

## **FACTORES PSICOLÓGICOS DE LOS PADRES DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS**

**Patricia Robledo-Ramón**  
**Jesús-Nicasio García**  
Universidad de León

### **RESUMEN**

Se presenta una revisión de estudios empíricos internacionales sobre las variables psicológicas de los padres de alumnos con dificultades de aprendizaje -DA-y/o bajo rendimiento -BR-. Este trabajo se inserta dentro de una línea de investigación centrada en la composición escrita desde perspectivas psicológicas e instruccionales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, siendo una profundización y continuación obligada: conocer los factores y aspectos psicológicos de las familias de alumnos con DA.

Se han identificado diferentes variables del contexto familiar relacionadas con el rendimiento de los alumnos, tales como las características socioeconómicas y educativas de las familias (O'Connor & Spreen, 2001), el clima, la dinámica y el funcionamiento familiar (James, 2004), las percepciones y conductas paternas hacia el niño y su dificultad (Trainor, 2005), y la implicación-valoración familiar de los servicios y profesionales educativos (Leiter & Krauss, 2004; Joyce, 2005).

Como conclusión, los datos empíricos corroboran el papel relevante del contexto familiar en el rendimiento y aprovechamiento educativo de los alumnos (Darch, Miao & Shippen 2004; Spann, Kohler & Soenksen, 2003) y justifican el gran interés científico, tanto teórico como aplicado, de este foco que permitirá abrir nuevas vías de intervención a través de las cuales poder ayudar a los padres y familias y, por lo tanto, a los alumnos

con problemas de aprendizaje, contribuyendo en la mejora de sus resultados académicos (Thompson, 2004).

Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas competitivas parciales de un proyecto de investigación financiado por la Excm. Diputación Provincial de León, concedido al IP (J. N. García), así como una BI Predoctoral concedida a la primera autora (P. Robledo).

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se encuadra dentro de una línea de investigación centrada en el estudio de las *variables psicológicas* de los alumnos, con y sin dificultades de aprendizaje, involucradas en la composición escrita. Además, puesto que los alumnos se desarrollan y educan en diferentes sistemas contextuales, los cuales influyen decisivamente en su desarrollo y éxito escolar, la investigación sobre estos contextos es también de suma relevancia. Por ello, estamos estudiando el papel de la práctica del profesor en la enseñanza de la escritura (García, Pacheco, Díez, Robledo, Mnez-Cocó, Rodríguez, González, de Caso, Fidalgo & Arias-Gundín, 2006) e, igualmente, parecía necesario analizar el papel de los padres y del contexto familiar de los alumnos con DA; siendo este el foco del presente trabajo. En consecuencia, el objetivo de esta comunicación es mostrar una revisión de estudios empíricos internacionales existentes acerca de la influencia de los diferentes *factores psicológicos familiares*, como son las percepciones y conductas de los padres hacia el niño y su dificultad, las características del microsistema familiar (clima, estructura, funcionamiento, estrés) o las opiniones paternas respecto a los servicios educativos e implicación en los mismos. Con ello, se pretende aportar luz sobre un campo que todavía está poco explorado en nuestro contexto cultural, pese a existir un consenso general entre los investigadores en considerar el microsistema *familiar* como un factor clave en el desarrollo del niño (Flouri & Buchanan, 2004) y el responsable, junto con la escuela, de proporcionarle una formación que le permita desenvolverse satisfactoriamente en sociedad (Berkowitz & Bier, 2005; Switzer, 1990). Se espera también, que las evidencias empíricas encontradas en esta revisión sirvan de base para la implementación y el desarrollo de investigaciones del equipo centradas en el contexto familiar de los alumnos con DA.

## REVISIÓN DE ESTUDIOS INTERNACIONALES CENTRADOS EN EL ENTORNO FAMILIAR

Como ya se ha dicho anteriormente, los alumnos se desarrollan y educan en diferentes sistemas contextuales, los cuales van adquiriendo relevancia progresiva en el proceso de maduración de éstos. Existe un consenso general entre los investigadores en con-

siderar el microsistema *familiar* como un factor clave en el desarrollo del niño durante sus primeros años de vida (Flouri & Buchanan, 2004) aunque, a medida que éste crece, la familia va cediendo protagonismo a la *escuela*, la cual irá ejerciendo progresivamente mayor influencia en el aprendizaje y adaptación de los alumnos.

Desde el nacimiento hasta la edad escolar, la *familia* es el principal vehículo de desarrollo del niño, así como la responsable de proporcionarle una formación que le permita desenvolverse satisfactoriamente en sociedad (Berkowitz & Bier, 2005). Posteriormente, cuando el alumno ingresa en la *escuela*, esta responsabilidad ha de ser compartida entre familia y profesorado, por lo que deben entablar relaciones de colaboración (Kaiser, Hester & McDuffiel, 2001; Joyce, 2005; Spann, Kohler & Soenksen, 2003), ya que este trabajo cooperativo repercute positivamente en el rendimiento de los educandos haciendo que aumente su motivación hacia el trabajo escolar, favoreciendo su autoestima, las relaciones padres-hijos (Darch, Miao & Shippen 2004).

Parece comprobado, por tanto, que la familia resulta de máxima relevancia para los niños en su proceso de desarrollo y adaptación, y lo hace especialmente en aquellos casos en los que los alumnos presenten algún problema de aprendizaje (Thompson, 2004). Por ello, se considera necesario conocer aquellos *factores y variables psicológicas familiares* como son las percepciones, y actitudes hacia el niño y su dificultad, la opinión sobre el uso y satisfacción de los diferentes servicios, la relación con la escuela y profesorado o el funcionamiento y clima familiar que, según evidencian estudios empíricos internacionales, inciden directamente en el rendimiento y aprovechamiento educativo de los niños.

En primer lugar, las *percepciones que los padres tienen hacia el niño y sus dificultades* escolares van a determinar sus actitudes y conductas. En general, los padres de alumnos con dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento y/o fracaso escolar infravaloran las capacidades de sus hijos, detectan en ellos problemas de tipo social, conductual, cognitivo, les ven más indefensos que el resto de compañeros y consecuentemente tienden a sobreprotegerlos (McLoughlin, Clark, Mauck & Petrosko, 1987; Haager & Vaughn, 1995). Trainor (2005) realizó un estudio acerca de las percepciones y conductas de autodeterminación que tienen los estudiantes con dificultades de aprendizaje durante sus periodos de transición, y la influencia que ejercen en este aspecto las familias. Comprobó cómo en estas familias en las que existen niños con problemas de aprendizaje, se desarrollan ambientes muy ordenados y estructurados, dirigidos por unos padres que suelen ser muy autoritarios y controladores. Lo que intentan, con estas estrategias protectoras, es evitar a sus hijos situaciones que les causen frustración. Indirectamente, lo que consiguen es retardar la madurez de los niños (los cuales se perciben competentes), ya que, en la mayoría de los casos, les impiden tomar sus propias decisiones, lo cual perjudica su crecimiento personal.

En segundo lugar, el *clima familiar, su estructura, funcionamiento, componentes, roles* parece ser otro de los factores que mayor repercusión tiene sobre el rendimiento escolar de los alumnos (Dyson, 1996). Diversos factores sociales (mujer trabajadora, mayor movilidad, divorcios) han aumentado las transformaciones familiares en las últimas décadas creando situaciones que pueden causar dificultades en el rendimiento del niño. Veamos algunas de las destacadas en las distintas investigaciones.

Uno de los factores de riesgo claves para desencadenar problemas de rendimiento, parece ser la des-estructuración familiar con alteraciones del clima socio-familiar. La mayoría de los estudios coinciden en afirmar que, en las familias conflictivas, el rendimiento de los niños es menor. Simultáneamente se ha comprobado que este tipo de familias proceden de clases sociales desfavorecidas, con grandes carencias (materiales, culturales y educativas), sin recursos ni estrategias adecuadas para colaborar en la educación de sus hijos (O'Connor & Spreen, 2001) y que viven situaciones extremas que les conducen a los conflictos. Por tanto, el nivel socioeconómico y cultural de las familias repercute en el aprovechamiento escolar de los niños. Es decir, las características adversas de los hogares de bajo nivel socioeconómico influyen negativamente en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, limitando su experiencia, esencial para el aprendizaje escolar. Consecuentemente, estos niños acceden a la escuela con desventaja, lo cual puede dificultar los aprendizajes posteriores.

Por otro lado, en la mayor parte de las familias en las que hay niños que presentan problemas de fracaso escolar y/o bajo rendimiento, es frecuente que se vivan situaciones continuas de estrés. Este tipo de alumnos presentan elevados niveles de ansiedad ante tareas escolares, provocados por las continuas frustraciones, malos resultados, los esfuerzos que les suponen etc., lo que incide negativamente en su rendimiento. Generalmente, contagian a sus padres estas sensaciones de angustia que con frecuencia van unidas a sentimientos de impotencia y a la dificultad de elegir adecuadamente las estrategias de afrontamiento de problemas (Routh & Rodríguez 1989; Margalit & Herman, 1986) A la larga, esto termina provocando en el clima familiar una situación de estrés que no beneficia en absoluto el desarrollo del niño y desencadena estados de inconformidad con las instituciones, los profesores, las tareas escolares y dificultades para elegir correctamente la estrategia adecuada de afrontamiento de problemas. (Figueroa, Contini, Betina, Levin & Estévez, 2005; Chico, 2002).

Otro factor que parece repercutir en el bajo rendimiento escolar de los alumnos es el hecho de tener padres con dificultades de aprendizaje y/o bajo nivel cultural-educativo (O'Connor & Spreen, 2001). James (2004) revisó los resultados de diversas investigaciones en las cuales se había comprobado cómo los padres que tienen dificultades de aprendizaje y que consecuentemente han tenido malas experiencias educativas, desarrollan percepciones negativas hacia el colegio, los profesores y las tareas escolares. Además, se describen a sí mismos como pasivos o subordinados de los profesionales,

por lo que cooperan escasamente con ellos, lo que puede traer consigo el bajo rendimiento o el fracaso de sus hijos en la escuela

En tercer lugar, la *cooperación entre las instituciones y las familias* de los niños que presentan problemas de aprendizaje depende en gran medida de las *percepciones y actitudes que la familia tenga hacia las instituciones y los profesionales*. Parece ser que la mayoría de los padres cuyos hijos presentan dificultades, bajo rendimiento o fracaso escolar están satisfechos con los servicios educativos existentes, así como con los profesionales que trabajan en ellos; no obstante, a medida que los alumnos van creciendo, sus dificultades aumentando y el grado de ansiedad elevándose, las familias comienzan a reivindicar más ayudas por parte de las instituciones, programas especiales, apoyos (Leiter & Krauss, 2004; Spann, Kohler & Soenksen; 2003; Gerber & Popp, 1999; Hishinuma, 2000) . Frecuentemente, ante estas circunstancias, las propias familias se muestran insatisfechas con los servicios educativos y las experiencias escolares y piden evaluaciones que diagnostiquen a sus hijos como alumnos con necesidades educativas especiales para que, de este modo, reciban las ayudas necesarias (Kalyanpur & Harry, 2004; Tanner, 2000). La información y el contacto entre ambos contextos repercuten positivamente en las evaluaciones que las familias hacen sobre los profesionales. Joyce (2005) señala que, si los padres comprenden el trabajo y las funciones de los profesores, así como aquellos aspectos de los cuales ellos mismos son responsables, coinciden en afirmar que el trabajo de los profesionales es el adecuado.

Muchas veces, los contactos entre familias y profesores se realizan ante situaciones problema concretas (Thompson, 2004), si bien, parece observarse una mayor conciencia acerca de la necesidad de involucrar en la educación a todos los estamentos de la comunidad educativa. Martínez, Pereira, Rodríguez, Peña, Martínez, García, Donaire, Álvarez y Casielles (2000), han observado una tendencia creciente por parte de las familias a participar del quehacer diario de las escuelas, como efecto de la intervención en la dinamización de las relaciones entre escuela-familia; lo cual sugiere la eficacia de este tipo de intervenciones con familias.

Con todo lo dicho, parece justificada la necesidad de medir e intervenir las variables psicológicas familiares para lograr mejores resultados académicos en los alumnos, y mayor grado de satisfacción y bienestar psicológico de los padres.

La información que se comenta en el texto puede verse de forma más detallada en la tabla I. Además se presenta información adicional sobre las aportaciones de los estudios empíricos analizados. Igualmente, se indican los instrumentos utilizados para medir los diferentes aspectos y variables psicológicas de los padres de alumnos con dificultades de aprendizaje, y que están sirviendo de punto de partida para las investigaciones de nuestro equipo de investigación.

Tabla I:  
Revisión de instrumentos de evaluación

Variable objeto de estudio	Autor	Instrumento	Significatividad y uso (mide)
Funcionamiento y dinámica familiar (clima, estrés, habilidades)	Moos and Moos (1981)	<i>The Family Environment Scale (FES)</i> . Escala del entorno familiar.	Analiza el clima familiar, funcionamiento, estructura y estilo comunicativo. Evalúa el funcionamiento familiar mediante la percepción de uno de sus miembros (padre o madre).
	Friedrich, Greenberg and Crnic( 1983).	<i>Questionnaire on Resources and Stress-Short Form (QRS-F)</i> .	Cuestionario que valora los recursos y el nivel de stress de familias con un miembro con dificultades.
	Herreros y Musitu, (1998), en García (1999).	<i>Cuestionario de Eventos Vitales Estresantes</i> .	Permite analizar los eventos estresantes de los seis últimos meses.
	Caldwell y Bradley (1984)	<i>Home observation for measurement of the environment (HOME)</i>	Características y calidad del contexto familiar. Calidad cantidad de estimulación y apoyo que el niño recibe en su casa.
Percepciones y actitudes familiares hacia el niño y su dificultad.	Carver, Scheier, y Weintraub. (1989)	<i>Escala de evaluación de los estilos de afrontamiento (COPE)</i>	Valora la frecuencia con que las personas utilizan determinadas estrategias para afrontar situaciones estresantes
	Buri (1991)	<i>Parental authority styles</i>	Evalúa los tres estilos de autoridad paternos.
	Rohner, Saavedra y Granum, (1978)	<i>Cuestionario de aceptación rechazo paternal. (PARQ)</i> .	Permite obtener la evaluación de los padres acerca de su conducta con sus hijos en términos de cuatro dimensiones: calor/afecto, hostilidad/agresión, indiferencia/negligencia y rechazo.
	Herreros y Musitu (1998). Zak (1976)	<i>Escala de Autoestima Familiar. Self Analysis Scale (SAS)</i> . Escala de análisis del self familiar.	Dos escalas que permiten valorar la autoestima familiar y el autoconcepto de los diferentes miembros.
Opinión e implicación familiar en la escuela	Summers, Turnbull, Poston, y Nelson (2005)	<i>Family-professional partnership scala</i> . Escala de relaciones familia-profesionales	Permite valorar la calidad de las relaciones entre familias y profesionales, percepciones de los padres, grado de satisfacción.
	Fantuzzo, Tighe y Childs (2000)	<i>Family involvement questionnaire</i>	Evalúa tres áreas de la participación paterna: escuela, casa y relación casa-escuela.
	Spann, Kohler y Soenksen (2003)	<i>Perceptions of Special Educational Services</i> .	Valora el emplazamiento del niño y el tipo de servicio especial, frecuencia y naturaleza de los contactos padre-escuela, conocimiento y participación paterna del programa especial de su hijo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según la revisión de estudios mostrada, la mayoría coinciden en subrayar la influencia del factor general “familia” sobre los alumnos, destacando diferentes variables psicológicas de los miembros del núcleo familiar que están relacionadas o repercuten directamente en el desenvolvimiento y aprovechamiento educativo de los niños con y sin problemas de aprendizaje (Flouri et al., 2004; Berkowitz et al., 2005)

Parece evidente, a tenor de los datos hallados, que las percepciones que los padres tienen de sus hijos determinan en gran medida sus actitudes y conductas hacia él, incidiendo esto de forma directa en el desarrollo, maduración y rendimiento del alumno (Haager et al., 1995). Así, por ejemplo Trainor (2005) ha encontrado que el infravalorar las capacidades de un hijo con problemas, conlleva a una sobreprotección paterna que perjudica la madurez del niño.

Numerosas investigaciones destacan también que el ambiente familiar, su funcionamiento, estructura, clima etc., es clave para el desarrollo del niño. Martínez, Pérez, Peña, García y Martínez (2004) revisan distintas investigaciones y afirman que los ambientes familiares que fomentan en los hijos el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y generan en ellos expectativas de éxito, influyen de una manera positiva en su rendimiento académico. Por el contrario, situaciones de desestructuración familiar, bajo nivel económico y social (pobreza, marginación), altos niveles de ansiedad, mala definición de responsabilidades y roles, falta de estimulación etc., son factores de riesgo que suelen desencadenar en un bajo rendimiento académico (Chico, 2002; O'Connor et al., 2001).

En cuanto a la colaboración entre las familias y los centros educativos, los estudios revisados muestran que esta relación es eficaz, tanto por el apoyo que los alumnos reciben de padres y profesores, como por la continuidad que perciben entre los objetivos educativos (Sheldon, 2003). Además, se ha demostrado cómo el contacto y coordinación entre escuela y familia contribuye a aumentar la motivación del niño, al tiempo que conduce a una mayor satisfacción de los padres con los servicios educativos y a la asunción positiva de sus responsabilidades (Leiter et al., 2004; Tanner, 2000).

Todos estos hallazgos realizados por los investigadores han contribuido a identificar la naturaleza y repercusión de distintos factores familiares en el rendimiento de los alumnos con y sin problemas de aprendizaje. No obstante, y pese a los buenos argumentos de tipo conceptual-teórico, con mucha frecuencia suelen faltar instrumentos de medida que permitan aproximarse a la realidad de la vida cotidiana de los niños y sus familias, valorarla y determinar su impacto sobre el desarrollo. Por ello, además de conocer aquellos instrumentos de evaluación existentes y que han sido validados en numerosas investigaciones, es probable que se necesiten desarrollar otros nuevos que nos per-

mitan cubrir las distintas variables objeto de evaluación. Igualmente, el ámbito de la intervención con familias de niños que manifiestan problemas de aprendizaje presenta un amplio abanico de posibilidades de estudio que se debe abordar, ya que, sorprendentemente, la familia es la única institución educativa en la que los miembros adultos no reciben una formación específica para mejorar sus competencias y recursos (Márquez, Rodríguez & Rodrigo, 2004). Por ello, se deben implementar intervenciones familiares y valorar la repercusión de las mismas en el rendimiento del niño (O'Conor et al., 2001; James, 2004). En la actualidad existe conciencia de que las familias de alumnos con problemas de aprendizaje necesitan apoyos para afrontar los retos diarios a los que han de enfrentarse (Waggoner & Wilgosh, 1990; Spann, Kohler & Soenksen, 2003) y, consecuentemente, se están desarrollando, desde perspectivas psicológicas y comunitarias, programas especiales de intervención familiar. A pesar de ello, estas intervenciones son puntuales y, aunque producen beneficios, éstos se mantienen sólo a corto plazo, a lo que hay que añadir que muchas de ellas están desligadas del contexto educativo (Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa & Rodríguez, 2004; Bryan, Burstein, & Bryan, 2001). Por ello, sería necesario desarrollar intervenciones instruccionales continuas con las familias para que, desde el hogar, se ayude a los alumnos con problemas de aprendizaje y se persigan objetivos comunes a los de los centros educativos (Ann, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston, 2005; Máiquez, Rodríguez & Rodrigo, 2004; Waggoner & Wilgosh 1990; Stoll, 1985).

Otra de las limitaciones existentes y que se plantea como línea futura de investigación, es que este tipo de estudios sobre variables psicológicas familiares son de carácter descriptivo, no explicativo; lo cual es un primer paso que posibilita tomar conciencia de la situación, para, profundizar y adentrarse en la mejora del conocimiento de la naturaleza de estas variables psicológicas de los padres y del contexto familiar y de la interrelación e inter-influencia con el aprendizaje de sus hijos. Igualmente, faltan estudios sobre la influencia que ejercen los hermanos o incluso los abuelos, figuras altamente importantes en el modelo de familia actual.

Por todo ello, la línea investigadora del equipo, centrada en el estudio de la composición escrita desde perspectivas psicológicas en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, está ampliando su foco de investigación al contexto familiar para intentar así aportar datos e instrumentos de interés científico, teórico y aplicado, tanto desde la perspectiva descriptiva y de medida como de intervención.

## REFERENCIAS

- Ann, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D. (2005). Relationship between parenth satisfaction regarding partnerships with professionals and age of chil.  
Berkowitz, M. & Bier, M. (2005). Character Education Parents as Partners. *Educational Leadership*, 63 (1), 64 -70.

- Bryan, T., Burstein, K. & Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36(3),167-180.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14 (3), 544-550.
- Caldwell, B. M. & Bradley, R. H (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock, AR: University of Arkansas
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283
- Darch, C., Miao, Y. & Shippen, D. (2004). A model for involvement parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing School failure*, 48, 24-34.
- Dominguez, G. & Pérez, C. (2003). Caracterización de la familia de niños con trastornos de aprendizaje. *Rev. Cubana Med. Gen. Iteg.*, 19 (2).
- Dyson, L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning, and sibling self- concept. *Journal of learning disabilities*, 29 (3), 280-286.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376
- Figuroa, M. I., Contini, N., Betina, A., Levin, M. & Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1),66-72.
- Flouri, E & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*,74,141-153.
- Friederich, W.N., Greenberg, M. & Cmic, K.A. (1983). A short-form of the questionnaires on resources and stress. *American journal of mental deficiency*, 88, 41-48.
- García, J. N. (1999). La intervención psicopedagógica a través de la creación y participación en redes de apoyo: conceptualización. En J. N. García, *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 65-79). Madrid: Pirámide.
- García, J. N. (1999). La intervención psicopedagógica a través de la creación y participación en redes de apoyo: programas. En J. N. García, *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 81-100). Madrid: Pirámide.
- García, J. N., Pacheco, D. I., Díez, C., Robledo, P., Mnez-Cocó, B., Rodríguez, C., González, L., de Caso, A., Fidalgo, R. & Arias-Gundín, O. (2006, October). The role of the teacher's practice in writing related with writing product and process in students with and without LD. *15<sup>th</sup> Congress on Learning Disabilities Worldwide*. 26, 27, 28 Oct., Boston, Burlington: LDW.

- Gerber, P. & Popp, P. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288-296.
- Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of the social competence of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215, 231.
- Hishinuma, S. (2000). Parent attitudes on the importance and success of integrated self-contained services for students who are gifted, LD, and gifted/ LD. *Roeper Review*, 22(4), 241-263.
- James, H. (2004). Promoting Effective Working with Parents with Learning Disabilities. *Child Abuse Review*, 13, 31-41.
- Joyce, A. (2005). Partner with parents. *Intervention in School & Clinic*, 41(1), 52-55.
- Kaiser, A., Hester, P. & McDuffiel, S. (2001). Supporting communication in young children with developmental disabilities. *MRDD Research Reviews*, 7, 143-150.
- Kalyanpur, M. & Harry, B. (2004). Impact of social construction of LD on culturally diverse families: a response to Reid and Valle. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 530-533.
- 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, 135.
- Máiquez, L., Rodríguez, G. & Rodrigo, J (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 403-406.
- Margalit, M. & Herman, T. (1986). Learning-Disabled Boy's Anxiety, Parental Anxiety, and Family Climate. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(3), 248-253.
- Martín, J., Márquez, L., Rodrigo, J., Correa, A., Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familiar para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y Aprendizaje*, 2004, 27 (4), 437-445.
- Martínez, R., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García, P., Donaire, B., Álvarez, A. & Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 107-120.
- Martínez, R., Pérez, M. H, Peña, A., García, M. & Martínez, R. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños de edad infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 2004, 27 (4), 425-435.
- McLoughlin, A. Clark, F., Mauck, A. & Petrosko, J. (2001). A comparison of parent-child perceptions of student LD. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (6), 357-360.
- Moos, R. & Moos, B. (1981). *Family environment scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- O'Connor, S. & Spreen, O. (2001). The relationship between parents' socioeconomic status and education level, and adult occupational and educational achievement of children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 148-153.

- Rohner, R.P, Saavedra, J. & Granum, E.O. (1978). Development and validation of the parental acceptance rejection questionnaire: test manual. *JSAS catalogue selected documents psychology*, 8, 7-8.
- Routh, D. & Rodríguez, C. (1989). Depression, anxiety and attributional style in learning-disabled and non-learning-disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(4),299-304.
- Spann, S. J., Kohler F.W. & 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.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35 (2), 149-165.
- Spann, S. , Kohler, F. & 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. (1985). Accepting the diagnosis: an educational intervention for parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 18 (3), 151-153.
- Summers, J., Turnbull, A., Poston, D., Hoffman, L. & Nelson, L. ( 2005). Measuring the Quality of Family-Professional Partnerships in Special Education Services. *Exceptional Children*, 72 (1), 65-81.
- Switzer, L. (1990). Family factors associated with academic progress for children with learning disabilities. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24 (3),200-205.
- Tanner, E. (2000). The learning disabled: a distinct population of students. *Education*, 121(4), 795-798.
- Thompson, G. (2004). It's Not My Fault: Predicting High School Teachers Who Blame Parents and Students for Students' Low Achievement. *High School Journal*, 87(3)5-15.
- Trainor, A.(2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (3), 233-249.
- Waggoner, K. & Wilgoths, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 97-113.

