

The Involvement and Satisfaction with Education of the Families of Students with and without Specific Learning Disabilities

Patricia Robledo-Ramón and Jesús N. García-Sánchez

University of Leon

Abstract

The study analyses the relationship between the students condition (specific learning disabilities-LD and non learning disabilities-NLD) and parents implication-satisfaction in their education and also aims to identify the predictive power of family satisfaction over their involvement. The sample consisted of 332 families from students identified with and without learning disabilities. Parents completed the Family Opinions: FAOP scale (Robledo y García, 2007). Results show that parents of LD students are less involved in the school than NLD parents, although, at home the collaboration of the two groups is similar. Besides the families of LD students show a pattern of satisfaction with the school similar to the parents of NLD children, although they differ in some items negatively. Has identified little predictive power of parental satisfaction over involvement.

Keywords: Learning disabilities, family educational implication, parental satisfaction.

Resumen

Este estudio persigue identificar la relación entre la tipología de los hijos, dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y sin dificultades (SD), y la implicación-satisfacción educativa de sus padres, así como la capacidad predictiva de la propia satisfacción parental con la escuela sobre su implicación. La muestra estuvo compuesta por 332 familias de alumnos identificados como estudiantes SD y con DEA. Los progenitores respondieron a varias escalas del instrumento *Opiniones Familiares: FAOP* (Robledo y García, 2007). Los resultados señalan que los progenitores de alumnos con DEA se implican en el centro educativo menos que los de niños SD, si bien, en el hogar, la colaboración de los dos grupos es similar. Además los familiares de estudiantes con dificultades muestran un patrón de satisfacción con la escuela semejante al de los padres de niños SD, si bien en algunos elementos difieren negativamente. Se ha identificado un escaso poder predictivo de la satisfacción sobre la implicación parental.

Palabras clave: Dificultades específicas de aprendizaje, implicación educativa familiar, satisfacción parental.

Acknowledgement: While this work was being carried out, support was received from a project of the Spanish Ministry for Science and Innovation (EDU2010-19250) for the three year period 2010 to 2013, from the project for Groups of Excellence of the Government of the Autonomous Region of Castile and Leon (GR-259; approved in the Official Gazette of Castile and Leon of 27 April 2009) for the three-year period 2009 to 2011 and European Union funds. These were assigned to the Chief Researcher and 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.

Correspondence: Jesús-Nicasio García-Sánchez, Department of Psychology, Sociology, and Philosophy, Developmental and Educational Psychology Area, University of León, Campus de Vegazana, s/n, 24071-León, Spain. E-mail: jn.garcia@unileon.es

Introduction

Specific learning difficulties (hereafter SLDs) are disorders of biological and genetic origin that usually have negative effects on the capacity of pupils to learn at an established normal rate. In particular, the term SLDs covers a heterogeneous group of disorders that manifest themselves in the shape of significant difficulties in oral comprehension or expression, reading, writing, and reasoning or mathematical ability (Kavale & Forness, 2000; Lerner & Kline, 2006). Nevertheless, despite the essentially conceptual views that define SLDs as disorders intrinsic to an individual, the emergence of ecological models has made commoner trends in research that investigate the influence of the people who go to make up the surroundings in which pupils develop in the course of their difficulties. There has been a proliferation of studies that recognize the immediate repercussions of various structural and dynamic variables in the family environment (Al-Yagon, 2007; Dyson, 2010; Jiménez & Rodríguez, 2008).

On this point, within the set of family variables that influence pupils' achievements, parental involvement in education and joint effort by school and family have stood out as factors that relate directly with satisfactory results attained by children at school. Research in this area has confirmed the positive effects of parental in-

volvement with education in samples that were quite unlike in respect of country of origin, age, and even the typological characteristics of the children concerned. This was so both for the general and scholastic development of the pupils, and for the building up in them of attitudinal and motivational states that were optimal for successfully taking on the task of learning (Bodoski & Youn, 2010; Liu & Wang, 2008; Regner, Loose, & Dumas, 2009; Rodríguez, Droguett, & Revuelta, 2012; Urdan, Solek, & Schoenfelder, 2007). Hence, this element, family context, takes on particular relevance in those cases in which pupils evince problems in learning, as is usually the case of children with SLDs, and thus need specific measures in terms of personal and material assistance (Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007; Martínez & Pérez, 2006; Sirvani, 2007). In such situations, it is likely that co-ordinated academic support from family and school in concert, together with an adequate level of parental collaboration on academic tasks in the home, will contribute to stimulate learning by pupils (Martínez & Álvarez, 2005). Despite this, there has hitherto been sparse scientific research specifically concentrating on study of the family environment of pupils with SLDs. The majority of work done has focused on the socio-emotional surroundings of pupils simply clumped together in the sub-group labelled special educa-

tional needs (Hegarty, 2008). This may, perhaps, be an outcome of the only very recent legal recognition of SLDs by educational administrators, as in Spain these disorders were recognized as part of the group of specific needs for educational support (SNES) only in the last few years, concretely in 2006 when the Spanish Basic Law on Education was enacted. However, further work in this field, so as to allow clarification of the situation, is required.

Moreover, in agreement with the evidence pointing to inter-contextual relationships between family and school as essential for adequate performance by pupils (Mo & Singh, 2008; Symeou, 2006), data have emerged which indicate that such relationships depend to a large degree upon the perceptions and attitudes that parents have in respect of educators. In turn, these are improved by greater contact and a positive attitude on the part of teachers (Baum & Swick, 2008; Risko & Walker, 2009). In this way, it would appear that parents' satisfaction with educational establishments and their staff is one of the factors that might play a part in determining their level of involvement in education. Evidence has emerged which suggests that those family members who set a high value on working co-operatively with teachers declare themselves satisfied with them and thus increase their effective collaboration (Seitsinger, Felner, Brand, & Burn, 2008). On these lines, it would seem that the parents of chil-

dren with difficulties are initially satisfied with the educational services available, as also with the staff working in them. However, there is evidence that the satisfaction of parents with those teaching their children with special educational needs usually declines as the children grow older or their difficulties become more complex (Gershwin, Singer, & Draper, 2008; Leiter & Wyngaarden, 2004; Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). It is often in these circumstances that the greatest dissatisfaction arises with education services, and above all with teachers (Kalyanpur & Harry, 2004; Tanner, 2000), except when the treatment given to children is suitable and contributes to an improvement in their academic situation (Nugent, 2007). Nonetheless, in such cases parents may still show some degree of dissatisfaction, although this is related to the lack of a participatory role offered to them as collaborators in the education provided (Seitsinger et al., 2008; Shaffer, 2010).

It would thus appear that among the families including pupils with special educational needs there is a certain linkage between parents' satisfaction and their involvement in their children's education. Nevertheless, this relationship needs to be clearly identified in the instance of the disorder being considered here (specific learning difficulties). This is because there do not seem to have been any previous studies jointly covering this area, which moreover, might well open a gateway for

alternative interventions directed towards enhancing links between family and school.

For the reasons given above, the main aims of the present study began with an investigation of whether there were any differences in the level of parental involvement in education, or in the degree of parental satisfaction with the educational establishment involved. These were linked to the type of children who were pupils, which was defined as a function of the presence or absence in the family of children with specific learning difficulties. In particular, a comparative analysis was undertaken of the degree of involvement, both at home and in schools, demonstrated by the parents of children with learning difficulties as against that evinced by parents of children with a normal academic performance (NLD children). In the same way, a check was made on the level of satisfaction of the two groups of parents with educational institutions and with teachers. On this point, it was expected that different patterns of involvement and satisfaction with education of the parents might be found, as an outcome of the characteristics of their children. The second aim of the work was to discover whether parents' satisfaction with their children's education was a factor that would predict their level of involvement in it. Specifically, the intention was to identify the capacity that the factor of parents' satisfaction with education might have for predicting

their degree of involvement in the academic activities of their children. In this instance, it was expected that a predictive pattern would appear, at least in part, so that parental satisfaction with education would indeed be one of the elements predicting their level of involvement in education.

Method

Participants

The sample was composed of fathers and mothers of pupils attending a different state and private schools in the Province of Leon. These pupils had been identified as having SLDs in written composition (SLD-WRT hereafter), or as having no learning difficulties (NLD). The choice of this orientation for the research was an outcome of the fact that the team of researchers had already done work in the area of writing. The number of SLD-WRT children was 142, whilst those in the NLD group totalled 190. The ages of the children ranged between nine and fourteen years, although the majority (99.3%) had ages between nine and twelve, with the average age being 10.6 years.

To identify SLD-WRT pupils, criteria internationally established for this purpose were used (American Psychiatric Association, APA, 2002; National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD 1997).

The first criterion for the diagnosis was a requirement for the given pupil to have a specific retardation of at least two years and two standard deviations below the average performance of the group representing the norm for the age or educational level in question. For this purpose, systematic interviews with teachers were carried out as a first stage, so as to permit identification of pupils showing poor performance in writing. This was because, as already pointed out, the main thrust of this study matched the principal interest of the research group, which lay essentially in learning difficulties in the area of writing.

Similarly, a direct assessment was made of the pupils' writing abilities. For this, all the children undertook a written composition task consisting of the writing of an essay, the topic and length of which were not set. They did this in their ordinary class groups, with guidance from a researcher. These essays were then marked in great detail by highly qualified professionals experts trained for this purpose, using the marking standards contained in the Text Correction Protocol of García, Marbán, and de Caso (2001). After this the results for each pupil were compared with the scale of standard scores that had been drawn up by the team of researchers and the position of each of the children on that scale was determined. In this way, it proved possible to pick out those pupils whose performance in writing was two standard deviations be-

low the average to be expected from students of their age or in their year of schooling.

The second criterion was a requirement for the pupils to have a normal intelligence quotient (IQ). Thus, all the children did the G Factor Test drawn up by Cattell and Cattell (2001), which offers a general intelligence score and can be collectively applied.

The international criteria also indicate that a diagnosis of learning difficulties requires the child affected not to have any other associated developmental disorder that might explain limitations in the area under consideration and to have had normal and adequate schooling. This meant that the interviews with teachers additionally checked these features, confirming that the SLD-WRT pupils did not present any other documented developmental disorder and that they had been given appropriate schooling.

The procedure for evaluating and identifying writing difficulties was applied to all the pupils sampled, which also allowed identification of those children in the NLD group. In this case, additionally, the interviews with teachers that were carried out served to exclude any other types of learning difficulty (reading or mathematics) in these children, confirming that their general performance in the various areas was of normal standard. Furthermore, the fact that these pupils were classmates of the SLD-WRT children ensured that both groups had

had the same instruction in written composition. This ruled out any possibility that the difficulties in this skill shown by children in the SLD-WRT group might be due to any inadequacy in the teaching process.

The final group of families studied totalled 332. These were the cases in which complete measurements for the children were obtained and correctly completed details for their family members were also gathered.

The figures for parents participating were 62% mothers, with only 25% fathers, although in 1.5% of cases both parents responded to the questionnaire. There were two instances of family members who participated without being the parents of the pupils involved (grandparents

or uncles and aunts). The question of relationship was not answered by 11.5% of respondents. The average age of the adults for the SLD-WRT group was 40.4 years (maximum 56 and minimum 28) and for the NLD group it was 41.6 years (maximum 68 and minimum 29).

The families participating belonged to middling socio-economic groups, and had traditional family structures, so that they were usually composed of father, mother and children. With regard to the number of children in the family, the average was 2.006, although the mode was two and the range ran from one to six. Table 1 gives details of other data of interest clarifying the characteristics of the family members involved in the study.

Table 1

Level of Studies and Marital Status of Participating Parents

	Highest Level of Studies Completed				Marital Status			
	Pri- mary	Second- ary	Vocational Training	Terti- ary	Mar- ried	Divorced	Single	Wid- owed
Parents of SLD-WRT	24%	22%	13%	17%	68%	5%	3%	1%
Parents of NLD	17%	20%	18%	31%	79%	4%	4%	1%

Note: These data exclude those cases in which no relevant response was given. SLD-WRT: specific learning difficulties in written composition; NLD: no difficulties, standard academic performance.

Instruments

In order to learn of family variables of interest, the Family Opinions (FAOP) tool proposed by Robledo

and García (2007) was used as a specific measure. This assesses several variables relating to the social and family environment. In particular, the scales detailing Family Opinions

of Satisfaction with Education Services and Staff (FAOP-ES) and Family Opinions of Involvement in Education (FAOP-IN) were used. These had acceptable psychometric properties, as it proved possible to demonstrate in the experimental validation of this tool undertaken with the sample in the present study, since their reliabilities, represented by Cronbach's Alpha, were 0.84 and 0.88 respectively (Robledo, García, & Díez, 2007).

The FAOP-ES tool assesses the degree of parents' satisfaction with the educational services and staff in their children's schools on the basis of 23 statements with which parents must indicate their level of agreement or disagreement (on a scale running from 1 = disagree totally to 5 = agree totally). To this end, the tool is subdivided into two subscales: a) Staff-Pupil Relationship (SPR, 11 items), which evaluates parental satisfaction with the specific treatment provided to their children by their schools (sample item: *The educational services and staff in the school are able to help my child to be successful*); b) Staff-Family Relationship (SFR, 11 items), which assesses family opinions of aspects of the actual interactions with school staff (respect, communication or confidence (sample item: *The educational services and staff at the school value my opinion of my child's needs*). The sum of these two subscales allows an implicit score for Total Satisfaction with the School to be derived

(TSS). Finally, there is one last item which explicitly asks family members to indicate their general satisfaction with the school (GSS, with a score range running from 1 = none at all to 5 = a great deal).

The second tool used, FAOP-IN, permits an assessment of the degree of parental involvement in education in terms of two dimensions of involvement, in school (DIS) and at home (DIH). These are in turn made up of four types of participation (constituting subscales): a) Communication with the School (CMS, 7 items): frequency of contacts or communication between parents and teachers to discuss matters such as pupils' educational experience, progress, or difficulties (sample item: *I talk to the teacher about my child's achievements*); b) School-Based Collaboration (SBC, 7 items): the periodicity of activities and events in which parents take part at the school with their children, with teachers, or with other families (sample item: *If there are workshops, activities or courses for parents at the school, I go to them*); c) Family Stimulation and Support to Pupils (FSS, 6 items): the usual degree of support for learning given to pupils in their homes (sample item: *I talk to my child about schoolwork*); d) Home-Based Collaboration (HBC, 9 items): the provision of activities stimulating general development that describe the active supporting of learning situations within the family (sample item: *I take my child to the library, or, if it is better for my child to go alone, I encourage this*).

The sum of the subscales Communication with the School and School-Based Collaboration gives an overall score for the dimension Involvement in School, whilst the subscales Family Stimulation and Support to Pupils and Home-Based Collaboration constitute the total for the dimension Involvement at Home. Parents were requested to respond in accordance with the frequency that the various aspects touched upon were done or occurred in their families, using a score range running from 1 = never to 5 = always).

Procedure

The research began with a review of Spanish and international scientific work that had provided evidence concerning variables in the family context that influence the academic performance of pupils and thus justify the need to undertake a study of the family environment of pupils presenting SLD-WRT. Thereafter, assessment tools were selected, after which the next stage was the carrying out of field-work. Specifically, the locating of families including SLD-WRT and NLD pupils involved the collaboration of teachers in a number of state and private schools in the Province of Leon, selected at random from the set of schools in the area under consideration that had expressed a willingness to take part. These teachers first aided the researchers to carry out the identification and diagnosis assessment of pupils, after ob-

taining informed consent from their families, then passed on to parents the FAOP questionnaire, together with a letter explaining the research project and also requesting their assistance. Finally, they took charge of collecting the correctly completed protocols. In this way, the process of selection of the sample was determined by the availability of families and pupils for participation. The next stage was the marking of the diagnostic tests applied to pupils, which permitted the definition of the two groups of families, those having pupils with SLD and NLD status. Data were then obtained from the parental FAOP questionnaire and input into the computer, whereupon they were subjected to appropriate statistical analyses by means of the SPSS package, Version 17.0.

Statistical analyses

The first step was to check whether the sample distribution was normal, using asymmetry and kurtosis tests. It was found that for the majority of measurements it did not meet the patterns of Gaussian or normal distribution, so it was decided to carry out non-parametric statistical analyses. Specifically, pair-wise tests were undertaken by means of the Mann-Whitney U test. This allows testing of two independent samples that are not normally distributed to discover if the differences between them in the particular aspects considered are significant or not. In this instance, the type of children was taken

as the independent variable and it was checked against the various parameters for parents that had been gathered by means of the FAOP tool.

Secondly, in order to identify any possible predictive relationship between parents' satisfaction with the school and their involvement in the education of their children, two stepwise multiple regression analyses were performed. The first of these took as dependent variables, on the one hand, the overall dimension involvement with school (DIS) and, on the other, the overall dimension involvement at home (DIH). The second took as predictor variables the totals and sub-totals of the FAOP-ES (TSS, GSS, SPR and

SFR) and the overall dimension of involvement that did not constitute the variable mentioned.

The following section describes the results obtained from the analyses performed.

Results

Analysis of differences in parental variables as a function of the type of child

The pair-wise checks from the Mann-Whitney U test yielded statistically significant data for many of the variables considered, as is shown in Table 2.

Table 2

Significant Differences between Groups in the FAOP-IN and FAOP-ES Measures

Variables FAOP	Averages		SLD-WRT vs. NLD		
	SLD-WRT	NLD	U	Z	p
<i>The school's services and staff ...</i>					
... are able to help my child to be successful	172.69	193.26	11028	-2.11	.035
... push pupils to the limit of their abilities	157.40	185.78	10041.5	-2.57	.010
... take great personal interest in pupils	190.64	170.06	10741	-1.92	.054
... protect my family's privacy	191.53	165.26	10090.5	-2.54	.011
... are friendly people	196.72	176.80	11611	-1.92	.055
If there are workshops, activities or courses for parents at the school, I go to them	155.61	196.43	10092	-3.68	.000
I participate in my child's out-of-school activities	153.79	189.32	10121.5	-3.20	.001
I go to meetings with the teachers to get information	168.00	191.63	11765	-2.14	.032
Total School-Based Collaboration (SBC).	160.85	193.71	11008.0	-2.87	.004
Total Dimension of Involvement with School (DIS).	161.51	187.34	11520.5	-2.28	.023

Note: These data exclude those variables which were not significant. SLD-WRT: specific learning difficulties in written composition; NLD: no difficulties, standard academic performance.

As may be observed from the table, beginning with the variables measured through FAOP-ES, the results indicate that the parents of pupils with SLD-WRT differ from those of NLD pupils on the items *the staff push pupils to the limit of their abilities, are able to help my child be successful, protect the privacy of my family, take a great personal interest in pupils and are friendly people*. In the first two cases the family members with SLD-WRT children score lower, whilst the opposite is true for the remainder.

Continuing with the variables measured through FAOP-IN, in particular, considering the subscale School-Based Collaboration, differences of statistical significance were also found between parents of SLD-WRT children and those of NLD pupils. This affected both the total and two of the items, *If there are workshops, activities or courses for parents at the school, I go to them* and *I participate in my child's out-of-school activities*. In all cases, the group of parents with SLD-WRT children scored lower. However, this pattern was also repeated in the Communication with the School item *I go to meetings with teachers to get information*, and with the total for the dimension Involvement with School.

In respect of the dimension Involvement at Home, no statistically significant differences between groups occurred. This was true of the total for the dimension and

for all of the subscales and items ($p > .050$ in all cases).

Prediction of family involvement in education

The stepwise multiple linear regression analyses yielded statistically significant models, as may be seen from Table 3.

With regard to parental involvement with the school, three significant models emerged, of which the third was the one with the greatest predictive value (33%). This model included, firstly and as might be expected, the variable involvement at home, followed by satisfaction with the staff to family relationship and finally general satisfaction with the school, the remaining variables (SPR and TSS) being excluded. Hence, the results point to involvement in itself, in this case at home, as having the greatest predictive weighting for the dimension Involvement with School, although it is also true that satisfaction produces an increase in R^2 of .053.

For its part, involvement by parents at home was shown by the results to be in a similar situation. In this instance the second of the two models that emerged explained 29% of the prediction. It included, first of all the dimension of involvement with the school and then general satisfaction with the school, so that involvement was once again the variable with the greatest weight and the remaining factors (SPR, SFR and TSS) were excluded.

Table 3

Summary of the Stepwise Multiple Regression Analyses

Variable Predicted				Predictor Variables		
Dimension of Involvement with School (DIS)	Corrected R ²	F	p	β	t	p
First Model	.284	144.48	≤.001	DIH .535	12.020	≤.001
Second Model	.329	89.312	≤.001	DIH .478 SFR .222	10.697 4.964	≤.001 ≤.001
Third Model	.337	62.096	≤.001	DIH .459 SFR .196 GSS .106	10.161 4.283 2.334	≤.001 .020
Dimension of Involvement at Home (DIH)	Corrected R ²	F	p	β	t	p
First Model	.284	144.48	≤.001	DIS .535	12.020	≤.001
Second Model	.292	75.607	≤.001	DIS .507 GSS .104	11.006 2.255	≤.001 .025

Note: DIH: Dimension of Involvement at Home; SFR: Staff-Family Relationship; GSS: General Satisfaction with School; DIS: Dimension of Involvement with School.

Discussion

When considering the factors that determine the academic performance of pupils, present-day psycho-educational research has been tending progressively towards a contextual-environmental perspective in which account is taken of the interplay of variables intrinsic to pupils and dimensions belonging to the socio-emotive context surrounding them (Gortmaker et al., 2007). Hence, the scientific angle that supports the central role of family factors in academic success of schoolchildren in general and specifically

of those with limitations to their rate and natural capacity for learning is increasingly predominant (Alomar, 2006; Marks 2006).

In this way, because of the academic deficits they suffer and the continual frustrations arising from failure to achieve educational goals, it has been demonstrated that in homes where there are pupils with learning difficulties a constant sensation of stress is evident, which damages the harmonious development of the children (Trainor, 2005). However, co-ordinated academic support by family and school together, as also a high level of pa-

rental involvement in education are factors that may help to improve the psycho-educational climate in the home, in this way encouraging pupils' learning (Martínez & Álvarez, 2005). Thus, given the positive repercussions of family involvement in education on the scholastic results of children, it is of extreme interest to identify the variables interacting with this involvement.

Thus, the objective that guided this work was a consideration of the relationship between the type of pupils and educational involvement and satisfaction on the part of their parents. The intention was to check whether the problems of their children are variables that are linked with family educational collaboration and with satisfaction with their schooling. Likewise, the aim was to identify the predictive capacity of parents' satisfaction with the school relative to their involvement in education.

On the basis of the results obtained it may be concluded that the sort of pupils concerned is indeed related to their parent's involvement in, and satisfaction with, their children's education. In this way, the first hypothesis of the study was confirmed.

On these lines, beginning with involvement in school, and considering initially collaboration based in the schools themselves, it may be observed how parents of pupils with SLD-WRT were those who participate less in the activities organized by educational establishments. By

taking this attitude they may offer a pattern of a certain lack of interest in school, which in turn could contribute to diminished motivation on the part of children towards it, thus making their problems worse. Likewise, previous studies have provided evidence, on the one hand, that parents' involvement in education stimulates pupils' motivation for academic tasks, their personal commitment to their school and their perceptions of competence, control and efficiency. On the other hand, their results would also appear to show that pupils have positive perceptions of their parents' involvement in education, considering it to be an element that facilitates or enhances their learning and increasing their educational responsibility in those cases in which a family interest in academic matters is noted (González, Willems, & Doan, 2005; Mo & Singh, 2008; Regner et al., 2009; Urdan et al., 2007). In this way, the lack of parental involvement for which evidence was detected in the group of families of pupils with SLD-WRT might emerge as a risk factor in the course of the difficulties of these children.

Secondly, when the dimension communication with staff was considered, no differences in patterns were found between the groups of families studied, except for the statement *I go to meetings with teachers to get information* in respect of which the parents of children with SLDs surprisingly scored

lower than those having NLD pupils in their family. This indicates that parents of NLD children and those of SLD pupils both maintain a similar level of contacts with teaching staff. These circumstances appear to prevail despite the fact that the problems of pupils with SLDs might lead to an expectation of greater closeness of links and co-operation between families and teachers. Nonetheless, this result might be explicable if it is kept in mind that at the point in time when the research was carried out the legislation current in the Autonomous Region of Castile and Leon had not yet stipulated specific measures to be taken so as to identify and provide explicit attention for pupils with SLDs. For this reason, the pupils investigated, despite their poor performance in written composition, were not receiving any particular special treatment that might make their parents aware of the true gravity of their situation and thus maintain more regular contact with teaching staff. Furthermore, there is little effect upon outward behaviour from SLDs and, additionally, in the specific case of interest here, writing, problems manifest themselves when pupils are already a fair way into schooling. These facts may have combined to make it hard for parents to take on board the diagnosis, and to give rise to a lack of understanding of the complexity of the problem, which might explain the limited awareness of the need for co-operation with teach-

ing staff (Bull, 2003; Dyson, 2010; Karende, Mehta, & Kulkarni, 2007; Rolfsen & Martínez, 2008; Stoll, 2000).

Another of the conclusions of the research is linked to the fact that no differences were found between the groups in respect of home-based collaboration. This suggests that the provision of situations or environments that were stimulating for the youngsters' learning and cultural development was similar in the two groups of families studied, regardless of what sort of children they had. However, this statement should be interpreted with caution, taking into account the effect of social desirability on the adults' responses. In order to try to get over this limitation, in future studies a measurement similar to that used with the parents should be applied to the children, this being entitled *Family Opinions – Children*. This would allow analysis and checking of the perceptions of both with regard to the realities of the family context (García, Rodrigo, Maiquez, & Triana, 2005).

Moreover, to turn to the aspect of parental satisfaction with education, it should be pointed out that in general the pattern of satisfaction of parents of pupils with SLD-WRT was quite similar to that of parents of NLD children. The lack of clear diagnosis and treatment of SLDs at the moment that the research was undertaken may perhaps have led the parents of such pupils not to be aware that their children had learn-

ing problems of any relevance. This might be one of the reasons explaining their high level of general satisfaction. Despite this, the families did know that there were circumstances that contributed to poor performance by the pupils. However, because of the emotional upset that is involved in recognizing problems in children, they would appear to have blamed their lack of academic success to some extent on defective professional competence on the part of the teachers or the absence of stimulation of the full potential of their children. Nevertheless, these statements should be verified in future work, which should also keep in mind that parental satisfaction may be impacted by other variables, such as the age of their children, the parents' own socio-cultural level, or even their sex (Räty & Kasanen, 2007).

Similarly, in view of the results obtained from a linear regression analysis, it can be seen that parental satisfaction with the school proved to have little predictive capacity relative to involvement in education. Involvement itself, in either of its two aspects (with the school and in the home) demonstrated the greatest power to predict the other aspect of this participation. Thus, it might be concluded that satisfaction is not always linked to co-operation, contrary to what was initially expected on the basis that the degree of mutual understanding between parents and teachers might be an influential factor in their collaboration (Baum & Swick, 2008; Turn-

bull, Rutherford, & Kyzar, 2009). In this way, a practical implication emerges, justified by these data and relating to the need to develop for each given instance and family a process of specific assessment that would allow identification of the factors limiting parental involvement and collaboration in education. On the basis of this, attempts could be made to mitigate these elements and set up an on-going family-school co-operative effort that would permit pupils' education to be approached from the two most important and representative contexts for development, school and home, especially if the students have any learning difficulties.

Consideration of the limitations of this research, which relate principally to the gathering of data only from the viewpoint of parents voluntarily taking part in the study, suggest that it would be of interest also to learn the opinions of the children concerned (Ros, Goikoetxea, Gairín, & Lekue, 2012). In potential future lines for improvement, it may be concluded that family involvement in education, particularly in school, is linked to the children's own characteristics, such as suffering from developmental problems of the SLD type. It does not appear to interact in so consistent a way with other characteristics exclusive to parents, such as their satisfaction with the school concerned. Nonetheless, there is a need for deeper and wider-ranging research work to go into the interactions identi-

fied and take into account further family variables of possible interest currently, such as new family structures or immigration. In this way, there will be a progressive identification of suitable patterns of family functioning. From these, specific

programmes for parents and teachers can be set up that will encourage joint effort by them for the benefit of optimum development of pupils in general and those presenting problems in particular (González, 2009; Terrón & Díez, 2006).

References

- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behaviour and Personality*, 34(8), 907-922.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities. the moderating role of maternal personal resources. *The Journal of Special Education*, 40(4), 205-217.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson (Original edition, 2000).
- Baum, A., & Swick, K. (2008). Dispositions toward families and family involvement: supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35, 579-584.
- Bodovski, K., & Youn, M. (2010). Love, discipline, and elementary school achievement: the role of family emotional climate. *Social Science Research*, 39, 585.
- Bull, L. (2003). The use of support groups by parents of children with behaviour problems. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 341-347.
- Cattell, R., & Cattell, A. (2001). *Test de factor "g", escalas 2 y 3*. TEA Ediciones: Madrid.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33, 44-55
- García, J. N., Marbán, J. M., & de Caso, A. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación and factores psicológicos de la escritura (EPP y FPE). [Collective assessment of planning processes and psychological factors in writing]. In J. N. García (Ed.), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 151-155). Barcelona: Ariel.
- García, M., Rodrigo, M., Maíquez, M., & Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. [Discrepancies between parents and adolescent children in the perceived frequency and emotional intensity of family conflict]. *Estudios de Psicología*, 26(1), 21-34.

- 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 of Educational and Psychological Consultation, 18*, 191-233.
- González, A., Willems, P., & Doan, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychological Review, 17*, 50-67.
- González, M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. [New families, new challenges for research and education]. *Cultura y Educación, 21*(4), 381-389.
- 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 Analysis, 40*(2), 203-221.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa [Investigation in Special Education in Europe]. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 191-199.
- Jiménez, J. E., & Rodríguez, C. (2008). Experiencia con el lenguaje impreso e indicadores socioculturales asociados a los diferentes subtipos disléxicos. [experience of printed language and socio-cultural indicators associated with the various different sub-types of dyslexia]. *Psicothema, 20*(3), 341-346.
- 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.
- 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.
- 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
- 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.
- 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.
- 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, R., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en ESO: implicación de la familia y los centros escolares. [Failure and drop-out in compulsory secondary education: family and school involvement] *Aula Abierta, 85*, 127-146.
- Martínez, R., & Pérez, M. (2006). Propuestas metodológicas para una edu-

- cación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias and entidades comunitarias. [Methodological proposals for high-quality education through links between schools, families, and community bodies]. *Cultura y Educación*, 8(3-4), 231-246.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationship and involvement: effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Education Online*, 31(10), 1-11.
- 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.
- Nugent, M. (2007). Comparing inclusive and segregated settings for children with dyslexia: parental perspectives from Ireland. *Support for Learning*, 22(2), 52-59.
- 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.
- 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.
- Risko, V., & Walker, D. (2009). Parents and teachers: talking with or past one another: or not talking at all? *The Reading Teacher*, 62(5), 442-444.
- Robledo, P., García, J. N., & Díez, C. (2007). Instrumento de evaluación del entorno familiar de los alumnos: Opiniones familiares (FAOP). [A tool for the assessment of pupils' family surroundings: family opinions (FAOP)]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 19(1,3), 129-138.
- Robledo, P., & García, J.N. (2007). Instrumento de evaluación de las necesidades de las familias con hijos con dificultades del desarrollo: FAOP. [A tool for the assessment of the needs of families of children with developmental problems]. In J. N. García (Ed.), *Dificultades del desarrollo: evaluación e intervención* (CD-ROM). [Developmental Problems: Assessment and Intervention]. Madrid. Pirámide.
- Rodríguez, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: the role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
- Rolfsen, A., & Martínez, C. (2008). Programa de intervenção para país de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. *Paidéia*, 18(39), 175-188.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., & Leque, P. (2012). Student engagement in the school: interpersonal and inter-center differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- 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.
- Shaffer, S. (2010). *Parent satisfaction with the iep process: parents of students with mild disabilities and parents of students with severe disabilities* (Doctoral Thesis, Ohio University). Retrieved from <http://www.cehs.ohio.edu/gfx/media/pdf/shaffer.pdf>

- Sirvani, H. (2007). The effect of teacher communication with parents on students' mathematical achievement. *American Secondary Education*, 36(1), 31-46.
- Spann, S., Kohler, S., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: an interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237.
- Stoll, L. (2000). Accepting the diagnosis: an educational intervention for parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 18(3), 151-153.
- Symeou, L. (2006). *Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela?* [Cultural and social capital: What can we learn for investigating and strengthening school-family collaboration?]. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 219-230.
- Tanner, E. (2000). The learning disabled: a distinct population of students. *Education*, 121(4), 795-798.
- Terrón, E., & Díez, J., (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela: experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. [Breaking down barriers between family and school: a research and action experiment in schools to enhance the relationship with families]. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 283-294.
- Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviours of diverse students with ld during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 233-249.
- 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.

Patricia Robledo Ramón, degree in Psychopedagogy, works in the Department of Psychology, Sociology and Philosophy at the University of León. She currently works as a teaching and research staff, with a contract researcher training community of Castilla y León (Spain) financed by the European Social Fund. Her main research focuses on the study of the family and their relationship to the academic development of students of different typologies. She has signed a important number of publications in journals, books and national and international conferences.

Jesús Nicasio García Sánchez is a Professor of Developmental and Educational Psychology in University of León (Spain); and Chair of Department. He has lead more than 40 competitive funded projects and more than 40 scholarships and researchers. He has published more than 600 international and high quality papers, chapters of books, books, papers in congress proceedings. He is the Principal of Excellence Research Group GREX259 JCyL. He has 30 years as professor in different universities (UPV, UVA, ULE) and collaborate with various universitiies, quality agencies, scientific academies, journals of first line in the field to international level. He is member of European network of research funded by the EU, COST, European Reseach Network Learning to Write Effectively (ERN-LWE) with 18 participants countries.

Received date: 14-02-2012

Review date: 18-04-2012

Accepted date: 28-06-2012

La implicación y satisfacción educativa de las familias de alumnado con y sin dificultades específicas de aprendizaje

Patricia Robledo-Ramón y Jesús N. García-Sánchez

Universidad de León

Resumen

Este estudio persigue identificar la relación entre la tipología de los hijos, dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y sin dificultades (SD), y la implicación-satisfacción educativa de sus padres, así como la capacidad predictiva de la propia satisfacción parental con la escuela sobre su implicación. La muestra estuvo compuesta por 332 familias de alumnos identificados como estudiantes SD y con DEA. Los progenitores respondieron a varias escalas del instrumento *Opiniones Familiares: FAOP* (Robledo y García, 2007). Los resultados señalan que los progenitores de alumnos con DEA se implican en el centro educativo menos que los de niños SD, si bien, en el hogar, la colaboración de los dos grupos es similar. Además los familiares de estudiantes con dificultades muestran un patrón de satisfacción con la escuela semejante al de los padres de niños SD, si bien en algunos elementos difieren negativamente. Se ha identificado escaso poder predictivo de la satisfacción sobre la implicación parental.

Palabras clave: Dificultades específicas de aprendizaje, implicación educativa familiar, satisfacción parental.

Abstract

The study analyses the relationship between the students condition (specific learning disabilities-LD and non learning disabilities-NLD) and parents implication-satisfaction in their education and also aims to identify the predictive power of family satisfaction over their involvement. The sample consisted of 332 families from students identified with and without learning disabilities. Parents completed the Family Opinions: FAOP scale (Robledo y García, 2007). Results show that parents of LD students are less involved in the school than NLD parents, although, at home the collaboration of the two groups is similar. Besides the families of LD students show a pattern of satisfaction with the school similar to the parents of NLD children, although they differ in some items negatively. Has identified little predictive power of parental satisfaction over involvement.

Keywords: Learning disabilities, family educational implication, parental satisfaction.

Agradecimientos: Durante la realización del 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 de la Unión Europea. Ambos concedidos al IP/Director J. N. García. Además, P. Robledo ha recibido una ayuda destinada a financiar la contratación de personal investigador de reciente titulación de la Consejería de Educación de la JCyL cofinanciada con Fondos Sociales Europeos.

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

Introducción

Las dificultades específicas de aprendizaje (en adelante DEA) son trastornos de base biológica-genética que suelen tener consecuencias perjudiciales en la capacidad de los alumnos para de aprender a un ritmo normativamente establecido. Concretamente, 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 (Kavale y Forness, 2000; Lerner y Kline, 2006). Sin embargo, a pesar de estas apreciaciones esencialmente conceptuales que definen las DEA como trastornos intrínsecos al individuo, con la emergencia de los modelos ecológicos, son habituales las tendencias investigadoras que analizan la influencia de las personas que constituyen los contextos de desarrollo del alumno en el curso de sus dificultades, proliferando los estudios que reconocen la repercusión inmediata de diversas variables estructurales y dinámicas del entorno familiar (Al-Yagon, 2007; Dyson, 2010; Jiménez y Rodríguez, 2008).

En este sentido, dentro del conjunto de las variables familiares que influyen en el rendimiento de los alumnos, la implicación parental en la educación y el trabajo coordinado escuela-familia se erigen como factores que correlacionan directamente con los resultados satisfactorios de los niños en el colegio. Las inves-

tigaciones en este campo corroboran, en muestras dispares en cuanto a países de procedencia, edades e incluso características tipológicas de los niños, 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 (Bodoski y Youn, 2010; Liu y Wang, 2008; Regner, Loose, y Dumas, 2009; Rodríguez, Droguett, y Revuelta, 2012; Urdan, Solek, y Schoenfelder, 2007). De manera que, este elemento contextual familiar cobra especial relevancia en los casos en los que los alumnos presentan problemas para aprender, como suele ser el caso de los niños con DEA, y que, por ello, requieren especificidad de medidas de ayuda personales y materiales (Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, y Hergenrader, 2007; Martínez y Pérez, 2006; Sirvani, 2007). En estas situaciones, es previsible que un coordinado apoyo académico entre familia y escuela, así como un adecuado nivel de colaboración parental en las tareas académicas desde el hogar, contribuyan a estimular el aprendizaje de los alumnos (Martínez y Álvarez, 2005). Pese a ello, todavía es escasa la producción científica que, de manera específica, se centra en el estudio del entorno familiar de los alumnos con DEA, focalizándose la mayoría de los trabajos en el contexto socio-emocional que rodea a los alumnos englobados única-

mente en el subgrupo denominado necesidades educativas especiales (Hegarty, 2008). Posiblemente, esto pueda deberse al reconocimiento legal poco tradicional de las DEA, las cuales, en España, han sido reconocidas dentro del grupo de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), por parte de las administraciones educativas, de manera relativamente reciente, concretamente, en el año 2006 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación; no obstante, son necesarios más trabajos en este campo que permitan clarificar la situación.

Por otro lado, acorde con las evidencias que identifican las relaciones intercontextuales entre familia y escuela como esenciales para un adecuado rendimiento de los alumnos (Mo y Singh, 2008; Symeou, 2006), se han localizado datos que señalan cómo estas relaciones dependen en gran medida de las percepciones y actitudes que la familia tenga hacia los profesionales, las cuales, a su vez, se ven favorecidas por un mayor contacto y una actitud positiva de los docentes (Baum y Swick, 2008; Risko y Walker, 2009). En este sentido, parece ser que la satisfacción de los padres con los centros educativos y sus profesionales es uno de los elementos que puede mediar en su nivel de implicación educativa, emergiendo evidencias que señalan como los familiares que valoran positivamente el trabajo cooperativo con los profesores, se muestran satisfechos con ellos y, por ello, incrementan su

colaboración efectiva (Seitsinger, Felner, Brand, y Burn, 2008). En esta línea, parece ser que los progenitores de niños con dificultades, inicialmente, están satisfechos con los servicios educativos existentes, así como con los profesionales que trabajan en ellos; no obstante, se ha evidenciado cómo la satisfacción de los padres con los profesores de sus hijos con necesidades educativas especiales suele decrecer a medida que el niño se hace mayor o sus dificultades son más complejas (Gershwin, Singer, y Draper, 2008; Leiter y Wyngaarden, 2004; Spann, Kohler, y Soenksen, 2003). Frecuentemente, ante estas circunstancias surgen las mayores insatisfacciones con los servicios educativos, y sobre todo con los maestros (Kalyanpur y Harry, 2004; Tanner, 2000), excepto si el tratamiento ofertado a los niños es el adecuado y contribuye a mejorar su situación académica (Nugent, 2007); sin embargo, 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 (Seitsinger, et al., 2008; Shaffer, 2010).

Así pues, al parecer, en el conjunto de familias de alumnos con necesidades educativas especiales, existe cierta relación entre satisfacción-implicación educativa parental, si bien es necesario identificar esta relación en el caso del trastorno que nos ocupa (dificultades específicas de aprendizaje), ya que no se

han localizado estudios previos que aborden conjuntamente este aspecto el cual, por otro lado, podría abrir una puerta de intervención alternativa, orientada hacia la potenciación de las relaciones familia-escuela.

Por todo lo señalado, los objetivos principales de la presente investigación son, en primer lugar, analizar si existen diferencias en el nivel de implicación educativo parental, así como en su grado de satisfacción con el centro escolar, relacionadas con la tipología de los alumnos-hijos, definida ésta en función de la presencia o no en los niños de dificultades específicas de aprendizaje. Concretamente, se analiza de manera comparativa el grado de implicación, en el hogar y en la escuela, que muestran los padres de niños con dificultades en su aprendizaje (DEA) frente al evidenciado por los progenitores de alumnado con rendimiento académico normalizado (SD). Del mismo modo, se contrasta el nivel de satisfacción con la institución educativa y con el profesorado, que tienen ambos grupos de progenitores. En este sentido, se esperan encontrar patrones diferenciales en la implicación-satisfacción educativa de los padres en función de las características de sus hijos. El segundo de los objetivos es conocer si la satisfacción educativa de los padres es un factor predictivo de su propia implicación. En concreto, se persigue identificar la capacidad que tiene el factor satisfacción educativa parental para predecir el nivel de implicación de los padres en la

educación de sus hijos. En este caso se espera que se cumpla este patrón predictivo, al menos parcialmente, y que la satisfacción educativa de los progenitores, efectivamente, sea uno de los elementos que prediga su nivel de implicación académica.

Método

Participantes

La muestra ha estado compuesta por padres/madres de alumnos escolarizados en distintos centros educativos públicos y privados de la provincia León, identificados como alumnos con DEA en composición escrita (DEA-CE en adelante), dada la trayectoria de investigación de la escritura del equipo de trabajo de los autores (DEA-CE, $N = 142$) y sin dificultades de aprendizaje SD ($N = 190$). El rango de edad de los niños abarcaba desde los 9 hasta los 14 años, si bien la mayoría de ellos (99,3%) tenían edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, siendo la media de 10,6 años.

Para la identificación de los alumnos con DEA-CE se utilizaron criterios internacionalmente establecidos a este respecto (American Psychiatric Association, APA, 2002; National Joint Committee of Learning Disabilities-NJCLD 1997).

En primer lugar se establecía la necesidad diagnóstica de que el estudiante tuviese un retraso específico de al menos dos años y dos desviaciones típicas por debajo de

la media de rendimiento con respecto al grupo normativo de edad o nivel educativo. Por ello, inicialmente se realizaron entrevistas sistemáticas con el profesorado que permitieron localizar al 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.

De la misma manera, se realizó una evaluación directa de la competencia escrita de los estudiantes. Para ello, la totalidad de 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 textual* (García, Marbán, y de Caso, 2001). 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 a aquellos alumnos cuyo rendimiento en escritura estaban dos desviaciones típicas por debajo de la media esperable según su edad y/o curso educativo.

En segundo lugar, se requería que el alumnado presentase una capacidad intelectual (CI) normal, por lo que todos los niños realizaron el test *Factor G* de Cattell y Cattell (2001) que ofrece una puntuación general de inteligencia y brinda la posibilidad de realizar una aplicación colectiva del mismo.

Los criterios internacionales explicitan también que es requisito para diagnosticar dificultades de aprendizaje no sufrir otro trastorno del desarrollo asociado que explique las limitaciones en el ámbito analizado y tener una escolarización adecuada y normalizada, por lo que las entrevistas con el profesorado se orientaron también a verificar el cumplimiento de estos aspectos, confirmando que el alumnado DEACE no presentaba otro trastorno del desarrollo documentado y tenía una escolarización correcta.

El procedimiento de evaluación-identificación de dificultades en escritura fue aplicado a la totalidad de los alumnos muestreados, lo cual permitió también identificar a los niños que componen el grupo SD. En este caso, además, las entrevistas realizadas al profesorado sirvieron para descartar otro tipo de 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, el hecho de que estos alumnos fueran compañeros de clase de los niños con DEACE, aseguró que ambos grupos habían recibido la misma instrucción en compo-

sición escrita, con lo que se descarta que las dificultades en esta habilidad que muestran los niños del grupo DEA-CE sean debidas a un inadecuado proceso de enseñanza.

El grupo final de familias estudiadas ha sido de 332, casos en los que, teniendo medidas de los hijos completas, se recogieron medidas de los familiares correctamente cumplimentadas.

Las figuras parentales participantes han sido el 62% madres, mientras que sólo el 25% han sido padres, si bien, en el 1,5% de los casos han respondido al cuestionario ambos progenitores; además, dos de los familiares participantes ejercían el rol parental a pesar de no tener ese parentesco con el alumno (abue-

los o tíos); el 11,5% no respondió a esta cuestión. La edad media de estos adultos era, en el grupo DEA-CE, de 40,4 años (máximo 56 y mínimo 28) y, en el grupo SD, de 41,6 años (máximo 68 y mínimo 29).

Las familias participantes pertenecían a niveles socioeconómicos medios y mantenían estructuras tradicionales, de manera que estaban formadas, habitualmente, por el padre, la madre y los hijos. En relación al número de hijos, la media por familia era de 2,006 niños, si bien la moda era de 2 y el rango oscilaba entre 1 y 6 hijos. En la Tabla 1 se detallan otros datos de interés que clarifican las características de los familiares implicados en el estudio.

Tabla 1

Nivel de Estudios y Estado Civil de los Progenitores Participantes

	Nivel de estudios medio				Estado civil			
	Primarios	Secundarios	Formación profesional	Universitarios	Casado	Divorciado	Soltero	Viudo
Progenitores de DEA-CE	24%	22%	13%	17%	68%	5%	3%	1%
Progenitores de SD	17%	20%	18%	31%	79%	4%	4%	1%

Nota: Sólo se recogen los datos de aquellos casos en los que se dispone de los mismos. DEA-CE: dificultades específicas de aprendizaje en composición escrita; SD: sin dificultades, rendimiento académico normalizado.

Instrumentos

Para conocer las variables familiares de interés se ha utilizado como medida específica el instrumento *Opiniones familiares: FAOP* (Robledo y García, 2007), que eva-

lúa distintas variables del entorno sociofamiliar. Concretamente, se han aplicado las escalas *Opinión-Satisfacción Familiar con los Servicios y Profesionales Educativos* (FAOP-SE) y *Opiniones Familiares sobre Implicación en Educación*

(FAOP-IM), las cuales presentan unas propiedades psicométricas aceptables, según se ha podido comprobar en la validación experimental del instrumento realizada con la muestra del presente estudio, siendo la fiabilidad, representada por el Alpha de Cronbach, de .84 y .88 respectivamente (Robledo, García, y Díez, 2007).

Por su parte, el FAOP-SE valora, a través de 23 afirmaciones a las que los padres deben responder según su nivel de acuerdo-desacuerdo (1 totalmente en desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo), el grado de satisfacción que tienen con los servicios y profesionales educativos que atienden a sus hijos en el centro escolar. Para ello la escala se subdivide a su vez en dos subescalas: a) Relación profesional alumno (RPA, 11 ítems), valora la satisfacción que presentan los padres con el tratamiento concreto que los servicios educativos del centro ofrecen al niño (ejemplo de ítem: *Los servicios y profesionales educativos del centro tienen las habilidades para ayudar a que su hijo tenga éxito*); b) Relación profesional familia (RPF, 11 ítems), evalúa opiniones familiares sobre aspectos de la interacción propia con los profesionales (respeto, comunicación o confianza (ejemplo ítem: *Los servicios y profesionales educativos del centro valoran su opinión sobre las necesidades de su hijo*). La suma de ambas subescalas permite obtener una puntuación implícita de Satisfacción Total con el Centro

(STC). Finalmente, existe un último ítem en el que se pregunta explícitamente a los familiares su satisfacción general con el centro (SGC, 1 nada-5 mucho).

La segunda escala empleada, FAOP-IM, permite evaluar el grado de implicación educativa parental en término de dos dimensiones de implicación, en la escuela (DIE) y en el hogar (DIH), constituidas a su vez por cuatro tipos de participación (subescalas): a) Comunicación con la escuela (CME, 7 ítems): frecuencia de los contactos o comunicaciones padres-profesores para tratar temas como experiencias educativas del alumno, progresos, dificultades (ejemplo ítem: *Hablo con el profesor sobre los logros de mi hijo*); b) Colaboración basada en la escuela (CBE, 7 ítems): periodicidad de actividades y conductas que los padres realizan en la escuela con sus hijos, profesionales u otras familias (ejemplo ítem: *Si hay talleres, actividades y cursos para padres en la escuela, acudo a ellos*); c) Estimulación y apoyo escolar de la familia (EAE, 6 ítems): grado de apoyo habitual hacia el aprendizaje que se da a los alumnos desde el hogar (ejemplo ítem: *Hablo con mi hijo sobre su trabajo escolar*); d) Colaboración basada en el hogar (CBH, 9 ítems): oferta de actividades estimuladoras del desarrollo general que describen la promoción activa de situaciones de aprendizaje en la familia (ejemplo ítem: *Llevo a mi hijo a la biblioteca o, si es mayor para ir solo, lo animo a que vaya*).

La suma de las subescalas Comunicación con la escuela y Colaboración basada en la escuela ofrece una puntuación total para la dimensión Implicación en la escuela; mientras las subescalas Estimulación y apoyo escolar y Colaboración basada en el hogar constituyen el total de dimensión Implicación hogar. Los padres deben responder según la frecuencia (1 nunca-5 siempre) con la que realizan o se dan en su familia los diferentes aspectos abordados.

Procedimiento

La investigación se inició con la revisión de trabajos científicos nacionales e internacionales que aportaron evidencias acerca de las variables del entorno familiar que influyen sobre el rendimiento académico de los alumnos y que justifican la necesidad de abordar el estudio del contexto familiar de los alumnos que presentan DEA-CE. Seguidamente, se llevó a cabo la selección de los instrumentos de evaluación para, a continuación, proceder al desarrollo del trabajo de campo. Concretamente para localizar a las familias de alumnos DEA-CE y SD se contó con la colaboración del profesorado de diversos centros educativos públicos y concertados de la provincia de León, que fueron seleccionados al azar entre el conjunto de colegios de las zonas estudiadas y mostraron interés colaborador. Éstos, tras facilitar a los investigadores la realización de las pruebas de evaluación identi-

ficativa-diagnóstica de los alumnos, previo consentimiento informado de sus familiares, hicieron llegar a los padres el cuestionario FAOP, junto con una carta explicativa del estudio en la que además se solicitaba su colaboración. Finalmente se encargaron de recoger los protocolos correctamente cumplimentados. De esta manera, el proceso de selección de la muestra estuvo determinado por la disponibilidad participativa de las familias y los alumnos. Por último, corregidas las pruebas diagnósticas aplicadas a los alumnos, las cuales permitieron definir los dos grupos de familias estudiados, familias de alumnos con DEA y SD, e informatizados los datos obtenidos a través del cuestionario parental FAOP, se realizaron los análisis estadísticos oportunos mediante el programa SPSS versión 17.0.

Análisis estadísticos

Inicialmente se comprobó la normalidad de la distribución muestral mediante pruebas de asimetría y curtosis, comprobándose como en la mayoría de las medidas no se cumplían los supuestos de normalidad y optándose, por tanto, por la realización de análisis estadísticos no paramétricos. Concretamente, se realizaron contrastes par a par mediante la prueba *U de Mann-Whitney* que permite comprobar, en dos muestras independientes cuyas distribuciones no cumplen los supuestos de normalidad, si las diferencias entre ellas en los diferentes aspect-

tos analizados son significativas. Así pues, se consideró como variable independiente la tipología de los hijos y se relacionó con las distintas medidas parentales recogidas a través del FAOP.

En segundo lugar, para identificar la posible relación predictiva entre la satisfacción de los padres con el centro educativo y su implicación en la educación de los hijos se realizaron dos análisis de regresión lineal múltiple por pasos. En ellos se consideraron, en primer lugar, como variables dependientes, por una parte, el total de la dimensión implicación en la escuela (DIE) y, por la otra, el total de la dimensión implicación en el hogar (DIH); en segundo lugar, como variables predictoras se introdujeron los totales

y sub-totales del FAOP-SE (STC, SGC, RPA y RPF) y el total de la dimensión de implicación que no constituía la variable predicha.

En el siguiente apartado se describen los resultados obtenidos tras la realización de los análisis descriptos.

Resultados

Análisis de diferencias en las variables parentales en función de la tipología de los hijos

Los contrastes par a par de la prueba U de Mann-Whitney han mostrado datos estadísticamente significativos en muchas de las variables analizadas, como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2

Diferencias Significativas entre Grupos en las Medidas del FAOP-IM y FAOP-SE

Variables FAOP	Rangos promedios		DEA-CE vs. SD		
	DEA-CE	SD	U	Z	p
<i>Los servicios y profesionales del centro...</i>					
...tienen las habilidades para ayudar a que su hijo tenga éxito	172.69	193.26	11028	-2.11	.035
...presionan a los alumnos hasta el límite de sus capacidades	157.40	185.78	10041.5	-2.57	.010
...se interesan mucho personalmente por los alumnos	190.64	170.06	10741	-1.92	.054
...protegen la privacidad de su familia	191.53	165.26	10090.5	-2.54	.011
...son personas amigables	196.72	176.80	11611	-1.92	.055
Si hay talleres, actividades, cursos para padres en escuela, acudo	155.61	196.43	10092	-3.68	.000
Participo en las actividades extraescolares de mi hijo	153.79	189.32	10121.5	-3.20	.001
Acudo a reuniones con el profesor para obtener información	168.00	191.63	11765	-2.14	.032
Total colaboración basada en la escuela (CBE)	160.85	193.71	11008.0	-2.87	.004
Total dimensión implicación escuela (DIE)	161.51	187.34	11520.5	-2.28	.023

Nota: Se incluyen únicamente las variables que han resultado significativas. DEA-CE: dificultades específicas de aprendizaje en composición escrita; SD: sin dificultades, rendimiento académico normalizado.

Como se puede observar en la Tabla, los resultados denotan, comenzando por las variables medidas a través del FAOP-SE, que los padres de alumnos con DEA-CE difieren de los de alumnos SD en los ítems *los profesionales educativos presionan a los alumnos hasta el límite de sus capacidades, tienen las habilidades para ayudar a que su hijo tenga éxito, protegen la privacidad de su familia, se interesan mucho personalmente por los alumnos y son personas amigables*, en los dos primeros casos puntuando menos los familiares de DEA-CE y a la inversa en el resto.

Continuando por las variables medidas a través del FAOP-IM y concretamente atendiendo a la subescala Colaboración basada en la escuela también se han detectado diferencias con peso estadísticamente significativo entre padres de DEA-CE y padres de niños SD, tanto en el total, como en dos de sus ítems, *Si hay talleres, actividades, cursos para padres en escuela, acudo y Participo en las actividades extraescolares de mi hijo*, en todos los casos obteniendo puntuaciones inferiores el grupo de padres con niños DEA-CE. Pero además, este patrón se repite en el ítem de la subescala Comunicación con la escuela *acudo a reuniones con el profesor para obtener información*, así como en el total de la dimensión Implicación escuela.

En cuanto a la dimensión implicación hogar, no se han dado diferencias estadísticamente significa-

tivas entre grupos, ni en el total de la dimensión, ni en ninguna de sus subescalas ni ítems ($p > .050$ en todos los casos).

Predicción de la implicación familiar en la educación

Los análisis de regresión lineal múltiple por pasos arrojaron modelos estadísticamente significativos, como se puede ver en la Tabla 3.

En cuanto a la implicación parental en la escuela, se obtienen tres modelos significativos, siendo el tercero de ellos el que mayor valor predictivo tiene (33%). Éste incluye, en primer lugar y como era de esperar, la variable implicación en el hogar, seguida de la satisfacción con la relación profesional familia y, finalmente, la satisfacción general con el centro, quedando el resto de las variables excluidas (RPA y STC). Así pues, los resultados apuntan a que es la propia implicación, en este caso en el hogar, la que mayor peso predictivo tiene sobre la dimensión Implicación escuela, si bien la satisfacción produce un incremento en R^2 de .053.

Por su parte, en relación a la implicación de los padres en el hogar, los resultados evidencian una situación similar. En este caso el segundo de los dos modelos resultantes explica el 29% de la predicción e incluye, en primer lugar, la dimensión implicación escuela seguida de la satisfacción general con el centro, siendo de nuevo la implicación la variable con mayor peso y que-

Tabla 3

Resumen de los Análisis de Regresión Lineal Múltiple por Pasos

Variable predicha				Variables predictoras			
Dimensión implicación escuela (DIE)	R2 corregida	F	p		β	t	p
1.º modelo	.284	144.48	≤.001	DIH	.535	12.020	≤.001
2.º modelo	.329	89.312	≤.001	DIH	.478	10.697	≤.001
				RPF	.222	4.964	≤.001
3.º modelo	.337	62.096	≤.001	DIH	.459	10.161	≤.001
				RPF	.196	4.283	
				SGC	.106	2.334	.020
Dimensión implicación hogar (DIH)	R2 corregida	F	p		β	t	p
1.º modelo	.284	144.48	≤.001	DIE	.535	12.020	≤.001
2.º modelo	.292	75.607	≤.001	DIE	.507	11.006	≤.001
				SGC	.104	2.255	.025

Nota: DIH: dimensión Implicación hogar; RPF: Relación profesional familia; SGC: Satisfacción general con el centro; DIE: dimensión Implicación escuela.

dando excluidas el resto (RPA, RPF y STC).

Discusión

La investigación psicoeducativa actual, en el análisis de los factores determinantes del rendimiento académico de los alumnos, tiende progresivamente hacia una perspectiva contextual-ambientalista en la que se analiza la concurrencia de variables intrínsecas al estudiante y dimensiones propias del contexto socio-emocional que le rodea (Gortmaker et al., 2007). Así, cada vez es más prolifera la vertiente científica

que apoya el protagonismo de los factores familiares sobre el éxito escolar del alumnado en general y específicamente de aquel que presenta limitaciones en su ritmo y capacidad natural de aprendizaje (Alomar, 2006; Marks 2006).

En este sentido, se ha evidenciado cómo en los hogares en los que viven alumnos con problemas para aprender, debido a los déficit académicos que presentan y a las constantes frustraciones derivadas de la falta de consecución de las metas educativas, se percibe una sensación constante de estrés que perjudica el desarrollo armónico de los niños (Trainor, 2005). Sin em-

bargo, un coordinado apoyo académico entre familia y escuela, así como un elevado nivel de implicación parental en la educación, son factores que pueden ayudar a mejorar el clima psico-educativo del hogar, favoreciendo así el aprendizaje de los alumnos (Martínez y Álvarez, 2005). Por ello, dadas las repercusiones positivas de la implicación familiar en la educación sobre los resultados escolares de los niños, es de sumo interés identificar las variables que interaccionan con esta implicación.

Así, el objetivo que ha guiado este estudio ha sido analizar la relación entre la tipología de los alumnos y la implicación-satisfacción educativa de sus padres, para comprobar si las problemáticas de los hijos son variables que se relacionan con la colaboración educativa familiar, así como con su satisfacción escolar. Igualmente, se pretendía identificar la capacidad predictiva de la satisfacción parental con el centro sobre su implicación educativa.

En base a los resultados obtenidos se puede concluir que efectivamente la tipología de los alumnos se relaciona con la implicación-satisfacción educativa de los padres, confirmándose, de este modo, la primera hipótesis del estudio.

En este sentido, comenzando por la implicación en la escuela y analizando inicialmente la colaboración basada en el propio centro, se observa cómo los padres de alumnos con DEA-CE son los que menos

participan en las actividades ofertadas por el centro, pudiendo llegar a ofrecer con esta actitud un modelo de cierto desinterés hacia el colegio, lo cual, a su vez, podría contribuir a que los niños disminuyan su motivación hacia el mismo, agravándose así sus problemáticas. En esta línea, estudios previos han evidenciado, por un lado, que 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. Por otro lado, parece ser también que los alumnos perciben de manera positiva la implicación educativa de sus padres, considerándola como un elemento facilitador o potenciador de su aprendizaje y aumentando su responsabilidad educativa en aquellos casos en los que se detecta el interés familiar por temas académicos (González, Willems, y Doan, 2005; Mo y Singh, 2008; Regner et al., 2009; Urdan et al., 2007). De esta manera, la falta de implicación parental evidenciada en el grupo de familias de alumnos con DEA-CE podría emerger como un factor de riesgo en el curso de las dificultades de estos niños.

Por su parte, atendiendo en segundo lugar a la dimensión comunicación con el profesorado, no se ha encontrado un patrón diferencial entre los grupos familiares estudiados, a excepción de la cuestión *acudo a reuniones con el profesor para obtener información* ante la cual los padres de niños con DEA puntúan sor-

prendentemente más bajo que los de alumnos SD. Esto indica que, tanto los progenitores de niños SD, como los padres de estudiantes con DEA mantienen contactos similares con los profesionales. Esta circunstancia parece ser así a pesar de que, sería esperable dada la propia problemática de los alumnos con DEA, un mayor acercamiento y cooperación entre sus familiares y profesores. No obstante, este resultado podría tener su explicación si se considera que, en el momento de la investigación, la legislación vigente en la comunidad autónoma de Castilla y León todavía no había decretado las medidas específicas a considerar para identificar y atender de manera explícita a los alumnos con DEA, por lo que el alumnado estudiado, pese a su bajo rendimiento en composición escrita, no recibía ningún tratamiento específico que hiciese a sus padres tomar conciencia de la verdadera gravedad de su situación y mantener un contacto más fluido con el profesorado. Esto, unido a la escasa proyección conductual externa de las DEA y a 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, lo cual explicaría la menor conciencia de la necesidad de cooperación con el profesorado (Bull, 2003; Dyson, 2010; Karende,

Mehta, y Kulkarni, 2007; Rolfsen y Martínez, 2008; Stoll, 2000).

Otra de las conclusiones de la investigación se relaciona con el hecho de que no se han detectado diferencias entre los grupos en cuanto a la colaboración basada en el hogar. Esto apunta a que la oferta de situaciones o entornos estimulantes para el aprendizaje y desarrollo cultural de los niños es similar en los dos grupos de familias estudiadas, independientemente de la tipología de los hijos; si bien, esta afirmación debe interpretarse con cautela y considerando el efecto de la deseabilidad social en las respuestas de los adultos. Para intentar superar esta limitación en estudios posteriores se aplicará a los hijos una medida similar a la aplicada a padres, el denominado *Opiniones Familiares Hijos*, que permitirá analizar y contrastar las percepciones de unos y otros en relación a la realidad del contexto familiar (García, Rodrigo, Maiquez, y Triana, 2005).

Por otro lado, abordando el aspecto de la satisfacción parental con la educación, hay que señalar como, de manera general, el patrón de satisfacción de los padres de alumnos con DEA-CE se asemeja bastante al de los padres de niños SD. Posiblemente la falta de un diagnóstico y tratamiento claro de DEA en el momento del estudio ha 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

alto grado de satisfacción general. Pese a ello, estas familias sí que saben que existen circunstancias que confluyen en la falta de rendimiento de los alumnos, si bien, debido a los traumas emocionales que supone reconocer problemas en los hijos, parecen achacar en cierta medida su limitado éxito escolar a la escasa competencia profesional de los maestros o a la falta de estimulación del potencial total de sus hijos. Sin embargo, estas aseveraciones deben ser verificadas en estudios posteriores en los que se ha de considerar también que la satisfacción parental podría estar mediatizada por otras variables como pueden ser la edad de los hijos, el propio nivel socio-cultural de los padres o incluso su sexo (Räty y Kasanen, 2007).

En esta misma línea, atendiendo a los resultados obtenidos tras el análisis de regresión lineal, se confirma la escasa capacidad predictiva que tiene la satisfacción parental con el colegio sobre su implicación en la educación, siendo la propia implicación, en una u otra vertiente (escuela-hogar) la que mayor poder de predicción ejerce sobre el otro tipo de participación. Por lo tanto, se podría concluir que la satisfacción, al contrario de lo inicialmente se esperaba al considerar que el grado de comprensión mutua entre padres y profesores podría ser un factor influyente en sus colaboraciones (Baum y Swick, 2008; Turnbull, Rutherford, y Kyzar, 2009), no siempre se relaciona con la cooperación. De este modo emerge una

implicación práctica que se justifica con estos datos y se relaciona con la necesidad de desarrollar en cada caso y familia concreta un proceso de evaluación específica que permita identificar los factores que limitan la implicación y colaboración educativa de los padres para, a partir de ahí, intentar paliar esos elementos y entablar un proceso de trabajo cooperativo familia-escuela que permita abordar la educación de los alumnos, especialmente si tienen problemáticas de aprendizaje, desde los dos contextos de desarrollo más importantes y representativos para él, la escuela y el hogar.

Considerando las limitaciones del trabajo, relacionadas principalmente con la obtención de los datos únicamente a partir de la perspectiva de los padres implicados de manera voluntaria en el estudio, caso en el que sería interesante conocer también la opinión de los hijos (Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012), y las posibles líneas futuras de mejora se puede concluir que la implicación familiar en la educación, especialmente en la escuela, se relaciona con características propias de los hijos, como es la presencia en ellos de problemas del desarrollo tipo DEA, si bien no interacciona de manera tan consistente con otras características propiamente parentales, como es su satisfacción con el centro educativo. No obstante, son necesarios estudios más profundos y completos que analicen la dirección de las interacciones identificadas y aborden otras variables familia-

res de posible interés en la actualidad como son las nuevas estructuras familiares o la inmigración. De este modo, progresivamente se irán identificando patrones adecuados de funcionamiento familiar a partir de los que desarrollar programas

específicos para padres y/o profesores a través de los cuales estimular su trabajo conjunto en beneficio del desarrollo óptimo del alumnado en general y del que presenta problemas en particular (González, 2009; Terrón y Díez, 2006).

Referencias

- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behaviour and Personality*, 34(8), 907-922.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities. The moderating role of maternal personal resources. *The Journal of Special Education*, 40(4), 205-217.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson (Original edition, 2000).
- Baum, A., y Swick, K. (2008). Dispositions toward families and family involvement: supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35, 579-584.
- Bodovski, K., y Youn, M. (2010). Love, discipline, and elementary school achievement: the role of family emotional climate. *Social Science Research*, 39, 585.
- Bull, L. (2003). The use of support groups by parents of children with behaviour problems. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 341-347.
- Cattell, R., y Cattell, A. (2001). *Test de factor «g», escalas 2 y 3*. TEA Ediciones: Madrid.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33, 44-55
- García, J. N., Marbán, J. M., y de Caso, A. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación and factores psicológicos de la escritura (EPP y FPE). [Collective assessment of planning processes and psychological factors in writing]. En J. N. García (Ed.), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 151-155). Barcelona: Ariel.
- García, M., Rodrigo, M., Maíquez, M., y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. [Discrepancies between parents and adolescent children in the perceived frequency and emotional intensity of family conflict]. *Estudios de Psicología*, 26(1), 21-34.

- Gershwin, T., Singer, G., y Draper, L. (2008). Reducing parental dissatisfaction with special education in two school districts: implementing conflict prevention and alternative dispute resolution. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18, 191-233.
- González, A., Willems, P., y Doan, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychological Review*, 17, 50-67.
- González, M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. [New families, new challenges for research and education]. *Cultura y Educación*, 21(4), 381-389.
- Gortmaker, V., Daly, E., McCurdy, M., Persampieri, M., y Hergenrader, M. (2007). Improving reading outcomes for children with learning disabilities: using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 203-221.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa [Investigation in Special Education in Europe]. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 191-199.
- Jiménez, J. E., y Rodríguez, C. (2008). Experiencia con el lenguaje impreso e indicadores socioculturales asociados a los diferentes subtipos disléxicos. [experience of printed language and socio-cultural indicators associated with the various different sub-types of dyslexia]. *Psicothema*, 20(3), 341-346.
- Kalyanpur, M., y 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.
- Karende, S., Mehta, V., y Kulkarni, M. (2007). Impact of an education program on parental knowledge of specific learning disability. *Indian Journal of Medical Sciences*, 61(7), 398-406.
- Kavale, K. A., y Forness, S. R. (2000). What Definitions of learning disability say and don't say. a critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256
- Leiter, V., y Wyngaarden, M. (2004). Claims, barriers, and satisfaction: parents' requests for additional special education policy services. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(3), 135-146.
- Lerner, J., y Kline, F. (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders. Characteristics and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Liu, W., y 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.
- 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, R., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en ESO: implicación de la familia y los centros escolares. [Failure and drop-out in compulsory secondary education: family and school involvement] *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, R., y Pérez, M. (2006). Propuestas metodológicas para una edu-

- cación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias and entidades comunitarias. [Methodological proposals for high-quality education through links between schools, families, and community bodies]. *Cultura y Educación*, 8(3-4), 231-246.
- Mo, Y., y Singh, K. (2008). Parents' relationship and involvement: effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Education Online*, 31(10), 1-11.
- 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.
- Nugent, M. (2007). Comparing inclusive and segregated settings for children with dyslexia: parental perspectives from Ireland. *Support for Learning*, 22(2), 52-59.
- Räty, H., y Kasanen, K. (2007). Parents' perceptions of their children's schools: findings from a five-year longitudinal study. *Educational Studies*, 33(3), 339-351.
- Regner, I., Loose, F., y 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.
- Risko, V., y Walker, D. (2009). Parents and teachers: talking with or past one another: or not talking at all? *The Reading Teacher*, 62(5), 442-444.
- Robledo, P., García, J. N., y Díez, C. (2007). Instrumento de evaluación del entorno familiar de los alumnos: Opiniones familiares (FAOP). [A tool for the assessment of pupils' family surroundings: family opinions (FAOP)]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 19 (1, 3), 129-138.
- Robledo, P., y García, J.N. (2007). Instrumento de evaluación de las necesidades de las familias con hijos con dificultades del desarrollo: FAOP. [A tool for the assessment of the needs of families of children with developmental problems]. In J. N. García (Ed.), *Dificultades del desarrollo: evaluación e intervención* (CD-ROM). [Developmental Problems: Assessment and Intervention]. Madrid. Pirámide.
- Rodríguez, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: the role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
- Rolfsen, A., y Martínez, C. (2008). Programa de intervenção para país de crianças com dificuldades de aprendizagem: un estudo preliminar. *Paidéia*, 18(39), 175-188.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Leque, P. (2012). Student engagement in the school: interpersonal and inter-center differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- Seitsinger, A., Felner, R., Brand, S., y 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.
- Shaffer, S. (2010). *Parent satisfaction with the iep process: parents of students with mild disabilities and parents of students with severe disabilities* (Doctoral Thesis, Ohio University). Recuperado de: <http://www.cehs.ohio.edu/gfx/media/pdf/shaffer.pdf>

- Sirvani, H. (2007). The effect of teacher communication with parents on students' mathematical achievement. *American Secondary Education*, 36(1), 31-46.
- Spann, S., Kohler, S., y Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: an interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237.
- Stoll, L. (2000). Accepting the diagnosis: an educational intervention for parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 18(3), 151-153.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? [Cultural and social capital: What can we learn for investigating and strengthening school-family collaboration?]. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 219-230.
- Tanner, E. (2000). The learning disabled: a distinct population of students. *Education*, 121(4), 795-798.
- Terrón, E., y Díez, J., (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela: experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. [Breaking down barriers between family and school: a research and action experiment in schools to enhance the relationship with families]. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 283-294.
- Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviours of diverse students with ld during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 233-249.
- Turnbull, A., Rutherford, H., y 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., y 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.

Patricia Robledo Ramón, Licenciada en Psicopedagogía, trabaja en el Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía de la Universidad de León, como Personal Docente e Investigador, siendo beneficiaria de una ayuda contractual de la Comunidad de Castilla y León cofinanciada por el Fondo Social Europeo. Su línea investigadora principal se centra en el estudio de la familia y su relación con el desarrollo de los alumnos de diferentes tipologías, habiendo firmado en este campo un conjunto importante de publicaciones en revistas, libros y congresos nacionales e internacionales.

Jesús Nicasio García Sánchez, es Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de León, y Director del Departamento. Ha dirigido más de 40 proyectos competitivos financiados y más de 40 investigadores y becarios de investigación. Ha publicado más de 600 artículos, capítulos de libros, libros, artículos en actas de congresos, internacionales y de alta calidad. Es el Director del Grupo de Investigación de Excelencia GREX259 JCyL. Lleva 30 años como profesor en varias universidades (UPV, UVA, ULE), y ha colaborado y colabora con múltiples universidades, agencias de calidad, revistas de primera línea a nivel internacional en el campo. Es miembro de la red europea de investigación financiada por la UE, COST, European Reseach Network Learning to Write Effectively (ERN-LWE) con 18 países participantes.

Fecha de recepción: 14-02-2012 Fecha de revisión: 18-04-2012 Fecha de aceptación: 28-06-2012

