura, matemáticas, y una *no académica*, la adaptación social, que no está incluida ni en la DSM-IV, ni en la conceptualización consensuada del NJCLD, pero sí está recogida por el sistema canadiense de educación especial (García, 1998 a y b). La familia, en este esquema está presente como complementario en los problemas del alumno, pero también como faceta de interés directo en cada una de estas áreas.

Con estas aclaraciones previas, veamos diferentes modelos de intervención y las que resultan más eficaz, además de ilustrar la intervención en el foco familiar en torno a las tareas escolares, sabiendo que esto no agota, ni mucho menos el problema, pero puede indicar el camino en coherencia con el enfoque expresado en este primer apartado.

## MODELOS DE INTERVENCIÓN E INTERVENCIONES EXITOSAS CON ALUMNOS CON DA

Existe una gran heterogeneidad dentro del grupo de alumnos caracterizados como con dificultades en el aprendizaje (Swanson, 2001a), lo que complica, aún más, el hacer referencia a un modelo de intervención general que de respuesta a las necesidades presentes en cada caso. Este hecho viene a apoyar, la necesidad de que todo diseño y elaboración de un programa de intervención dirigido a alumnos con DA deba partir de una evaluación comprensiva, el vínculo indisoluble entre evaluación e intervención, lo cual garantice en mayor medida su eficacia.

No obstante, es posible diferenciar dos líneas generales de intervención seguidas en alumnos con DA (Swanson, Hoskyn & Lee, 1999), basándose en sus principios subyacentes: modelos de instrucción directa y modelos de instrucción estratégica (Swanson, 2001a). Dicha distinción tiene un carácter más bien formativo, puesto que la realidad resulta más complicada y equívoca, dando lugar en la práctica a variadas propuestas de intervención que no pueden quedar simplificadas en dos grupos, sino que la mayoría de las veces combinan tanto la instrucción directa como la estratégica.

Tabla I  
Modelos Generales de Intervención en Alumnos con D.A.

TIPOS	DIFERENCIAS	SIMILITUDES
<b>MODELO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Perspectiva de procesamiento de abajo-arriba.</li> <li>-Se centra en habilidades aisladas.</li> <li>-Instrucción individualizada o en grupos reducidos.</li> <li>-Secuenciación y segmentación del proceso instruccional, en función del grado de dificultad.</li> <li>-Importancia del feed-back sobre la precisión en las respuestas.</li> </ul>	<p>Ambos modelos siguen la misma secuencia de eventos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-fijan los objetivos de aprendizaje: qué se aprenderá y qué se espera de ellos.</li> <li>-Revisión de las habilidades necesarias.</li> <li>-Presentación de la información.</li> </ul>
<b>MODELO DE INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Perspectiva de procesamiento de arriba-abajo.</li> <li>-Se centra en reglas o habilidades globales.</li> <li>-Importancia en la elaboración del alumno, organización y comprensión.</li> <li>-Centrado en procesamiento de alto nivel, conocimiento metacognitivo, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proporcionan instrucción y práctica independiente, dan la posibilidad de que el alumno demuestre sus nuevas habilidades.</li> <li>-Valoración de las ejecuciones y feed-back correspondiente.</li> </ul>

A su vez, una revisión o meta-análisis (Kabale & Fornes, 2000; Gersten & Vaughn, 2001) de las diferentes investigaciones y estudios instruccionales efectivos dentro del campo de las dificultades de aprendizaje (Swanson, 2001a-b; Swanson, 1999; Swanson & Hoskyn, 1998; Swanson & Sachse-Lee, 2000), hace posible el identificar ciertos principios o componentes instruccionales que influyen en las realizaciones efectivas o logros de los alumnos con DA y que por tanto, pueden estar presentes en el diseño de programas de intervención específicos; un análisis factorial de éstos, los reduce a ocho factores instruccionales (Swanson, 2001a).

De entre estos ocho factores instruccionales es el *entrenamiento estratégico explícito* el que mejor predice la eficacia de la intervención (Swanson, 2001a). Este factor consta de tres componentes instruccionales: *práctica explícita*, en los programas de intervención las actividades se relacionan con la revisión-práctica, práctica repetida, secuenciar la revisión, ofrecer feed-back diario o semanal de los logros, etc; *ejemplos estratégicos*, relacionados con el recuerdo de estrategias, para lo que el profesor usa verbalizaciones de los pasos a seguir en la estrategia, pensamiento en voz

alta, etc; *elaboración*, que hace referencia a la proporción de información adicional, o explicaciones adicionales a conceptos, textos redundantes, etc en la intervención.

Por otra parte, también es posible categorizar e identificar ciertos estrategias o elementos Instruccionales presentes en las diferentes intervenciones dentro del área de las dificultades de aprendizaje (Swanson, 2001a-b; Swanson, 1999; Swanson & Hoskyn, 1998; Swanson & Sachse-Lee, 2000).

*Tabla II*  
*Factores Instruccionales vinculados a Intervenciones Efectivas en Alumnos con DA*

FACTOR	CONCEPTUALIZACIÓN	EJEMPLOS DE INTERVENCION
INSTRUCCIÓN DIRECTA EXPLICITA	El proceso de intervención se divide de modo explícito en diferentes pasos, reduciendo secuencialmente la tarea.	-Lovett et al, 1994.
ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EXPLICITO	La instrucción incluye: la descripción de la estrategia, el modelado de su uso, práctica guiada y feed-back.	-Miller & Seier, 1994. -Pressley et al 1995.
MONITORIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN	Control del proceso, monitorizando la presentación de nueva información, control de dificultad, ayudas, etc.	-Programas cognitivos de modificación de conducta.
INSTRUCCIÓN INDIVIDUALIZADA	Instrucción individualizada y refuerzos para programas de entrenamiento de habilidades.	-Lovett et al 1994. -Vellutino & Scalon, 1991.
INSTRUCCIÓN EN GRUPOS REDUCIDOS	La intervención se realiza en grupos pequeños de 2-5 personas.	-García & Marbán, 2002 a y b. -García & Caso, 2002.
INSTRUCCIÓN INDIRECTA	Apoyo o suplemento a la instrucción por parte de iguales, familia, deberes, etc.	-Kyle et al 2001 -Prater et al 1999 -Hoover-Dempsey et al 2001
INSTRUCCIÓN DIALÓGICA	Relacionado con la mediación verbal: dialogo, modelamiento. La principal herramienta en la intervención es la verbal.	-Borkowski et al 1988. -Palincsar, 1986
TECNOLOGÍA O MEDIOS DE INSTRUCCIÓN	Uso de diferentes medios y tecnologías en la instrucción.	-Zhang, 2000.

### ***FOCOS DE INTERVENCIÓN EN EL CAMPO DE LAS D. A.***

Por lo general el foco de intervención en el campo de las dificultades de aprendizaje ha estado situado en el ámbito propiamente escolar, desarrollándose la intervención de modo exclusivo a través del profesor o psicopedagogo. Sin embargo, también en este ámbito es necesario asumir modelos ecológicos que tengan en cuenta no sólo al alumno, sino también a la familia, su entorno, etc. No en vano, aquellas intervenciones en las que no solamente intervienen los alumnos, sino también, la familia, los iguales o los profesores son más efectivas que aquellas otras focalizadas única y exclusivamente en el alumno (Bryan, Burstein & Bryan, 2001); si recordamos, uno de los ocho factores instruccionales vinculados a la efectividad en las intervenciones, era precisamente *la instrucción indirecta* (Swanson, 2001).

*Tabla III*  
*Tipos de Estrategias Instruccionales presentes en Intervenciones con Alumnos con DA*

ESTRATEGIA	CONCEPTUALIZACIÓN	ACTIVIDADES TIPO
SECUENCIACIÓN	Hace referencia a la ruptura y/o secuenciación de las tareas o momentos de la instrucción en cortos pasos o logros.	-La instrucción está dividida en pasos. -Actividades cortas son secuenciadas por el profesor
PRACTICA EXPLICITA	La descripción del tratamiento se relaciona con: distribuir revisión y práctica, práctica repetida, secuenciar la revisión, revisión diaria o semanal y feed-back, etc.	-El instructor proporciona diariamente al alumno feed-back sobre sus realizaciones. -Revisión del material en cada sesión.
INNOVACIÓN	Se relaciona con el desarrollo de un nuevo currículo y/o el énfasis en nuevos o innovadores materiales.	-El instructor presenta nuevos materiales de apoyo. -Incluye modificaciones o adaptaciones en el currículo.
ATRIBUCIONES	El instructor detalla los beneficios que conllevan las estrategias.	-El instructor presenta al alumno los beneficios derivados de la instrucción o de la tarea en concreto.
REFUERZOS	Hace referencia al uso intermitente o consistente de refuerzos o recompensas para el alumno.	-Utilización de refuerzos positivos o negativos en el programa.
MODELADO DE IGUALES	Sus compañeros presentan o modelan el proceso de instrucción.	-Modelado de iguales
REDUCCIÓN DE LA TAREA	Dividir la práctica en pequeñas unidades de habilidad, dominio y/o análisis.	-Dividir la tarea en función de las habilidades necesarias. -Analizar la tarea en función del dominio necesario para realizarla.
AVANZAR ORGANIZADORES	Hace referencia a focalizar al alumno sobre el material prioritario de la intervención, los objetivos de la instrucción, o sobre un aspecto determinado del proceso.	-El instructor fija los objetivos de aprendizaje. -Se focaliza atencionalmente a los alumnos sobre el material prioritario para la instrucción.
CUESTIONAMIENTO	La descripción del tratamiento está relacionada con: preguntas directas al alumno, dialogo profesor-alumno, planteamiento de interrogantes por el profesor.	-Dialogo Socrático. -Los alumnos se plantean interrogantes.
INSTRUCCIÓN UNO A UNO	Se relaciona con la práctica independiente, tutorización individualizada, tutorización, etc.	-Práctica independiente (completar individualmente la hoja de trabajo)
CONTROL DE DIFICULTAD	Hace referencia al control del nivel de dificultad de la tarea o a la proporción del profesor de la asistencia necesaria.	-El profesor proporciona solamente las ayudas necesarias. -El nivel de dificultad se adecua a cada estudiante.
TECNOLOGÍA	En el tratamiento se desarrollan: representaciones gráficas, materiales específicos como ordenadores etc, para facilitar la presentación y el feed-back en el proceso.	-Elaboración de organizadores gráficos. -Uso de nuevas tecnologías.
ELABORACIÓN	Proporción de información adicional, o explicaciones adicionales a conceptos, textos redundantes, etc.	-Demostración simplificada -Proporcionar materiales redundantes o de refuerzo.

MODELADO DE HABILIDADES	Modelado del profesor en términos de habilidades.	-Modelado de la habilidad por parte del profesor.
INSTRUCCIÓN EN GRUPOS REDUCIDOS	La instrucción se realiza en grupos pequeños.	-Grupos de 2 a 5 personas.
APOYOS A LA INSTRUCCIÓN	En el tratamiento se incluyen tareas en casa y/o la ayuda o apoyo de las familias, etc..	-Deberes. -Los padres e iguales participan en la instrucción.
EJEMPLOS ESTRATÉGICOS	Recordando el uso de estrategias o diferentes pasos del proceso, usando pensamiento en voz alta, etc.	-Pensamiento en voz alta, en voz baja. -Monitorización de los diferentes pasos del proceso.
INSTRUCCIÓN EN GRAN GRUPO	La instrucción se realiza en gran grupo.	-Grupos de más de 5 alumnos.

### **UN FOCO DE INTERVENCIÓN: LA FAMILIA**

Numerosas investigaciones durante estos últimos años, han corroborado la premisa, de que el establecimiento de cauces positivos de relación entre familia-escuela influyen en una amplia variedad de resultados: el apoyo de los padres a la educación ha mostrado tener un efecto significativo en los logros académicos de los alumnos en las primeras etapas educativas (Henderson, 1994; Keith et al 1993); además el apoyo de los padres incrementa la actitud de los alumnos hacia la mejora del trabajo escolar (Kellaghan et al 1993); incrementa la asistencia (Henderson, 1994); la proporción de suspensos disminuye (Comer & Haynes, 1992); incrementa la motivación hacia el estudio (González, 2002); influye en la participación escolar de los alumnos (Feuerstein, 2000); etc.

Teniendo en cuenta estos datos, es obvio que la familia pase a convertirse en un foco de intervención con un enorme potencial para la mejora de los logros académicos en alumnos con D.A (Downs & Hess, 1996; Ho, 2001; Bryan et al 2001), por lo que es necesario reflexionar sobre su papel o importancia en la intervención o apoyo a estos alumnos.

En primer lugar, aprovechar el recurso potencial que supone la familia para el desarrollo e implementación de intervenciones instruccionales dirigidas a alumnos con DA y obtener su apoyo y colaboración en el proceso y la mejora de los logros académicos de sus hijos o en los factores psicológicos de la persona como actitudes, motivación etc; hace imprescindible el partir del establecimiento de cauces eficaces de comunicación y relación entre la familia y la escuela (Epstein, 2001; Ho, 2002). Necesidad aún más patente en el caso de familias con niños que presentan algún tipo de dificultad en el aprendizaje, ya que obviamente el impacto que supone para la familia el asumir las dificultades con las que se enfrenta su hijo para aprender, repercute en todo el sistema familiar, padres, hermanos, y en su funcionamiento, tal como han mostrado diferentes investigaciones centradas en las reacciones y experiencias familiares ante las DA (Falick, 95; Dyson, 1996).

Existen diferentes propuestas o recomendaciones para mejorar o fomentar la comunicación entre familia y escuela, como medio para promover resultados positivos en niños y jóvenes con DA (Pelco et al 2000; Bursuck et al, 1999; Epstein, 2001; Martín & Hagan-Burke, 2002). Como ejemplo Martín & Hagan-Burke (2002) describen siete pasos facilitadores de una comunicación efectiva entre la escuela y la familia: *i) asignar un mediador*, una persona que organice y regule el trabajo conjunto entre todos los implicados; *ii) reconocer los logros y éxitos*, comunicar los logros alcanzados por el alumno es reforzante y contribuye a consolidar la colaboración (Turnbull &

Turnbull, 2001); *iii) seguimiento*, plantear un calendario de encuentros o reuniones promueve y facilita la colaboración familiar (Lambie, 2000; Spinelli, 1999, Turnbull & Turnbull, 2001); *iv) establecimiento de predicciones o planes*, ser conscientes del plan o programa a seguir asegura encuentros efectivos; *v) parsimonia*, los padres quieren información libre de tecnicismos y argots, que de respuesta a sus preguntas e interrogantes (Ruef et al 1999); *vi) tomar decisiones razonadas*, que se opte por decisiones razonables, factibles, relevantes y al mismo tiempo eficientes; *vii) valorar la intervención integralmente*, se debe valorar más que el resultado final y todos los implicados en el proceso deben incluirse en el proceso de valoración. Otros autores como Bursuck y cols (1999) o Polloway et al (2001) también ofrecen recomendaciones para la mejora de la comunicación entre padres y profesores, pero en relación con un aspecto específico como son las tareas escolares; precisamente éstas se han constituido como un área emergente de intervención dentro de las familias de alumnos con DA.

### ***Ilustración de una intervención familiar a través de: las tareas escolares***

Durante estos últimos años el incremento de la atención sobre el uso de los deberes como herramienta de intervención educativa para todos los alumnos en general y de modo específico para los alumnos con DA ha sido muy notable (Polloway et al 2001).

Los deberes encajan dentro de un modelo de andamiaje en la instrucción, que comienza con la guía y el apoyo del profesor en la escuela y se dirige hacia el dominio, precisión y uso independiente de la habilidad o el conocimiento fuera de la escuela, proporcionando a los alumnos la oportunidad de trabajar de modo independiente, desarrollando el dominio de habilidades importantes y el conocimiento de contenidos relevantes (Carnine & Kameenui, 1998). En definitiva son una parte importantísima y significativa dentro del proceso educativo, la cual repercute notablemente en los logros académicos de los alumnos en general; no hacer los deberes o hacerlos mal tiene un efecto adverso en los resultados académicos alcanzados (Bursuck et al 1999). Este hecho tiene implicaciones para el ámbito educativo en general, pero de manera especial para los alumnos que presentan DA. En general, estos alumnos muestran más problemas o dificultades que sus compañeros de clase al enfrentarse a las tareas escolares, en general, no completan las tareas, dedican un menor tiempo a las mismas, no las comprenden, olvidan lo que tenían que hacer, no organizan los materiales que necesitan, etc. En definitiva, sus deberes están mal realizados y son de peor calidad y claridad, que los de sus iguales (Bryan, Nelson & Mathur, 1995); lo que viene a agravar aún más sus problemas académicos.

El apoyo de los padres en los deberes y tareas escolares de sus hijos influye en sus ejecuciones y resultados académicos puesto que ofrecen modelos, refuerzos e instrucción que apoya el desarrollo de actitudes, conocimientos y conductas asociadas con logros académicos exitosos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). El apoyo de los padres en las actividades de los deberes, proporciona a los niños múltiples oportunidades de observar y aprender, desde el modelado de sus padres, actitudes, conocimientos y habilidades pertinentes para el aprendizaje, de recibir refuerzos y feed-back sobre sus ejecuciones personales y sus capacidades, y de ajustarse a interacciones instruccionales relacionadas con las tareas y sus contenidos (Hoover-Dempsey et al 2001).

Los resultados positivos en los logros académicos de los alumnos, que se vinculan a la participación y apoyo de los padres en las tareas escolares, son consecuencia en su mayor parte del desarrollo en el alumno de variables personales que están relacionadas con la mejora de sus logros académicos (Hoover-Dempsey et al 2001); algunas de estas variables son:

## Actitudes positivas hacia los deberes y el aprendizaje en general.

La actitud positiva de los padres hacia las tareas escolares se ha relacionado con el desarrollo en el alumno de actitudes positivas hacia las tareas escolares y el aprendizaje (Cooper et al 1998; Hong et al 1995; Sanders, 1998). A su vez, este fomento de actitudes positivas hacia las tareas escolares está vinculado a su vez con la toma de decisiones por el alumno como: dedicar un mayor tiempo y esfuerzo a los deberes, un mayor sentimiento de responsabilidad personal para el aprendizaje, una mayor persistencia en la tarea, etc. (Cooper et al 1998; Corno, 1996; Hong et al 1995)

## Sentimientos de competencia personal, habilidad y autoconcepto académico.

La actitud de los padres, sus expectativas y sus ideas sobre las habilidades, aptitudes y competencia académica de sus hijos que aparecen durante su apoyo con los deberes también influyen en variables personales de sus hijos que están asociadas a sus resultados académicos. Dentro de estas variables se incluyen las siguientes: i) percepciones sobre su competencia personal, autoconcepto académico y de las habilidades (Frome & Eccles, 1998; Shumow, 1998); ii) atribuciones sobre las causas de sus logros académicos (Glasgow et al 1997); iii) sentimiento de dominio o autoeficacia y juicios sobre uno mismo (Ginsburgh & Bronstein, 1993); etc. Por este motivo las expectativas y actitudes que muestren los padres deben ajustarse al nivel de desarrollo y habilidad del niño, para fomentar en él sentimientos efectivos de competencia y habilidad (Shumow, 1998; Grolnick & Slowiaczek, 1994).

*Tabla IV*  
*Tipos de intervención de la familia a través de las tareas escolares*  
*(Hoover-Dempsey et al 2001)*

TIPOS DE INTERVENCIÓN	EJEMPLOS	INVESTIGACIONES
Establecer ambientes físicos y psíquicos adecuados para la realización de las tareas	Proporcionar espacios y materiales para acabar los deberes. Arreglar y ordenar el ambiente para el aprendizaje.	-Hoover-Dempsey et al 1995 -Xu & Corno, 1998.
	Especificar tiempos concretos para hacer las tareas. Establecer modelos estructurados para distribuir el tiempo.	-Brody et al 1999. -Hutsinger et al 1998.
	Desarrollar reglas y procedimientos para proteger a los estudiantes de distracciones.	-Hoover-Dempsey et al 1995 -Xu & Corno, 1998.
	Hacer cumplir las expectativas, reglas y estándares en los deberes.	-Clarck, 1993. -Steinberg et al 1992.
	Controlar el proceso de los deberes: recuerdo, insistir en la necesidad de completarlos, etc.	-Okagaky & Frensch, 1998. -Sanders, 1998.
	Ayudar a los alumnos a dividir el tiempo, el espacio y los materiales para los deberes.	-Carrigton et al 1997. -Xu & Corno, 1998.
	Estructurar el tiempo dedicado a los deberes dentro del ritmo de actividades diarias de la familia. Disponibilidad de los padres ante las demandas.	-Delgado-Gaitan, 1992. - Hoover-Dempsey et al 1995

Interaccionar con la escuela en relación con las tareas escolares	Hablar con el profesor sobre las ejecuciones de los hijos, progresos y necesidades en sus tareas.	-Shumow, 1998. -Jayanthi et al 1995.
	Conocer las demandas de la escuela en relación con las tareas escolares. Participar en programas de intervención. Ofrecerse voluntario en las demandas de apoyo.	-Schumow, 1998. -Balli et al 1998. -Callahan et al 1998.
	Crear metas conjuntas entre escuela-familia en relación con las tareas escolares.	-Schumow, 1998.
Prevenir descuidos en la realización de las tareas escolares.	Monitorizar, supervisar y examinar, el proceso de realización de las tareas.	-Balli et al 1998. -Callahan et al 1998. -Sui-Chu & Willms, 1996
	Cuidar por la comprensión y entendimiento de la tarea por el alumno.	-Hoover-Dempsey et al 1995. -Schumow, 1998.
	Atender las señales de dificultad o éxito de los alumnos en relación a la tarea o de motivación.	-Bryan et al, 1995. -Xu-Corno, 1998.
	Motivar, mostrar interés en lo que hace el alumno.	-Hoover-Dempsey et al 1995. -Xu-Corno, 1998.
	Coordinar o conseguir otros apoyos en las tareas.	-Hoover-Dempsey et al 1995. -Xu-Corno, 1998.
Dar respuesta a la realización de las tareas escolares.	Reforzar o recompensar, extrínseca o intrínsecamente, los esfuerzos en los deberes, su corrección, finalización, etc.	-Callahan et al 1998. Forgatch & Ramsey, 1994. -Sanders, 1998.
	Reconocer y ofrecer apoyo emocional al esfuerzo, habilidad y ejecución de los alumnos.	-DeBaryshe et al 1996. -Shumow, 1998.
	Revisar, controlar, corregir los deberes.	-Muller, 1995. -Okagaky & Frensch, 1998.
Comprometerse en la realización de los deberes y tareas con el niño.	Asistir, ayudar, tutorizar, trabajar con o hacer los deberes con el alumno.	-Zellman & Waterman, 1998. -Okagaky et al 1995.
	Enseñar al alumno: derivar preguntas, practicar, memorizar, aprender hechos, etc.	-Okagaky et al 1995. -Hutsinger et al 1998.
	Enseñar al alumno utilizando métodos más informales o menos directos.	-Hoover-Dempsey et al 1995. -Okagaky et al 1995.
Comprometerse en diseñar metaestrategias que logren un ajuste entre la tarea y el nivel de habilidad del estudiante.	-Dividir las tareas en partes manejables y accesibles para el alumno.	-Forgatch & Ramsey, 1994.
	Observar, entender y enseñar al alumno en función de su nivel de desarrollo.	-Pratt et al 1992 -Shumow, 1998.
	Realizar procesos de andamiaje.	-DeBaryshe et al 1996.

Comprometerse en procesos interactivos que ayuden al estudiante en su comprensión de las tareas.	Modelar o demostrar apropiadamente procesos y estrategias de aprendizaje.	-DeBaryshe et al 1996. -Okagaky et al 1995.
	Discutir estrategias de resolución de problemas.	-Shumow, 1998.
	Ayudar a los alumnos a comprender conceptos y corregir su comprensión.	-Hutsinger et al 1998. -Shumow, 1998.
	Desarrollar en el alumno habilidades para aplicar y transferir aprendizajes.	-Kay et al 1994. -Shumow, 1998.
Comprometerse con metaestrategias que ayuden a los alumnos a aprender los procesos conducentes al logro o éxito.	Apoyar a los alumnos en sus habilidades y estrategias de autorregulación, y en su responsabilidad en la realización de las tareas y sus resultados.	-Carrington et al 1997. -Shumow, 1998. -Xu & Corno, 1998. -Hutsinger et al 1998.
	Ayudar a los alumnos a organizar sus procesos de pensamiento en las tareas.	-Shumow, 1998. Delgado & Gaitan, 1992.
	Fomentar la auto monitorización en los alumnos, focallización de su atención.	-Hutsinger et al 1998. -Shumow, 1998.
	Enseñar y fomentar la regulación emocional del estudiante en respuesta a sus tareas.	-Xu & Corno, 1998.

### Conocimiento de las demandas de la tarea y de estrategias de ejecución.

Cuando los padres tienen un conocimiento adecuado de las tareas en los deberes y relacionado con estrategias de trabajo, su ayuda proporciona apoyo al desarrollo en el alumno de percepciones adecuadas sobre el grado de dificultad de la tarea y su manejabilidad (Frome & Eccles, 1998), el desarrollo de hábitos de trabajo efectivos (Xu & Corno, 1998; Cooper et al, 1998) y de habilidades de autorregulación en el aprendizaje (Brody et al 1999).

### Conductas hacia los deberes

El apoyo parental en los deberes está también vinculado al desarrollo en el alumno de conductas positivas en relación con los deberes: una mayor atención en su realización, mayor probabilidad de completarlos, mayor corrección y calidad, etc (Balli et al 1998; Callahan et al 1998; Hutsinger et al 1998).

En conclusión, tal como corroboran los diferentes estudios, el apoyo de los padres en las tareas escolares de sus hijos está asociado con el desarrollo en éstos de actitudes, habilidades y conductas importantes en el aprendizaje escolar y su logro (Hoover-Dempsey et al 2001).

Teniendo en cuenta estos hechos, no es de extrañar que en la actualidad, hayan proliferado el número de intervenciones, que siguiendo enfoques ecológicos, tienen en cuenta el papel de la familia para incrementar el uso efectivo de los deberes, como medio para lograr una mejora en las realizaciones académicas de alumnos con dificultades en el aprendizaje (Bryan, Burstein & Bryan, 2001; Hoover-Dempsey, 2001).

Las conductas de apoyo de los padres en las tareas escolares de sus hijos son muy diversas y ocupan un amplio rango de apoyos. Por este motivo, con el finalidad de organizar y estructurar los diferentes tipos de apoyos familiares desarrollados en este ámbito, éstos se han organizado en ocho categorías descriptivas que incluyen a su vez diferentes ejemplos o subtipos de apoyo. Para cada uno de ellos se presentan ejemplos específicos de estudios e intervenciones como ilustración. Ver tabla IV

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- American Psychiatric Association (APA) (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*. Washington, D.C.: APA. (Traducción española de 1995, *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson).
- Balli, S. J., Demo, D. H. & Wedman J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(2), 142-146.
- Barlow, D.H.; Levitt, J.T. & Bufka, L.F. (1999): The dissemination of empirically supported treatments: a view to the future. *Behaviour Research and Therapy*. 37, 147-162.
- Borkowski, J.G., Estrada, M.T., Milstead, M. & Hale, C.A. (1989). General problem-solving skills: Relations between metacognition and strategic processing. *Learnind Disability Quarterly*. 12, 57-70.
- Brody, G. H., Flor, D. L. & Gibson, N. M. (1999). Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families. *Child development*. 1999, 1197-1208.
- Bryan, T., Burstein, K. & Bryan, J. (2001). Students with Learning Disabilities: Homework Problems and Promising Practices. *Educational Psychologist*. 36 (3), pp. 167-180.
- Bryan, T., Nelson, C. & Mathur, S. (1995). Homework: A survey of primary students in regular, resources and self-contained special education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*. 10(2), 85-90.
- Bursuck, W.D., Harniss, M.K., Epstein, M.H. Polloway, E.A., Jayanthi, M. & Wissinger, L.M. (1999). Solving communication problems about homework: recommendations of special education teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*. 14(3), 10pp.
- Callahan, K., Rademacher, J. A. & Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performace of students who are at risk. *Remedial and Special Education*. 19 (3), 131-141.
- Carnine, D.W. & Kameenui, E.J. (1998). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Carrington, P., Lehrer, P.M. & Wittenstrom, K. (1998). A children's self-management system for reducing homework-related problems: Parents efficacy ratings. *Child and Family Behavior Therapy*. 19(1) 1-22.
- Clark, R. (1993). Homework parenting practices that positively affect student achievement. In N. F. Chavkin (Ed) *Families and School in pluralistic society*. Albany; State University of New York Press.
- Comer, J. P. & Haynes, N.M. (1992). Parent involvement in school: an ecological approach. *The elementary school journal*, 91(3), 271-278.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed and student achievement. *Journal of Educational Psychology*. 90(1), 70-83.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.

- Coutinho, M.J. & Oswald, D.P. (1998): Understanding identification, placement and school completion rates for children with disabilities: The influence of economic, demographic and educational variables. En T.S. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. 12, 43-78.
- DeBaryshe, B. D., Buell, M. J. & Binder, J. C. (1996). What a parent brings to the table: Young children writing with and without parental assistance. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 71-90.
- Downs, B. & Hess, D. (1996). Families of children with Learning Disabilities: A potential teaching resources. *Intervention in School and Clinic*. 32(1), 4p.
- Dyson, L.L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 280-286.
- Epstein, J.L. (2001). Building bridges of home, school, and community: the importance of design. *Journal of education for students placed at risk*. 6(1-2), 161-168.
- Falik, L.H. (1995). Family patterns of reaction to a child with a learning disability: a mediational perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 28(6), 7pp.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parental involvement: Influences on participation in children's school. *Journal of Educational Research*. 94(1) 39pp.
- Fletcher, J.M.; Francis, D.J.; Shaywitz, S.E.; Lyon, G.R.; Foorman, B.R.; Stuebing, K.K. & Shaywitz, B.A. (1998): Intelligent Testing and the Discrepancy Model for Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 13 (4), 186-203.
- Forgatch, M. S. & Ramsey, E. (1994). Boosting homework: A video tape link between families and schools. *School Psychology Review*. 23, 472-484.
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of personality and social psychology* . 74, 435-452.
- García S., J.N. (1998 a): *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lectoescritura y matemáticas*. Madrid: Narcea (Edición brasileña en ARTMED de Portoalegre, 1998).
- García S., J.N. (1998 b): Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. En V.Santiuste y J.Beltrán (Ed.), *Dificultades de aprendizaje*. ( pp. 17-46). Madrid: Síntesis.
- García S., J.N. (1999): Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo: Conceptualización, ámbito y modelo integral. En J.N.García (Dir.), *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo*. (cap. 1; pp.27-45). Madrid: Pirámide.
- García S., J.N. (2000): El papel de la inteligencia en las dificultades de aprendizaje. *Revista de Educación*. 323, 237-262.
- García S., J.N. (2001 a): *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel (Edición brasileña en ARTMED de Portoalegre, 2002).
- García S., J.N. (2001 b): Alternativas de intervención psicopedagógica al modelo de discrepancia aptitud-rendimiento. *Revista de Educación*. 324, 273-296.
- García S., J.N. (2002 a): Las dificultades de aprendizaje y otros trastornos del desarrollo. *eduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*. 1 (2).
- García S., J.N. (2002 b), Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. *Livro do 6º Simpósio Nacional sobre Distúrbios de Aprendizagem. Encontro Paulista de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia* (pp. 141-156). 3 a 6 de julho de 2002. Sao Paulo, Brasil: Futuro Congressos e Eventos ([www.futuroeventos.com.br](http://www.futuroeventos.com.br)).
- García S., J.N. (2002 c): El aprendizaje basado en problemas: ilustración de un modelo de aplicaciones en psicopedagogía. *Cultura y Educación*. 14 (1), 65-79.
- García S., J.N. (2002 d) (Coor.): *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

- García, J.N. & de Caso, A.M. (2002): ¿Es posible mejorar la productividad y coherencia de los textos escritos por alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie su disposición reflexiva hacia la escritura? *Psicothema*, 14 (2), 456-462.
- García, J.N. & Fidalgo, R. (2003): Desarrollo de la conciencia de los procesos cognitivos de la escritura, mecánicos frente a sustantivos y otros en alumnos de 8 a 16 años. *Psicothema*. 15, (en prensa)
- García S., J.N. & Marbán P., J. (2002 a): *Intervención instruccional en la composición escrita*. Barcelona: Ariel
- García, J.N. & Marbán, J.M. (2002 b): El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*. 25 (4), 1-18.
- Gersten, R. & Vaughn, S. (2001). Meta-analysis in Learning Disabilities: Introduction to the special issues. *The elementary school journal*. 101, 3, 3pp.
- Ginsburg, G. S. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's motivational orientation and academic performance. *Child development*. 64, 1461-1474.
- Glasgow, K. L. Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child development*. 68, 507-529.
- González, A. L. (2002). Parental involvement: its contribution to high school student's motivation. *Clearing House*. 75(3), 132-135.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*. 65, 237-252.
- Henderson, A. (1994). *A new generation of evidence: The family is crucial to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Ho, B. S. (2002). Application of participatory action research to family-school intervention. *School Psychology Review*. 31(1), 16pp.
- Hong, E., Milgram, R.M. & Perkins, P.G. (1995). Homework style and homework behavior of Korean and American children. *Journal of Research and Development in Education*. 28, 197-207.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. R. & Jones K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*. 36 (3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education. *Teachers College Record*. 95, 310-331.
- Hutsinger, C.S., Jose, P.E. & Larson, S.L. (1998). Do parent practice to encourage academic competence influence the social adjustment of young European, American & Chinese American children? *Development Psychology*. 34, 747-756.
- Jayanthi, M., Sawyer, V. Nelson, J.S., Bursuck, W.D. & Epstein, M.H. (1995). Recommendations for homework-communication problems. *Remedial and Special Education*. 16, 212-225.
- Kabale, K. A. & Fornes, S. R. (2000). Policy decisions in special education: The role of meta-analysis. In R. Gersten, E. P. Schiller & S. Vaughn (Eds), *Contemporary special education research* (pp. 281-326). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kay, P.J., Fitzgerald, M., Paradee, C. & Mellencap, A. (1994). Making homework work at home. *Journal of learning disabilities*. 27, 550-561.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Troutman, G.M., Bickley, P., Trivette, P.S. & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eight grade student achievement?. *School Psychology Review*. 22, 474-496.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B. & Bloom, B.S. (1993). *The home environment and school learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Kovach, K. (1999). *A collection of the best learning strategies on earth (2<sup>nd</sup> edition)*. Edmonton: University of Alberta.
- Kyle, D. W., McInyre, E. & Moore, G. H. (2001). Connecting mathematics instruction with the families of young children. *Teaching Children Mathematics*, 8 (2), 7pp.
- Lambie, R. (2000). *Family systems withing educational context (2ed)*. Denver, CO: Love.
- Lovett, M. W., Borden, S. L., Deluca, T., Lacerenza, L., Benson, N. J. & Brackstone, D. (1994). Treating the core deficits of developmental dyslexi: Evidence of transfer of learning after phonologically and strategy-based reading training programs. *Developmental Psychology*, 30, 805-822.
- Mather, N. & Roberts, R. (1995). *Informal Assessment and Instruction in Written Language. A Practitioner's Guide for Students with Learning Disabilities*. Chichester: John Wiley & Sons, Inc.
- Miller, P. H. & Seier, W. L. (1994). Strategy utilization deficiencies in children: When, where and why. In H. W. Reese (Ed) *Advances in Child development and Behavior*. (25, pp. 107-156). New York: Academic Press.
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and the family*, 57(1), 18-31.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1998). Learning disabilities: Preservice preparation of general and special education teachers. *Learning Disability Quarterly*, 21, 182- 186.
- Okagaki, L. & Frensch, P.A. (1998). Parenting and children school achievement. *American Educational research Journal*, 35(1), 123-144.
- Okagaki, L., Frensch, P.A. & Gordon, E. W. (1995). Encouraging school achievement in Mexican American Children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(2), 160-179.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21, (1-2), pp.73-98.
- Pelco, L.E., Ries, R.R., Roger, R., Jacobson, L., & Melka, S. (2000). Perspectives and practices in Family-school partnerships. *School Psychology Review*, 29(2), 16pp.
- Polloway, E.A., Bursuck, W.D. & Epstein, M.H. (2001). Homework for students with learning disabilities: The challenge of home-school communication. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 181-187.
- Prater, M.A., Serna, L. & Nakamura, K. K. (1999). Impact of peer teaching on the adquisition of social skills by adolescents with learning disabilities. *Education & Treatment of Children*, 22(1), 17pp.
- Pratt, M.W., Green, d. McVicar, J. & Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parent style, and learning outcomes in long division mathematics homework. *Journal of Applied development Psychology*, 13(1), 17-34.
- Pressley, M., Brown, R., El-Dinary, P.B. & Allferbach, P. (1995). The comprehension instruction that students need: Instruction fostering constructively responsive reading. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10, (4), pp. 215-224.
- Ruef, M.B., Turnbull, A.P., Turnbull, H.R. & Poston, D. (1999). Perspectives of five stakeholder groups. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(1), 43-58.
- Sanders, M.G. (1998). The effects of school, family and community support in the academic achievement. *Urban Education*, 33, 385-409.
- Shumow, L. (1998). Promoting parental attunement to childrens mathematical reasoning through parent education. *Journal of Applied developmental Psychology*, 19(1), 109-127.
- Spinelli, C.G. (1999). Home-school collaboration at the early childhood level: Making it work. *Young Exceptional Children*, 2,20-26.

- Stanovich, K.E. & Stanovich, P.J. (1996): Rethinking the concept of Learning Disabilities: The demise of Aptitude/Achievement Discrepancy. En D.R.Olson & N.Torrance (Eds.), *The handbook of educational and human development*. (117-147 pp). Oxford: Blackwell.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S.M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices in adolescent achievement. *Child Development*. 63, 1266-1281.
- Sui-chu, E.H. & Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Swanson, H.L. (1999). Instructional components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities: Support for a combined strategy and direct instruction model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 129-140.
- Swanson, H. L. (2001a). Searching for the best model for instructing students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*. 34,2, 14pp.
- Swanson, H. L. (2001b). Research on Interventions for adolescents with learning disabilities: A meta-analysis of outcomes related to higher-order processing. *The elementary school journal*. 101,3, 18pp.
- Swanson, H. L., Hoskyn, M. & Lee, C. M. (1999). *Interventions for Students with Learning Disabilities*. New York: Guilford.
- Swanson, H.L. & Hoskyn, M. (1998). A synthesis of experimental intervention literature for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*. 68, 277-322.
- Swanson, H. L. & Sachse-Lee, C.M. (2000). A meta-analysis of single-subject-design intervention research for students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 114-136.
- Turnbull, A.P. & Turnbull, H.R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment (4 ed)*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Vellutino, F. & Scalon, D. M. (1991). The effects of instructional bias on word identification. In I. L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds) *Learning to read: Basic research and implications (pp. 189-204)*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Xu, J. & Corno, L. (1998). Case studies of families doing tirad-grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.
- Zellman, G.L. & Waterman, J.M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement in children's educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 91, 370-380.
- Zhang, Y., (2000): Technology and the Writing Skills of Students with Learning Disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*. 32 (4), 467-479.