

Contexto familiar del alumnado con dificultades de aprendizaje o TDAH, percepciones de padres e hijos¹

Family Context of Learning Disabled or ADHD Students, Perceptions of Parents and Children

PATRICIA ROBLEDO RAMÓN

Universidad de León
probr@unileon.es

JESÚS N. GARCÍA SÁNCHEZ

Universidad de León
jn.garcia@unileon.es

Resumen: El estudio compara el clima familiar, la implicación educativa parental y sus expectativas académicas en tres grupos de familias diferentes según la tipología de los hijos y analiza si las percepciones de la realidad familiar difieren de padres a hijos. Han participado 87 familias de alumnos con dificultades de aprendizaje (N = 29), TDAH (N = 29) o rendimiento normalizado (N = 29), que han cumplimentado el Opiniones Familiares FAOP, en su versión para padres (Robledo y García, 2007) y para hijos. Los resultados indican que, en las familias de niños DEA o TDAH, la implicación educativa parental y sus expectativas son menores, hay mayor hostilidad hacia los hijos y el clima familiar es menos adecuado. Se confirman diferencias perceptivas padres-hijos.

Palabras clave: Clima familiar; dificultades específicas de aprendizaje; expectativas educativas; implicación educativa parental; TDAH.

Abstract: The goal of this study is to find any differences in the family-home climate, parental educational involvement and academic expectations, in relation to the student typology, and to analyze whether the perceptions of the family differ from parent to child. The sample was made up of 87 families divided into three groups: students with learning disabilities (N = 29), with ADHD (N = 29), or normal achievement (N = 29). Families filled out Opiniones Familiares (parents version, Robledo y García, 2007; children version). Results confirm that, in ADHD and LD families, parental involvement and academic expectations are lower, there is a greater hostility to the children and home climate is less suitable. The way family life is perceived for parents is not the same as for children.

Keywords: Academic expectations; learning disabilities; family climate; parental educational involvement; ADHD.

¹ 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. Y un contrato de investigación predoctoral de la Consejería de Educación de la JCyL cofinanciado con Fondos Sociales Europeos, concedido a P. Robledo.

PATRICIA ROBLEDO RAMÓN / JESÚS N. GARCÍA SÁNCHEZ

INTRODUCCIÓN

En España, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), se han reconocido a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (en adelante DEA) y a los alumnos con trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (en adelante TDAH), dentro del grupo de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). De este modo, hoy en día se establece la obligatoriedad de ofrecer a estos alumnos con DEA o TDAH tratamientos adecuados a sus necesidades; si bien, el problema que se plantea ahora se relaciona con la necesidad de conocer o identificar exactamente el conjunto de variables que pueden modular el curso del desarrollo y aprendizaje de este alumnado estudiando, no sólo las variables internas del alumno o aquéllas relacionadas directamente con el contexto académico, sino valorando también la influencia de aquellos elementos propios del contexto natural más relevante en la vida de los niños, el familiar. A partir del conocimiento amplio de todos los factores que pueden incidir en el desarrollo psicoacadémico de los niños, se estará en disposición de ofrecerles alternativas de intervención multicomponentes y multicontextuales que favorezcan su aprendizaje y madurez (Sales, Moliner y Moliner, 2010; Zulueta, Sobrino y Peralta, 2005).

Conceptualmente, se mantiene que, tanto las DEA como el TDAH, son dificultades con una base biológica y de carácter intrínseco a la persona (Frazier, Youngstrom, Glutimig, Watkins y Marley, 2007; Jakobson y Kikas, 2007; Lerner y Kline, 2006), si bien, las corrientes ambientalistas apoyan que las variables contextuales, entre las que se incluyen las familiares, también pueden ejercer como elementos moduladores del desarrollo de los niños que presentan este tipo de características, de modo que se trata de factores que es necesario estudiar y conocer en profundidad (Jiménez y Rodríguez, 2008; López, Andrés y Alberola, 2008; Pheula, Rohde y Schmitz, 2011; Raya, Herreruzo y Pinto 2008; Shur-Fen, 2007; Snowling, Muter y Carroll, 2007).

En esta línea, en los últimos años ha emergido una vertiente empírica que estudia la influencia que ejercen sobre el desarrollo de los niños las variables familiares de carácter dinámico o con posibilidad de fluctuación y variabilidad. Dichas variables definen a las familias en torno al qué hacen, refiriéndose a su carácter procesual o a los procesos socioeducativos que se llevan a cabo dentro de la misma, y se pueden organizar en torno a dos grandes categorías interconectadas. La primera categoría es la relativa al clima familiar e incluye factores tales como las relaciones y los lazos familiares, los estilos educativos parentales o el funcionamiento familiar; la segunda categoría es la implicación educativa parental, que incluye aspectos tales como la provisión familiar de recursos estimuladores del aprendizaje, la participa-

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

ción parental en temas académicos, las actitudes y expectativas educativas de los padres o su cooperación y comunicación con los profesionales educativos. La mayoría de los estudios reconocen la importancia de que el clima del hogar y la implicación educativa parental sean positivos para que el desarrollo general los niños sea correcto, si bien, algunas investigaciones detectan deficiencias en algunos de estos aspectos en los hogares en los que hay niños con DEA o TDAH (Ghazarian y Buehler, 2010; Khan, Haynes, Armstrong y Rohner, 2010). Así, en cuanto al clima familiar, algunos trabajos apuntan a que, en los hogares en los que viven niños con DEA o TDAH, los niveles de estrés familiar suelen ser elevados, la eficacia parental en la crianza de los hijos se reduce y la relación padre-hijo se torna más dificultosa (Cussen, Sciberras, Ukoumunne y Efron, 2012; Foley, 2011; Godsltein, Harvey y Friedmand, 2007; Presentación, Pinto, Meliá y Miranda, 2009; Raya et al., 2008; Schroeder y Kelley, 2009; Theule, Wiener, Rogers y Marton, 2011). Además, parece darse una menor expresión de sentimientos y afectos, a la vez que los adultos, con mayor frecuencia de lo habitual, parecen ofrecer a sus hijos información negativa de su comportamiento y capacidad, someterles inconscientemente a la expresión de críticas o trato hostil o infravalorar sus capacidades, mostrando unas expectativas pesimistas con respecto a su futuro académico (Dyson, 2010; Goldstein et al., 2007). Así pues, algunas evidencias reconocen la presencia de ciertos problemas en el clima familiar en los hogares de alumnos con DEA o TDAH, si bien, los datos todavía no permiten concluir tajantemente, llegando algunos trabajos, incluso, a no encontrar diferencias en esta dimensión contextual entre las familias de alumnos con rendimiento académico normalizado (en adelante RN) y las de niños con DEA o TDAH (Dyson, 2010; Heiman y Berger, 2008).

En cuanto a la implicación educativa parental (Galindo y Sheldon, 2012; Philipson, 2010), se han localizado trabajos que apoyan cómo las familias de alumnos con necesidades educativas especiales tienden a colaborar activamente con los centros educativos, con el objeto de atender adecuadamente a las dificultades del niño (Alomar, 2006; Saucedo y Pérez, 2009). Sin embargo, parece ser que el apoyo educativo parental decrece cuando los alumnos van haciéndose mayores y sus dificultades incrementándose, lo cual puede perjudicar el rendimiento del niño (Gershwin, Singer y Draper, 2008; Seitsinger, Felner, Brand y Burns, 2008). No obstante, estas evidencias se han localizado principalmente en el caso de familias de niños con necesidades altamente visibles, relacionadas con déficits de índole intelectual, sensorial o físico, por lo que es necesario valorar estos aspectos en el caso específico de alumnos con dificultades, a priori, menos evidentes, cuyo reconocimiento e inclusión en el grupo de alumnado con NEAE ha sido más reciente, como son las DEA y el TDAH, para conocer exactamente el estado de la cuestión en este campo. En

cuanto a la implicación educativa de los padres en el hogar y la oferta de situaciones o entornos cotidianos estimulantes para el desarrollo de los hijos, también existen controversias en las conclusiones de las investigaciones centradas en las DEA y el TDAH. Así, mientras que algunos trabajos no detectan diferencias entre las familias de niños con estas dificultades y las de niños con rendimiento normalizado, otros señalan que en los hogares de alumnos con DEA o TDAH se tiende a ofertar una elevada potenciación del crecimiento personal de los miembros de la familia y a ofrecer una mayor estimulación y apoyo en tareas propiamente académicas (Rogers, Weiner, Marton y Tannock, 2009; Sánchez, García, Jara y Cuartero, 2011). Por lo tanto, ya que, en este aspecto, las conclusiones tampoco son definitivas todavía, es necesario también profundizar en su estudio.

Es decir, el microcontexto familiar parece erigirse como un elemento interrelacionado con el aprendizaje y desarrollo de los niños, pese a lo cual, todavía es escasa la producción científica en el caso específico de las DEA o el TDAH. Además, los resultados de la investigación en este campo no son del todo concluyentes, al tiempo que los estudios presentan limitaciones que es necesario solventar, relacionadas principalmente con déficits en la identificación tipológica de los niños o con el hecho de valorar exclusivamente la opinión de los padres o de los hijos (Dyson, 2010; Hegarty, 2008; Murray y Greenberg, 2006; Smith y Adams, 2006). Por ello, se justifica el desarrollo de nuevas investigaciones en este sentido, siendo precisamente éste el enclave del presente trabajo. En él se persigue, como primer objetivo, comparar el contexto familiar de tres grupos diferenciados de alumnos, con DEA, con TDAH y con RN, con la finalidad de conocer si, efectivamente, las variables dinámicas familiares, clima del hogar e implicación educativa parental, se relacionan con la tipología de los alumnos. Como hipótesis, se esperan localizar patrones diferenciales en las variables familiares analizadas en relación a la tipología de los alumnos; concretamente, se espera que el clima del hogar y la implicación educativa parental presenten algunos aspectos poco favorables para el desarrollo y aprendizaje de los niños en los casos de DEA y TDAH. El segundo objetivo del estudio consiste en identificar si las percepciones acerca del contexto familiar difieren de padres a hijos y si lo hacen especialmente en unos grupos frente a otros; de este modo, conociendo las vivenciales subjetivas de unos y otros se podrán llevar a cabo actuaciones que permitan optimizar la situación actual, tanto de los alumnos, como de sus familias, dotando a estas últimas de recursos que les permitan enfrentarse de manera más competente y exitosa a la educación de sus hijos. En este caso se plantea la hipótesis de que la percepción de la realidad familiar no sea la misma en adultos-padres que en niños-hijos, ya que el bagaje vital de unos y otros los hace diferentes y puede determinar, a su vez, diferencias en la percepción de las viven-

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

cias familiares (Gimeno, Córdoba, Meléndez y Cerviño, 2004; Tilano, Henao y Restrepo, 2009).

MÉTODO

Participantes

Se ha contado con la participación de 87 alumnos, 29 de ellos con TDAH, 29 con DEA en escritura (se ha abordado este tipo de DEA puesto que el equipo en el que se incardina esta investigación desarrolla una línea de trabajo especializada en el estudio de la escritura) y los 29 restantes con RN. En la Tabla 1 se detallan algunas de sus características principales.

Tabla 1: Distribución de la muestra de alumnos en función de su tipología, curso, edad y género

	RN				DEA			
	HOMBRE	MUJER	TOTAL CURSO	MEDIA EDAD	HOMBRE	MUJER	TOTAL CURSO	MEDIA EDAD
4º Primaria	1	1	2	9.5	1	1	2	9.5
5º Primaria	5	6	11	10.6	6	5	11	10.6
6º Primaria	4	3	7	11.4	4	3	7	11.5
1º Secundaria	3	4	7	12.3	3	4	7	12.5
2º Secundaria	2	0	2	13.5	2	0	2	13.5
Total	15	14	29	11.5	16	13	29	11.5

	TDAH				TOTAL SEXO		
	HOMBRE	MUJER	TOTAL CURSO	MEDIA EDAD	HOMBRE	MUJER	TOTAL CURSO
4º Primaria	2	0	2	9	4	2	6
5º Primaria	9	2	11	10.1	20	13	33
6º Primaria	7	0	7	11	15	6	21
1º Secundaria	6	1	7	12.4	12	9	21
2º Secundaria	2	0	2	15	6	0	6
Total	26	3	29	11.5	57	30	87

La muestra estudiada se obtuvo de una mayor compuesta por 610 familias y alumnos que participaron de manera voluntaria en un proyecto investigador más amplio, desarrollado en varios centros escolares seleccionados al azar. No obstante, esta muestra amplia era muy poco equilibrada en cuanto al factor tipología de los alumnos para hacer análisis estadísticos precisos (71% RN, 23% DEA y 6% TDAH), por lo que se realizó la selección de la submuestra analizada. Para ello se partió del grupo menos numérico (TDAH, $N = 29$) y se extrajeron 29 casos de familias de alumnos con DEA y 29 de familias de alumnos con RN, considerando para ello varios criterios de emparejamiento y equilibrio intergrupos provenientes de las características de los niños: capacidad intelectual, en todos los casos era superior a 80, curso ($\chi^2 = .000, p = 1$) y edad ($\chi^2 = 10.989, p = .530$) y de sus familias (recogidos en la Tabla 2). Estos criterios de emparejamiento han servido a su vez como elementos de control de variables extrañas, ya que la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en torno a ellos ha permitido confirmar que las diferencias detectadas entre los grupos se relacionan con la tipología de los alumnos y no con otros factores familiares o infantiles.

En relación a la identificación de la tipología de los alumnos, inicialmente, se realizaron entrevistas individualizadas con el profesorado, en las que éstos debieron responder a cuestiones relacionadas con la escolarización, el rendimiento y las características de los niños, para identificar con ello, de manera inicial, su tipología. De este modo, se obtuvo una primera localización del alumnado que presentaba bajo rendimiento en escritura y se identificaron aquéllos alumnos que tenían un diagnóstico formal de TDAH.

En un segundo momento, para confirmar las DEA en escritura de los alumnos se utilizaron los siguientes criterios internacionalmente establecidos a este respecto (American Psychiatric Association, APA, 2002; NJCLD, 1997). En primer lugar, se requería que el estudiante tuviese un retraso específico de rendimiento, de al menos dos años y dos desviaciones típicas por debajo de la media, con respecto al grupo normativo de edad o nivel educativo. Para verificar el cumplimiento de este criterio se realizó una evaluación directa de la competencia escrita de los estudiantes. Para ello, los niños, guiados por una investigadora y en sus propios grupos-clase, realizaron una tarea de composición escrita consistente en la elaboración de una redacción cuya temática y extensión fueron libres. Posteriormente, dichas redacciones fueron corregidas de manera exhaustiva por profesionales expertos altamente cualificados y formados para tal fin, utilizando para ello las normas del Protocolo de Corrección de Textos desarrollado por el equipo de investigación dirigido por segundo autor. A partir de ahí, los resultados de cada estudiante se cotejaron con el baremo de puntuaciones normativas elaborado por el mismo equipo de

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

investigadores y se comprobó la posición de cada uno de los niños en dicho baremo. De esta manera se identificaron aquellos alumnos cuyo rendimiento en escritura estaba dos desviaciones típicas por debajo de la media esperable según su edad y/o curso educativo. En segundo lugar, era necesario que el alumnado presentase un CI normal. Por lo que los niños realizaron el test *Factor G* de Cattell y Cattell (2001) que ofrece una puntuación general de inteligencia. Dicha prueba confirmó que la capacidad intelectual de los alumnos estaba dentro de los parámetros de normalidad. Finalmente, se requería que los niños no sufriesen otro trastorno del desarrollo asociado que explicase sus limitaciones en el ámbito analizado y que tuviesen una escolarización adecuada y normalizada. Para verificar el cumplimiento de este criterio sirvieron las entrevistas con el profesorado; en este caso se confirmó que el alumnado DEA no presentaba otro trastorno del desarrollo documentado y que tenía una escolarización correcta.

El procedimiento de evaluación-identificación de dificultades en escritura fue aplicado a la totalidad de los alumnos muestreados en los grupos-clase, lo cual permitió también identificar a los niños que componen el grupo RN. Además, las entrevistas realizadas al profesorado sirvieron para descartar otro tipo de trastornos del desarrollo o dificultades de aprendizaje (lectura o matemáticas) en los alumnos. Además, los alumnos con RN eran compañeros de clase de los niños con DEA y TDAH, lo que aseguró que ambos grupos habían recibido la misma instrucción en composición escrita, con lo que se descarta que las dificultades en esta habilidad que muestran los niños del grupo DEA sean debidas a un inadecuado proceso de enseñanza.

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

Para cada alumno se ha contado también con la colaboración de, al menos, uno de sus progenitores. Concretamente, las figuras familiares participantes han sido el 59.7% de los casos madres, mientras que sólo el 7.2 % han sido padres, si bien, en el 33% de las ocasiones han participado ambos progenitores. En la Tabla 2 se recogen algunas de las características sociodemográficas de las familias.

PATRICIA ROBLEDO RAMÓN / JESÚS N. GARCÍA SÁNCHEZ

Tabla 2: Características sociodemográficas de las familias estudiadas

	FAMILIAS DE DEA				FAMILIAS DE RN			
	MÍ	MÁ	M	DT	MÍ	MÁ	M	DT
Edad padre	37	55	44.48	4.483	36	59	44.44	5.994
Edad madre	33	50	42.12	4.034	30	51	41.79	6.256
Situación laboral padre	1	4	3.80	.707	2	4	3.90	.436
Situación laboral madre	1	4	3.75	.676	1	4	3.65	.689
Estado civil	1	3	1.20	.500	1	2	1.22	.424
Habitantes hogar	2	5	3.59	.825	2	8	3.69	1.105
Metros hogar	62	260	128.58	60.145	50	180	107.23	27.725

	FAMILIAS DE TDAH				CRITERIOS EMPAREJAMIENTO	
	MÍ	MÁ	M	DT	÷2	P
Edad padre	32	56	44.71	5.255	45.981	.238
Edad madre	38	47	43.21	2.377	47.845	.131
Situación laboral padre	4	4	4.00	.000	5.965	.427
Situación laboral madre	3	4	3.73	.456	2.413	.660
Estado civil	1	3	1.17	.482	3.105	.540
Habitantes hogar	2	6	4.09	.900	11.586	.314
Metros hogar	60	300	115.55	56.093	71.188	.251

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

Instrumentos

Para conocer el modo en el que padres e hijos perciben las diferentes dimensiones del contexto familiar se han empleado varias escalas del instrumento *Opiniones Familiares: FAOP* (versión padres FAOP-PA, Robledo y García, 2007; versión hijos, FAOP-HI, diseñado y validado empíricamente dentro del proyecto de investigación en el que se integra este estudio. El FAOP permite valorar de manera amplia

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

la percepción que padres e hijos tienen acerca de diferentes variables del contexto familiar, como son las de carácter estable o estructural (nivel socioeconómico, tamaño y tipología familiar) y las de tipo dinámico, relacionadas con la implicación educativa parental y el clima del hogar. De este modo, el FAOP, a diferencia de otros instrumentos, facilita el conocimiento global del conjunto general de factores del contexto familiar que pueden modular el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos; pero además, el instrumento permite conjugar y o contrastar la visión de los niños (a partir de los 10 años) con la de los padres, ya que ofrece una versión para cada uno de ellos, presentando ambas versiones adecuadas propiedades psicométricas, tanto en lo que se refiere a su validez de contenido y constructo, como en lo que hace a su fiabilidad, siendo el Alpha de Cronbach para la versión padres de .929 y de .921 en la versión hijos. Por todo ello, para el desarrollo de esta investigación se han empleado las siguientes escalas del FAOP.

En primer lugar, para valorar la implicación educativa parental general se ha empleado la escala *Opiniones familiares: implicación parental en la educación (FAOP-IM)*. Ésta consta de dos dimensiones compuestas a su vez por varias subescalas; la primera dimensión, *implicación hogar*, aporta información acerca de la colaboración o participación educativa que los padres llevan a cabo en el hogar con sus hijos; se obtiene con la suma de la subescala *Motivación y apoyo escolar*, referida a la oferta de ayuda y motivación hacia el aprendizaje propiamente escolar ofrecido al alumno en casa (ej.: *Hablo con mi hijo sobre su trabajo escolar*) y la subescala *Colaboración y estimulación desde hogar*, referida a la promoción familiar de entornos y actividades que estimulan el aprendizaje general del niño (ej.: *Hago actividades creativas con mi hijo como manualidades, juegos, cocina...*). La segunda dimensión, *implicación escuela*, ofrece información acerca de la participación de los padres en la propia escuela de los hijos; se operativiza a través de las subescalas *Colaboración basada en escuela*, referida a las actividades y conductas que los padres realizan en la escuela con el hijo, profesionales u otras familias (ej.: *Si hay talleres, actividades y cursos para padres en la escuela, acudo a ellos*) y *Comunicación con escuela*, que valora los contactos entre padres y profesores para tratar temas relativos al alumno (ej.: *Acudo a reuniones con el profesor para obtener información*). Finalmente, se valoran las expectativas parento-infantiles acerca del futuro escolar del alumno. Para ello se les pide a padres e hijos que señalen el nivel académico que creen que alcanzará el niño (Abandono, ESO, FP-Bachillerato, Universidad).

Por su parte, para analizar de manera específica la implicación parental en la enseñanza de la escritura (núcleo de interés principal del equipo de investigación en el que se integra este estudio y habilidad en la que los niños estudiados presentan las DEA), se ha empleado la escala *Opiniones familiares: práctica escritura (FAOP-PRAES)*. Ésta consta de 4 subescalas: *Práctica motivación-refuerzo*, valora la motiva-

ción hacia la escritura ofertada en el hogar por parte de las familias (ej.: *Animo y motivo a mi hijo para que practique la escritura en casa*); *Práctica eficacia*, analiza la capacidad parental para ayudar a sus hijos con la escritura (ej.: *Considero que estoy capacitado para ayudar a mi hijo en las tareas de escritura*); *Práctica procesos psicológicos*, mide la implicación parental en la enseñanza de la escritura, colaborando en los deberes y atendiendo a los aspectos mecánicos y sustantivos de esta habilidad (ej.: *En casa estoy al tanto y corrijo los errores de ortografía, gramática y caligrafía que mi hijo comete al hacer los deberes*); y *Práctica estimulación escritura*, evalúa la estimulación de la escritura con tareas cotidianas, modelos y materiales ordinarios del hogar (ej.: *Realizo con mi hijo tareas cotidianas de escritura como: lista de la compra, cartas o e-mail, notas, felicitaciones...*).

En segundo lugar, para valorar el clima familiar se han utilizado las escalas *Opiniones familiares: hogar (FAOP-HOME)* y *Opiniones familiares: clima (FAOP-FES)*. La primera de ellas aporta información acerca de la provisión de un hogar con características materiales, funcionales y relacionales propicias para el aprendizaje y desarrollo infantil. Consta de las siguientes subescalas: *Materiales estimuladores del aprendizaje*, valora la oferta en el hogar de materiales y espacios adecuados para el desarrollo académico del hijo (ej.: *Mi hijo tiene un escritorio o lugar específico para leer y estudiar*); *Aceptación-afecto*, evalúa la emergencia de muestras de aceptación y afecto hacia el hijo, así como las interacciones y el afrontamiento positivos ante los sentimientos y conductas del niño (ej.: *Utilizo motes cariñosos para dirigirme a mi hijo*); *Rechazo-hostilidad*, analiza el enfado, resentimiento o desinterés parental con respecto a sus hijos (ej.: *Pierdo la paciencia-nervios con mi hijo*); *Estilo educativo*, ofrece información acerca de la tendencia educativa parental en torno a tres estilos concretos, el permisivo (ej.: *Amenazo a mi hijo con castigos que después no cumplo*), el autoritario (ej.: *No permito que mi hijo cuestione lo que le mando*) y el democrático (ej.: *En casa todos participamos estableciendo las normas familiares*); *Fomento autosuficiencia, madurez y responsabilidad* valora el grado en que la familia potencia y facilita la madurez del niño, preparándole para enfrentarse a la adultez de forma independiente (ej.: *Insisto en que mi hijo colabore en las tareas del hogar, dándole responsabilidades*). Por su parte el FAOP-FES valora las dimensiones *Relaciones*, compuesta por las subescalas: *Cohesión* (grado de compromiso, ayuda y apoyo que los miembros de la familia proporcionan unos a otros), *Expresividad* (tendencia a animar a los miembros de la familia a actuar abiertamente y a expresar sus sentimientos) y *Conflicto* (existencia de pocos enfados, agresiones y conflictos entre los miembros de la familia); *Crecimiento personal*, compuesta por: *Independencia* (tendencia a que los miembros de la familia sean asertivos, autosuficientes y tomen sus propias decisiones), *Orientación ren-*

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

dimiento (actividades de rendimiento-competitividad), Orientación cultural-intelectual (interés en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales) y Actividades orientadas a la recreación (participación en actividades sociales y recreativas); y *Mantenimiento, estabilidad*, compuesta por las subescalas Organización (estructuración en planificación actividades-responsabilidades familiares) y Control (tendencia a usar reglas y procedimientos en rutinas familiares diarias).

Procedimiento

Inicialmente, se solicitó la colaboración de los centros educativos y se les explicó a los profesores el motivo de la investigación, a la vez que se les realizaron entrevistas para identificar la tipología de los alumnos. De este modo, se obtuvo una primera localización del alumnado que presentaba DEA, TDAH y rendimiento normalizado.

Simultáneamente, se hicieron llegar a las familias los cuestionarios FAOP, junto con una carta explicativa del estudio y solicitante de su participación y la de sus hijos. Una vez recogidos los cuestionarios, respondidos voluntariamente por los familias, y comprobado el consentimiento informado para la evaluación de sus hijos, se procedió a la realización de la misma. En este caso, el primer autor llevó a cabo las sesiones de evaluación con el alumnado en los grupos clase. En ellas se aplicaron a los niños pruebas, tanto para valorar y confirmar su tipología, como el cuestionario FAOP.

Concluido el trabajo de campo e informatizados los datos, se realizaron los análisis estadísticos cuyos resultados se presentan a continuación. Para ello se ha utilizado el paquete *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) y se han seguido dos diseños, uno de 3×1 (intergrupo) que permitió comparar los tres grupos de familias según la tipología de los hijos en las distintas variables dependientes (medidas del FAOP), y otro de 2×1 (intragrupo) dónde, para cada uno de los grupos considerados (familias DEA, RN y TDAH), se comparó la percepción de los padres frente a la de los hijos en torno, de nuevo, a los elementos valorados mediante el FAOP. En ambos casos se llevaron a cabo diferentes análisis multivariados y univariados de la varianza.

RESULTADOS

Comenzando por los resultados del diseño 3×2 intergrupo, los contrastes multivariados de la varianza indican resultados alta y estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto muy grande [$F(48, 74) = 2.655, p < .001, \eta^2 = .633$].

Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos muestran resultados estadísticamente significativos (o de relevancia clínica) con un tamaño del efecto que oscila entre medio y grande para las variables dependientes que se recogen en la Tabla 3.

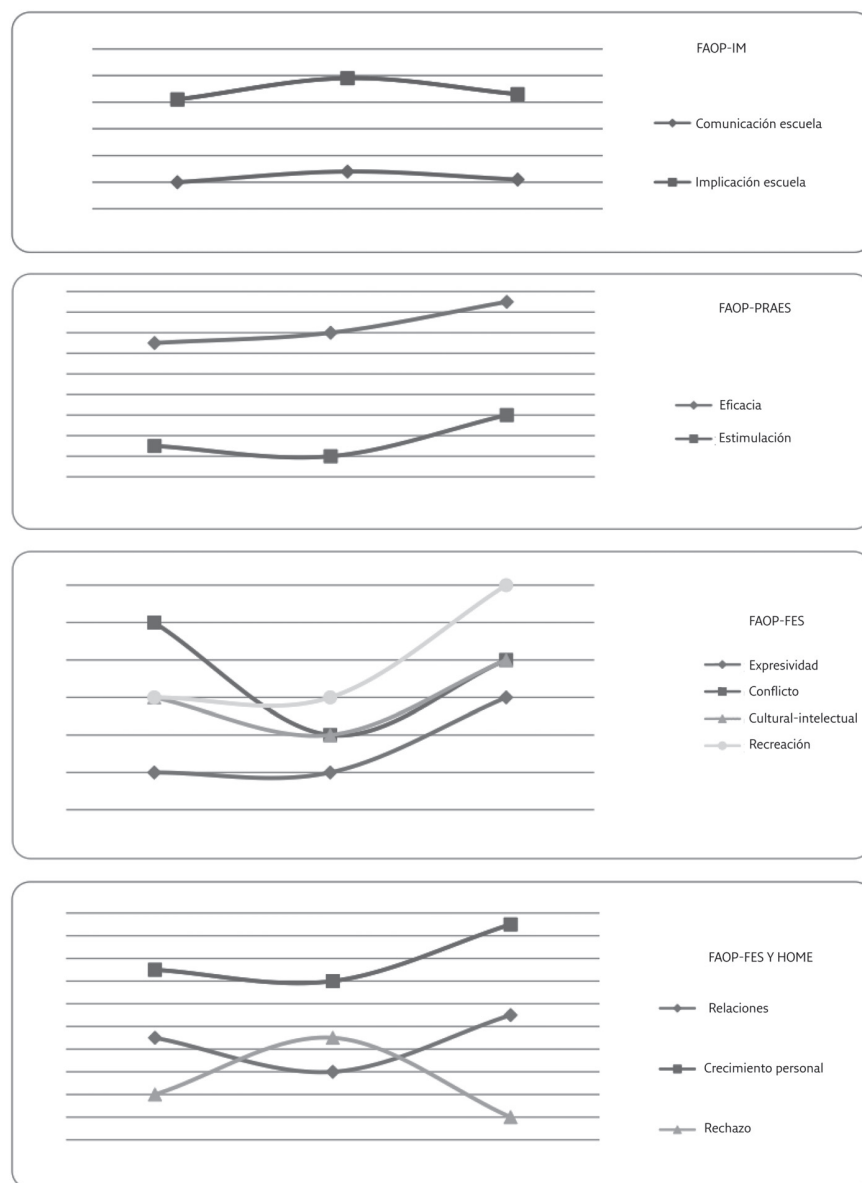
Tabla 3: Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de los efectos intersujetos, por grupo, según tipología de alumnos

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

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

Cuando se cotejan los contrastes *post hoc*, para ver entre qué grupos se dan las diferencias, se obtienen los resultados que se reflejan en la Figura 1.

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

Figura 1: Diferencias entre grupos de familias, según tipología de los hijos, en las variables dinámicas familiares obtenidas mediante el FAOP

Analizando la figura se comprueba que existen diferencias, significativas estadísticamente o próximas (relevancia clínica), en las percepciones de las familias cuyos niños tienen DEA o TDAH frente las familias de alumnos RN en las variables expresividad (DEA vs. RN, $p = .089$; TDAH vs. RN, $p = .063$) y actividades orientadas a la recreación (DEA vs. RN, $p = .002$; TDAH vs. RN, $p = .011$), dándose mayores puntuaciones en el grupo RN. Por su parte, las familias de TDAH difieren, además, de las de RN en las variables estimulación de la escritura ($p = .011$), rechazo ($p = .012$), relaciones ($p = .034$), orientación cultural intelectual ($p = .033$) y crecimiento personal ($p = .041$), en todos los casos, excepto en rechazo y crecimiento total, siendo mayores las puntuaciones del grupo RN. Pero además, las familias de TDAH difieren de las de niños con DEA en comunicación ($p = .049$) e implicación con la escuela ($p = .022$), siendo mayores las puntuaciones del grupo TDAH, y resolución positiva de conflictos ($p = .005$), donde puntúan más alto las familias del grupo DEA. Finalmente, las familias de niños con DEA puntúan menos que las del grupo RN en eficacia parental para la enseñanza de la escritura ($p = .042$).

Se ha realizado un análisis univariado de la varianza para conocer si existen diferencias en las expectativas educativas de los padres y de los propios alumnos, en función de los grupos tipológicos. En ambos casos se han encontrado resultados estadísticamente significativos (padres, $F(2, 64) = 11.451$, $p = .001$; alumnos, $F(2, 84) = 3.103$, $p = .050$), confirmados tras los contrastes *post-hoc*, que muestran cómo las diferencias en las expectativas parentales se dan entre el grupo RN y los grupos DEA y TDAH ($M_{RN} = 3.7$ vs. $M_{TDAH} = 2.5$, $p = .002$, y vs. $M_{DEA} = 2.3$, $p < .001$); en cuanto a las propias expectativas de los hijos se dan también diferencias próximas a la significatividad estadística (relevancia clínica) entre los niños con RN y los niños con TDAH ($M_{RN} = 3.2$ vs. $M_{TDAH} = 2.5$, $p = .068$).

Atendiendo en segundo lugar al diseño intragrupos, los contrastes multivariados de la varianza indican resultados estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto muy grande, tanto para el grupo de *familias de alumnos con RN* [$F(24, 26) = 3.777$, $p = .001$, $\eta^2 = .777$], como para el de *familias de niños con TDAH* [$F(24, 23) = 2.847$, $p = .007$, $\eta^2 = .748$]; sin embargo para las *familias de niños con DEA* no se dieron diferencias estadísticamente significativas al incluir en conjunto, como variables dependientes, todas las escalas del FAOP [$F(24, 21) = 1.710$, $p = .109$, $\eta^2 = .661$], si bien, sí se dieron al realizar un análisis individualizado para cada una de las subescalas del FAOP, FAOP-IM [$F(4, 53) = 3.220$, $p = .019$, $\eta^2 = .196$], FAOP-PRAES [$F(4, 53) = 2.886$, $p = .031$, $\eta^2 = .179$] y FAOP-FES [$F(9, 36) = 3.750$, $p = .002$, $\eta^2 = .484$], excepto en el FAOP-HOME [$F(7, 48) = 1.230$, $p = .305$, $\eta^2 = .152$].

Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos muestran en qué variables se dan las diferencias estadísticamente significativas (o de relevancia clínica) entre

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

los padres y los hijos. Así, comenzando por las familias de alumnos con RN se obtuvo el patrón recogido en la Tabla 4.

Tabla 4: Resultados de las pruebas de los efectos intersujetos, por rol familiar (padre-hijo), en el grupo RN

	Hijos M (DT)	Padres M (DT)	F	P	η^2
Motivación apoyo escolar	25.5 (3.01)	31.8 (2.62)	16.747	<.001	.255
Colaboración y estimulación	25.1 (3.79)	28.4 (2.79)	12.623	.001	.205
Implicación hogar	53.7 (5.59)	60.2 (44.6)	20.881	<.001	.299
Total implicación	84.5 (9.78)	91.2 (8.46)	6.941	.011	.124
Control autoritario	12 (1.7)	10.4 (1.7)	11.334	.001	.188
Aceptación	32.8 (3.8)	35.2 (3.25)	6.139	.017	.111
Expresividad	5.32 (1.72)	6.6 (1.4)	8.227	.006	.144
Relaciones	19.7 (3.67)	21.4 (4.71)	2.855	.097	.055
Independencia	5 (1.06)	4.41 (1.18)	3.342	.074	.064

Analizando la Tabla 4 se observa cómo en las familias de alumnos con RN son mayores las percepciones de implicación en el hogar (colaboración-estimulación académica y motivación y apoyo escolar) en el caso de los padres que en el caso de los hijos y, además, los progenitores reconocen un mayor grado de implicación educativa en general. En cuanto a la escala FAOP-HOME, los niños perciben un mayor estilo de control autoritario que los padres, quienes, por su parte, reconocen sentir mayor aceptación hacia sus hijos que la percibida por los propios niños. Por último, atendiendo al FAOP-FES, se observan diferencias entre padres e hijos en expresividad y relaciones, donde son los padres los que ofrecen puntuaciones más elevadas; mientras, los niños perciben una mayor independencia que la reconocida por los padres. En este grupo se ha observado también que las expectativas parentales son más elevadas que las infantiles ($M_{PA} = 3.73$ vs. $M_{HI} = 3.21$, $p = .022$).

Atendiendo, en segundo lugar, a las familias de alumnos con DEA los resultados indican, tal y como se detalla en la Tabla 5, que las principales diferencias de relevancia clínica entre las opiniones de los padres y las de los hijos en la escala FAOP-IM se dan en cuanto a la comunicación familiar con la escuela y su implicación general en ésta, siendo mayores las percepciones de los niños. En relación al FAOP-PRAES, los propios niños identifican mayor potenciación del uso de los

procesos psicológicos superiores implicados en la composición por parte de sus padres, lo mismo que sucede con la percepción de eficacia parental en la enseñanza de la escritura, así como en el total de fomento de la composición escrita. Por último, en el FAOP-FES se observan patrones similares a los encontrados en las familias de RN; así, los padres ofrecen puntuaciones más elevadas en expresividad y relaciones, mientras que los niños perciben un mayor control que el reconocido por los padres.

Tabla 5: Resultados de las pruebas de los efectos intersujetos, por rol familiar (padre-hijo), en el grupo DEA

	Hijos M (DT)	Padres M (DT)	F	P	η^2
Comunicación con escuela	4.21 (0.94)	3.78 (0.76)	3.541	.065	.059
Implicación escuela	32.4 (8.14)	29.1 (6.36)	3.103	.084	.053
Eficacia escritura	39.8 (8.76)	35.1 (5.87)	5.820	.019	.094
Procesos psicológicos	12.6 (3.13)	11.1 (2.57)	3.696	.060	.062
Total escritura	76.8 (15.2)	70 (9.84)	4.057	.049	.068
Expresividad	4.2 (1.64)	6.46 (1.39)	25.526	<.001	.367
Relaciones	18.4 (4.83)	21.3 (2.16)	7.221	.010	.141
Control	5.6 (0.99)	4.5 (1.67)	6.740	.013	.133

Abordando en tercer lugar los resultados de las familias de alumnos con TDAH y en relación a la implicación educativa parental los datos señalan que son mayores las percepciones de implicación en el hogar ($F = 7.583$, $p = .008$, $\eta^2 = .142$; $M_{\text{padre}} = 56.6$ vs. $M_{\text{hijo}} = 51.3$) y colaboración-estimulación académica ($F = 9.699$, $p = .003$, $\eta^2 = .174$; $M_{\text{padre}} = 26.29$ vs. $M_{\text{hijo}} = 22.1$) en el caso de los padres que en el caso de los hijos. Por su parte, en cuanto a la implicación en la escritura (FAOP-PRAES), las diferencias se dan en relación al nivel de motivación hacia la escritura ofertado en el hogar, siendo los padres quienes más destacan este tipo de actividades ($F = 9.677$, $p = .003$, $\eta^2 = .174$; $M_{\text{padre}} = 12.4$ vs. $M_{\text{hijo}} = 10.3$). En cuanto a la escala FAOP-HOME, los padres reconocen sentir mayor aceptación ($F = 4.606$, $p = .037$, $\eta^2 = .091$; $M_{\text{padre}} = 34.5$ vs. $M_{\text{hijo}} = 32$) y rechazo ($F = 4.696$, $p = .035$, $\eta^2 = .093$; $M_{\text{padre}} = 20.4$ vs. $M_{\text{hijo}} = 17.5$) hacia sus hijos que los percibidos por los propios niños. Por último, atendiendo al FAOP-FES, se observan diferencias estadísticamente significativas (o de relevancia clínica) entre padres e hijos, en las variables expresividad

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

($F = 6.733$, $p = .013$, $\eta^2 = .128$; $M_{\text{padre}} = 5.71$ vs. $M_{\text{hijo}} = 4.42$) y fomento de las actividades culturales-intelectuales ($F = 3.497$, $p = .068$, $\eta^2 = .071$; $M_{\text{padre}} = 5.92$ vs. $M_{\text{hijo}} = 4.79$), siendo los padres los que puntúan más alto.

CONCLUSIONES

Con el transcurrir de los años, el estudio empírico de las DEA y el TDAH se ha ido orientando hacia perspectivas más integrales, desde las que se considera, además de a la persona con la dificultad, a los diferentes elementos contextuales que pueden modular el curso de su desarrollo, entre los que se encuentran los relativos a la familia (Dyson, 2010; Mautone, Lefler, y Power, 2011). En este caso, la investigación internacional analiza la relación entre el contexto familiar estable y dinámico y el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, si bien, a pesar de los progresos en este ámbito, los resultados obtenidos todavía no permiten concluir de manera precisa (Dyson, 2010; Hegarty, 2008; Heiman y Berger, 2008; Xía, 2010). Por lo tanto, se hacen necesarias más investigaciones que analicen en profundidad la relación existente entre las variables familiares, especialmente las dinámicas (clima familiar e implicación educativa parental) por su carácter modificable, y el desarrollo de los alumnos con DEA y TDAH, siendo precisamente éste el foco de interés principal de este trabajo el cual, además, ha abordado la percepción conjunta y contrapuesta que padres e hijos tienen en torno a los elementos familiares. Así pues, llegados a este punto, seguidamente se presentan las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos en esta investigación, las cuales se organizan en torno a las diferentes escalas del instrumento FAOP y se discuten en base a los dos objetivos del estudio.

Comenzando por las variables abordadas a través del FAOP-IM, que valora implicación educativa parental, se puede concluir que ésta es mayor en los casos de las familias de niños que presentan TDAH, tal y como evidenciaban estudios previos en esta línea (Robledo y García, 2013; Saucedo y Pérez, 2009; Smith y Adams, 2006). No obstante, sorprende que estas diferencias se den en la comparativa entre familias de niños con TDAH y familias de alumnos con DEA, lo cual se puede deber a que las DEA tienen menos manifestaciones conductuales externas que el TDAH, aspecto que puede dificultar la conciencia de los padres acerca de la tipología o características de sus hijos y de la necesidad de cooperar con el profesorado en la educación de éstos (Dyson, 2010; Karende, Mehta y Kulkarni, 2007; Rolfsen y Martínez, 2008). Al hilo de esto, es pertinente reconocer que la mayoría de las familias de alumnos con TDHA pertenecían a una asociación de personas con estas características tipológicas, lo cual se puede tratar de un elemento limitador de los resultados del estudio ya que es posible que los padres de niños con TDAH fueran

más conscientes del problema del alumno y de sus necesidades y, posiblemente, en la asociación, habrían recibido formación orientando su proceder en cuanto a la colaboración en la educación.

Pese a todo, independientemente de la razón de la relativa desconexión entre los padres de niños con DEA y el colegio, es un aspecto a controlar, ya que si los niños son conscientes de este alejamiento puede verse perjudicado su rendimiento, al no encontrar en sus familias modelos en los que se valore la escuela. Sin embargo, es necesario subrayar, en torno al segundo objetivo del estudio, que los niños con DEA perciben más implicación parental que la reconocida por los propios adultos, por lo que la falta de implicación educativa reconocida por los padres, aún pudiendo ejercer efectos perjudiciales para las actitudes escolares de sus hijos, puede que en este caso no lo haga. Al hilo de esto, atendiendo a la implicación parental en el hogar, se ha comprobado cómo los padres de alumnos con RN y TDAH declaran mayor implicación académica en casa que la percibida por sus hijos. Por lo tanto, aunque parece ser que en las familias con TDAH y RN la ayuda educativa parental es mayor que en el caso de niños con DEA, este resultado debe interpretarse considerando la discapacidad social en las respuestas de los adultos.

Atendiendo, en segundo lugar, a los resultados derivados del FAOP-PRAES (implicación parental en escritura), se concluye que las familias de alumnos con DEA perciben menor eficacia para cooperar en la escritura que las familias de niños con RN. Esto posiblemente se explique por el hecho de que los alumnos con DEA estudiados presentan dificultades precisamente en la escritura por lo que, probablemente, la ayuda que demanden de sus padres sea mayor y más específica que la simple colaboración ordinaria natural requerida por los alumnos con RN. De este modo, es fácilmente entendible que los sentimientos de eficacia parental para ayudar a sus hijos con DEA en temas de escritura sean menores (Bloomfield, Kendall, y Fortuna, 2010). Al hilo de esto se desprende una implicación práctica muy importante como es la necesidad de desarrollar programas formativos para padres que les capaciten y les hagan sentirse eficaces para contribuir con su ayuda en el tratamiento educativo de las DEA de sus niños (George y Kidd, 2011; Karende et al., 2007; Todd et al., 2010). Pero es más, la necesidad de capacitar a los padres para colaborar en la educación de sus hijos con dificultades adquiere si cabe mayor relevancia a tenor del resultado evidenciado en torno al segundo objetivo del presente trabajo que demuestra cómo los hijos con DEA difieren estadísticamente de las percepciones de sus padres y consideran a éstos altamente eficaces y con posibilidad de ayudarles en tareas de escritura.

Finalmente, parecer ser que las familias de niños con RN, a diferencia de las de alumnos con TDAH, estimulan la escritura de manera cotidiana, ofreciendo en

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

el hogar modelos al respecto y materiales para su desarrollo. Esto posiblemente se deba a que los niños con TDAH suelen presentar un conjunto amplio de necesidades que posiblemente haga que no se valore excepcionalmente la escritura y, por lo tanto, aunque se aborde su enseñanza, se haga de manera menos profunda o en combinación con las ayudas en otros muchos elementos.

Analizando en tercer lugar a los resultados obtenidos con el FAOP-HOME, se observa cómo los padres de alumnos con TDAH muestran más rechazo hacia sus hijos que los progenitores de los otros dos grupos de familias estudiadas. Estos resultados concuerdan con otras investigaciones en las cuales parece confirmarse que los padres de niños con TDHA tienden a mostrarse menos afectivos con sus hijos y les suelen someter inconscientemente a la expresión de emociones negativas de rechazo (Presentación et al., 2009; Shur-fen, 2007); no obstante, la perspectiva de la presente investigación, a diferencia de la mayoría de las revisadas, se basa en la contraposición de las opiniones de los padres y de los propios hijos, aportando resultados interesantes en esta comparativa. Así, en torno al segundo objetivo de estudio, se ha comprobado cómo son los adultos los que tienen sensaciones más elevadas tanto de aceptación como de rechazo. Esto tiene su lado positivo en la vertiente de rechazo, ya que a pesar de que los padres lo sienten así, no se lo transmiten a sus hijos; si bien, en relación a la aceptación, el dato es negativo puesto que los padres reconocen más aceptación que la percibida por los hijos. No obstante, este resultado ha de ser relativizado considerando el límite del presente estudio relacionado con el uso exclusivo para la obtención de datos de cuestionarios de autoinforme. En este sentido, sería interesante realizar estudios más profundos utilizando herramientas de evaluación más objetivas, que no se fundamenten exclusivamente en las percepciones de los niños, ya que éstas pueden estar distorsionadas por su edad e, incluso, por sus propias características tipológicas (Bauermeister et al., 2005; Walcott y Landau, 2004). Si bien, la investigación de la realidad familiar, tal y como es percibida por los miembros de este microsistema, constituye una fuente de información de mucha importancia si lo que se desea es comprender y mejorar los complejos procesos que padres e hijos vivencian dentro de este entorno. De ahí, que el análisis del punto de vista personal del alumnado quede plenamente justificado.

Abordando, en cuarto lugar, las variables FAOP-FES (clima familiar), se pueden concluir varios aspectos. En este caso, en cuanto a la dimensión relaciones, se confirma que las familias de alumnos con TDAH, seguidas de las de DEA, presentan un patrón relacional menos adaptativo que las de niños con RN. Concretamente, en las familias de alumnos RN se da una mayor tendencia a actuar abiertamente, expresando con libertad los propios sentimientos, que en las familias en las que hay niños con dificultades. Además se observa un mayor nivel de con-

flictividad en las familias con TDHA, en comparación en este caso con las familias de DEA, posiblemente por la mayor proyección conductual externa del TDAH. Estos elementos han de ser tomados en consideración en la atención del alumnado, ya que pueden ser un factor de riesgo o protección de problemas más complejos, habiéndose comprobado en este sentido cómo las relaciones y la comunicación fluida con los padres se asocian con un nivel adecuado de ajuste social, conductual y emocional y con menor delincuencia y adicciones en los niños con DEA o TDAH (Mannuzza, Klein, Bessler y Malloy, 2008; Murray y Greenberg, 2006). Además, esto es especialmente importante si se tienen en cuenta los resultados relacionados con el segundo objetivo la presente investigación, los cuales evidencian cómo los niños todavía tienen una percepción más negativa de las relaciones familiares que sus padres. En cuanto a la dimensión crecimiento total, se puede concluir que las familias de niños con RN, una vez más, en comparación con los grupos DEA y TDAH, pero especialmente con el grupo TDAH, son las que muestran unos patrones más favorables de cara a estimular el desarrollo general de los hijos, ofreciéndoles actividades diversas de carácter cultural-intelectual u orientadas a la recreación. Este hecho se puede explicar teniendo en cuenta que en las familias en las que los niños no tienen necesidades que afecten al curso de su desarrollo o aprendizaje, se pueden fomentar este tipo de actividades con frecuencia, ya que la ausencia de dificultades que precisen una atención constante así lo permite (Campbell y Verna, 2007). En cambio, en el caso de los niños con DEA o TDHA es posible que las actividades imperantes en la mayor parte de su tiempo libre, o fuera del colegio, se centren en realizar las tareas académicas o en intentar paliar, con clases particulares o tratamientos específicos, las necesidades derivadas de la propia dificultad; por consiguiente, dado que la preocupación mayor de las familias está en intentar solventar las necesidades propias del hijo, se entiende que el tiempo y el interés por la recreación o por otro tipo de actividades culturales sea menor. En torno a esta misma variable es destacable que son los propios hijos, especialmente en las familias de TDAH, los que perciben mayor falta de fomento de actividades recreativas y culturales, lo cual, por otro lado, puede estar indicando una cierta demanda por parte de los niños de este tipo de actividades. Si bien, se entiende que la crianza de un hijo con dificultades ofrece numerosos retos a los padres, retos que pueden complicar la posibilidad de potenciar el desarrollo personal de cada miembro de la familia. A pesar de esto, este resultado debería cristalizar de manera práctica a la hora de diseñar tratamientos que fomenten el desarrollo integral de los niños con TDAH (Badia et al., 2011; Longo y Badia, 2009).

Tratando finalmente las expectativas en relación al futuro académico de los niños, los resultados evidencian que los padres de alumnos con RN son más opti-

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

mistas que el resto de progenitores, posiblemente por el realismo de los adultos (Rubie, Peterson, Irving, Widdowson y Dixon, 2010). No obstante, los resultados del presente trabajo muestran cómo las elevadas expectativas de los padres de niños con RN se han proyectado en los propios alumnos, quienes también son los más optimistas en relación a su futuro académico, en comparación con los niños con TDAH o DEA. Es posible que el alumnado con necesidades, además de ser consciente de sus dificultades, perciba realmente las escasas aspiraciones hacia ellos de los padres y profesores y manifiesten, por ello, opiniones desfavorables sobre su propio desempeño académico.

A modo de conclusión general y al margen de las limitaciones del estudio, se confirma una tendencia que indica cómo algunos elementos contextuales familiares presentan unas características menos favorables para el aprendizaje y desarrollo en los hogares en los que los niños presentan DEA y TDAH, emergiendo como posibles factores de riesgo a controlar. Por consiguiente, se trata de variables que demandan una mayor atención empírica y práctica en el futuro inmediato, de cara a ofrecer tratamientos integrales optimizados dirigidos, tanto al alumnado, como a sus familias, las cuales, a su vez, presentan un potencial único para contribuir positivamente al desarrollo y aprendizaje de los niños.

Fecha de recepción del original: 29 de enero de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 17 de mayo de 2013

REFERENCIAS

- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality*, 34(8), 907-922. doi:10.2224/sbp.2006.34.8.907
- Badia, M., Orgaz, B., Verdugo, M., Ullán, A., Martínez, M. y Longo, E. (2011). El inventario de evaluación del ocio en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 42(3), 7-22.
- Bauermeister, J., Matos, M., Reina, G., Salas, C. Martínez, J. y Cumba, E. (2005). Comparison of the DSM-IV combined and inattentive types of ADHD in a school bases sample of latino/hispanic children. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 46, 166-179. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00343.x
- Bloomfield, L., Kendall, S. y Fortuna, S. (2010). Supporting parents: development of a tool to measure self-efficacy of parents with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 303-309. doi:10.1111/j.1468-3156.2009.00607.x
- Campbell, J. y Verna, A. (2007). Effective parental influence: academic home cli-

- mate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 501-519. doi:10.1080/13803610701785949
- Cussen, A., Sciberras, E., Ukoumunne, O. y Efron, D. (2012). Relationship between symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and family functioning: a community-based study. *European Journal of Pediatrics*, 171(2), 271-280. doi:10.1007/s00431-011-1524-4
- Dyson L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33, 44-55.
- Foley, M. (2011). A comparison of family adversity and family dysfunction in families of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and families of children without ADHD. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(1), 39-49. doi:10.1111/j.1744-6155.2010.00269.x
- Frazier, T., Youngstrom, E., Glutim, E., Watkins, J. y Marley, W. (2007). ADHD and achievement: meta-analysis of the child, adolescent and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49-65. doi:10.1177/00222194070400010401
- Galindo, C. y Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103. doi:10.1016/j.ecresq.2011.05.004
- George, C. y Kidd, G. (2011). Effectiveness of a parent training programme adapted for children with a learning disability. *Learning Disability Practice*, 14(8), 18-24.
- Gershwin, T., Singer, G. y Draper, L. (2008). Reducing parental dissatisfaction with special education in two school districts: implementing conflict prevention and alternative dispute resolution. *Journal Educational and Psychological Consultation*, 18, 191-233.
- Ghazarian, S. y Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: an examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 23-35. doi:10.1007/s10964-008-9360-1
- Gimeno, A., Córdoba, A., Meléndez, J. y Cerviño, C. (2004). Divergencias en la percepción de la funcionalidad familiar entre padres, madres e hijos adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 459-470.
- Goldstein, L., Harvey, E. y Friedman, J. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3 year-old children. Part III: investigating differences in parenting practices and parenting stress. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 125-136. doi:10.1007/s10802-006-9047-6
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa. *Revista Elec-*

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

- trónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 191-199.
- Heiman, T. y Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289-300. doi:10.1016/j.ridd.2007.05.005
- Jakobson, A. y Kikas, E. (2007). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder with and without comorbid learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 194-202. doi:10.1177/00222194070400030101
- Jiménez, J. E. & Rodríguez, C. (2008). Experiencia con el lenguaje impreso e indicadores socioculturales asociados a los diferentes subtipos disléxicos. *Psicothema*, 20(3), 341-346.
- 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. doi:10.4103/0019-5359.33189
- Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A. y Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, academic achievement, and school conduct of middle school students in the Mississippi Delta region of the United States. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 283-294. doi:10.1177/1069397110368030
- Lerner, J. y Kline, F. (2006). *Learning disabilities and related disorders. Characteristics and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- LOE (2006). *Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: BOE.
- Longo, E. y Badia, M. (2009). La participación en las actividades de ocio de los niños y adolescentes con parálisis cerebral. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40 (4), 79-93.
- López, J., Andrés, J. y Alberola, S. (2008). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: orientaciones psicoeducativas para los padres. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 10(39), 513-531.
- Mannuzza, S., Klein, R.G., Bessler, A. y Malloy, P. (2008). Adult psychiatric status of hyperactive boys grown up. *American Journal of Psychiatry*, 155, 493-498.
- Mautone, J. A., Lefler, E. K. y Power, T. J. (2011). Promoting family and school success for children with ADHD: strengthening relationships while building skills. *Theory Into Practice*, 50(1), 43-51. doi: 10.1080/00405841.2010.534937
- Murray, C. y Greenberg, M. (2006). Examining the importance of social relationship and social context in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education*, 39(4), 220-233. doi:10.1177/00224669060390040301
- Pheula, G., Rohde, L. y Schmitz, M. (2011). Are family variables associated with

- ADHD, inattentive type? A case-control study in schools. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 20(3), 137-145. doi:10.1007/s00787-011-0158-4
- Phillipson, S. (2010). Modeling parental role in academic achievement: comparing high-ability to low and average ability students. *Talent Development and Excellence*, 2(1), 83-103.
- Presentación, M., Pinto, V., Meliá, A. y Miranda, A. (2009). Efectos sobre el contexto familiar de una intervención psicosocial compleja en niños con TDAH. *Escritos de Psicología*, 2(3), 18-26.
- Raya, F., Herreruzo, J. y Pino, M. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20(4), 691-696.
- Robledo, P. y García, J. (2007). Instrumento de evaluación de las necesidades de las familias con hijos con dificultades del desarrollo: FAOP. En J. N. García, (Coord.), *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. (CD-ROM). Madrid: Pirámide.
- Robledo, P., y García, J. N. (2013). La implicación y satisfacción educativa de las familias de alumnos con y sin dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 137-155.
- Rogers, M., Wiener, J., Marton, I. y Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention- deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47, 167-185. doi:10.1016/j.jsp.2009.02.001
- Rolfsen, A. y Martínez, C. (2008). Programa de intervenção para país de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. *Paidéia*, 18(39), 175-188.
- Rubie, C., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D. y Dixon, R. (2010). Expectations of achievement student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, 83, 36-53.
- Sales, A., Moliner, A. y Moliner, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.
- Sánchez, D., García, R., Jara, P. y Cuartero, T. (2011). Valoración de los padres acerca de la implicación escolar y de las expectativas académicas y profesionales de sus hijos. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 9185-9194). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Saucedo, C. y Pérez, G. (2009). Las madres de familia como agentes de presión en la escuela secundaria. Extraído el día 20 de agosto de 2009 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178647928.pdf>

CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O TDAH

- Schroeder, V. y Kelley, M. (2009). Associations between family environment, parenting practices, and executive functioning of children with and without ADHD. *Journal Child Family Studies*, 18, 227-235. doi:10.1007/s10826-008-9223-0
- 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. doi:10.1016/j.jsp.2007.11.001
- Shur-Fen, S. (2007). Parental and family factors for attention-deficit hyperactivity disorder in Taiwan children. *The Royal Difficuly and New Zeland College of Psychiatry*, 4, 688-696.
- Smith, T. y Adams, G. (2006). The effect of comorbid AD/HD and learning disabilities on parent-reported behavioral and academia outcomes of children. *Learning Disability Quartely*, 29, 101-112.
- Snowling, M., Muter, V. y Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609-618. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x
- Theule, J., Wiener, J., Rogers, M. y Marton, I. (2011). Predicting parenting stress in families of children with adhd: parent and contextual factors. *Journal of Child y Family Studies*, 20(5), 640-647. doi:10.1007/s10826-010-9439-7
- Tilano, L., Henao, G. y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Agora USB*, 9(1), 35-51.
- Todd, S., Bromley, J., Ioannou, K., Harrison, J., Mellor, C., Taylor, E. y Crabtree, E. (2010). Using group-based parent training interventions with parents of children with disabilities: a description of process, content and outcomes in clinical practice. *Child y Adolescent Mental Health*, 15(3), 171-175. doi: 10.1111/j.1475-3588.2009.00553.x
- Walcott, C. y Landau, S. (2004). The relationship between desinhibiton and emotion regulation in boys with attention deficit hyperactive disorder. *Journal Clinic Adolescent Psychology*, 33, 772-782.
- Xía, N. (2010). *Family factors and student outcomes*. Santa Mónica: Pardee RAND graduate school.
- Zulueta, A., Sobrino, A. y Peralta, F. (2005). Valoración de los profesores y padres de alumnos con retraso mental de las aulas de aprendizaje de tareas de Álava. *Estudios sobre Educación*, 9, 51-75.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.