



EXPECTATIVAS E IDEAS FAMILIARES ACERCA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA. ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO EIDAL-MP

Juan José Navarro Hidalgo

Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

e-mail: jjnavarro@us.es

Fecha de recepción: 10 de enero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN.

El presente artículo analiza las expectativas e ideas de un grupo de familias con relación a las dificultades de aprendizaje en lectura (DL). Veintinueve familias participantes en una investigación sobre evaluación dinámica y DL cumplieron un instrumento compuesto por 23 preguntas abiertas, mediante las cuales se pretende acceder a los conocimientos, expectativas y actuaciones habituales en relación a la atención educativa familiar ante las DL. El procedimiento de análisis ha consistido inicialmente en la codificación y posterior categorización del contenido de las respuestas, extrayendo unidades de información significativas que fueron agrupadas a su vez en categorías inclusivas. La valoración ha sido cuantitativa y cualitativa y ha permitido establecer relaciones significativas entre algunas respuestas y puntuaciones de mejora obtenidas por los estudiantes en pruebas-criterio de comprensión lectora, ajuste personal-social e inteligencia utilizadas en la investigación marco de este estudio.

Palabras clave: Expectativas familiares, ideas educativas, dificultades de aprendizaje de la lectura.

ABSTRACT

This article examines the expectations and ideas of a group of families with regard to learning difficulties in reading. Twenty-nine families participating in a research about dynamic assessment of processes involved in reading difficulties completed an instrument consisting of 23 open questions, through which it seeks access to knowledge, expectations and habitual actions in relation to familial educational attention to the reading difficulties. The analysis procedure consisted initially in the codification, further categorization of the answers, and extracting meaningful information units which were in turn grouped in more inclusive categories. The analysis performed has been quanti-



EXPECTATIVAS E IDEAS FAMILIARES ACERCA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA. ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO EIDAL-MP

tative and qualitative, and allowed us to establish some significant relationships between some responses and academic performance (improvement score) earned by students on reading comprehension, personal-social adjustment and intelligence tests, used in the research framework for this study.

Keywords: Familial expectations, educational ideas, reading difficulties.

INTRODUCCIÓN

Las expectativas e ideas familiares acerca de la educación y las dificultades de aprendizaje, así como la atribución causal que madres y padres hacen del éxito o el fracaso de sus hijos en las tareas escolares, pueden influir decisivamente en el autoconcepto académico y el rendimiento de éstos (Miller, 1995). Sin embargo, es escasa la investigación que relaciona atribución causal, creencias o expectativas familiares con las dificultades de aprendizaje en lectura (DL) (Natale, 2007). En general, estas investigaciones dejan entrever una percepción más negativa y pesimista con relación al aprendizaje y las posibilidades educativas, por parte de padres con hijos que presentan DL, reflejando bajas expectativas académicas y mostrando atribuciones causales del éxito o el fracaso de sus hijos que difieren significativamente de las que efectúan los padres de hijos sin DL (Pearl y Bryan, 1982). En este sentido, estos estudios muestran una mayor tendencia a atribuir el éxito académico de los hijos a causas externas como el tipo de tareas, los apoyos recibidos o la suerte, mientras que los fracasos son atribuidos a causas internas como la falta de capacidad (Mora-Merchán y Mora, 2000). Estos hallazgos se han venido sucediendo en diversas investigaciones más recientes (Natale, 2007), en las que también se ha mostrado una relación positiva entre el nivel educativo de las familias y la atribución causal del éxito en tareas de lectura a las capacidades, mientras que los fracasos son atribuidos por estas familias en mayor medida a una deficiente enseñanza.

En un estudio longitudinal sobre dislexia (Lyytinen et al., 2004) en el que se evaluaron en tres ocasiones durante el primer curso las atribuciones causales de 189 madres con relación al éxito o el fracaso escolar de sus hijos, y en el que se habían valorado previamente a su escolarización las habilidades pre-lectoras, los resultados mostraron diferencias significativas en la atribución causal de las madres en función de los resultados iniciales de sus hijos. Mientras que las madres de hijos con buenos resultados iniciales atribuían el éxito académico a la capacidad y el bajo rendimiento a la falta de esfuerzo, las madres de hijos con bajas puntuaciones en habilidades pre-lectoras, atribuían el éxito cada vez menos a su capacidad a medida que transcurría el curso escolar. De este modo, el rendimiento previo predecía significativamente la atribución causal familiar durante el último curso de preescolar, y lo mismo ocurría con los dos primeros cursos de primaria. Esta relación también se mostraba en sentido contrario, por cuanto un mayor nivel de atribución causal del éxito a la capacidad, se correspondía con mayores niveles de rendimiento posterior mostrado por los escolares (Natale, Aunola y Nurmi, 2009; Pomerantz y Eaton, 2001). De estos estudios se desprende que los patrones de atribución causal que expresan creencias e ideas positivas acerca de las posibilidades académicas, podrían tener una repercusión significativa en el autoconcepto académico, lo que a su vez se relacionaría directamente con el rendimiento. Por el contrario, las madres que atribuían el éxito a otros factores distintos a la capacidad (esfuerzo, dificultad de las tareas o adecuación de la enseñanza) podrían estar trasladando a los hijos expectativas negativas sobre sus posibilidades y su capacidad, lo que podría repercutir en su autoconcepto y su rendimiento. Tanto las expectativas como las atribuciones causales podrían a su vez tener una repercusión notable en las conductas de afecto y respuesta emocional de los padres, lo que se trasladaría a las pautas de guía y apoyo a sus hijos (Miller, 1995).

El objetivo del presente artículo es analizar las expectativas e ideas de un grupo de familias con relación a las DL. Así mismo, nos proponemos establecer relaciones entre las respuestas otorgadas



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO ADULTO Y ENVEJECIMIENTO

por las familias y el rendimiento expresado en puntuaciones de mejora (PM) obtenidas por sus hijos con DL en pruebas-criterio de comprensión lectora, ajuste personal-social e inteligencia utilizadas en la investigación marco de este estudio.

MÉTODO

Participantes

El presente estudio analiza datos provenientes de 29 familias participantes en una investigación sobre evaluación dinámica y DL (Navarro y Mora, 2011). En esta investigación se analiza la aplicación de un dispositivo de evaluación dinámica de procesos de lectura (EDPL). La aplicación se realizó durante 16 semanas en pequeño grupo por docentes que recibieron formación específica, participando un total de 133 alumnos con DL de 9-16 años (grupo experimental (GE) = 60; grupo control (GC) = 73). Se utilizó un diseño pretest/postest con GC para la evaluación de impacto en comprensión, inteligencia y ajuste personal-social. Aunque nuestros esfuerzos se dirigieron a que la totalidad de las familias cumplimentaran el cuestionario, finalmente sólo pudimos obtener la colaboración de veintinueve.

Instrumentos

El cuestionario para madres y padres sobre expectativas e ideas acerca de las DL (EIDAL-MP) (Navarro, 2008) consta de 23 preguntas abiertas, dirigidas a las familias del alumnado participante en la investigación marco de este estudio. El cuestionario se estructura en 10 bloques (Tabla 1) en función de su contenido.

Tabla 1. Estructura e ítems en el cuestionario EIDAL-MP

Bloques contemplados en EIDAL-MP	Ítems
1. Actuación ante diversos supuestos prácticos relacionados con las DL	1, 2, 3, 5, 7, 11, 19, 21
2. Ideas acerca de la implicación que debe tener la familia y posibilidades de intervención o de influencia para la mejora de las DL	4, 15
3. Expectativas y deseos acerca de los estudios o la labor que realizará su hijo/a	6, 18
4. Información sobre disposición de elementos materiales (libros infantiles/juveniles)	8
5. Experiencia/contacto de la madre/padre con la lectura actualmente	9
6. Ideas sobre participación conjunta en actividades de lectura o audiovisuales	10, 20
7. Factores que influyen en las DL	12, 23
8. Concepción de la lectura y de su relevancia	13, 14, 16
9. Expectativas sobre el aprendizaje de alumnos que muestren DL	17
10. Colaboración con el profesorado	22

El formato permite que la familia pueda expresar sus creencias, expectativas y procedimientos habituales con relación a la atención educativa de sus hijos con DL. Su elección, en detrimento de un formato con opciones cerradas de respuesta, otorgaría una mayor diversidad en la información



EXPECTATIVAS E IDEAS FAMILIARES ACERCA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA. ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO EIDAL-MP

obtenida, así como mayores posibilidades de análisis cualitativo. Su valoración permite establecer relaciones entre aspectos como: (a) acciones educativas emprendidas desde la familia para mejorar la lectura y rendimiento efectivo del estudiante; (b) ideas y expectativas familiares acerca de las posibilidades de aprendizaje, y el desempeño de éstos en actividades de lectura; (c) ideas y expectativas de los padres/madres acerca de la educación en general, y de la lectura en particular, y rendimiento, motivación y conducta del alumnado; etc. Su valoración también nos servirá para establecer relaciones entre las respuestas otorgadas por las familias y los resultados obtenidos por sus hijos en las pruebas-criterio utilizadas en la investigación marco.

Medidas del rendimiento de los estudiantes

Comprensión de textos: Se utilizaron dos pruebas de elaboración propia (Navarro, 2008) para evaluar la comprensión: *ECO 1* (2º y 3º ciclo de primaria) y *ECOS* (educación secundaria). Ambas pruebas se componen de 10 textos que presentan diversas estructuras y pertenecen a diversos ámbitos relacionados con las áreas curriculares, seguidos de una serie de preguntas (43 para *ECO 1* y 56 para *ECOS*) con opción múltiple de respuesta.

Test de factor «G» de Cattell, Escala 2-Forma A (Cattell y Cattell, 1974/2001).

Escala de Ajuste Personal-Social con relación a la Lectura, APSL. Esta escala, de elaboración propia (Navarro, 2008) se compone de ochenta ítems presentados al alumnado en una estructura de frases cortas ante las que éste debe mostrar individualmente su acuerdo o desacuerdo.

Debemos destacar que los análisis sobre la validez y fiabilidad de las pruebas de comprensión y ajuste personal-social, así como la validación de expertos realizada previamente a su aplicación, arrojaron resultados especialmente positivos.

Procedimiento

El contacto inicial con las familias se produjo a través del profesorado de los centros colaboradores en el estudio. Éstos hicieron llegar los cuestionarios a las familias del alumnado participante. En ocasiones, como alternativa en situaciones de desventaja sociocultural ligada a dificultades lectoescritoras, se mantuvieron entrevistas familiares con el objeto de facilitar la cumplimentación del cuestionario. En cuanto al procedimiento de análisis, éste ha consistido inicialmente en la codificación y posterior categorización del contenido de las respuestas, extrayendo unidades de información significativas que fueron agrupadas a su vez en 71 categorías inclusivas (Navarro, 2008). En la referencia citada mostramos así mismo las unidades de información, que resumen a su vez grupos de respuestas con significado equiparable. En la tabla 2 ofrecemos un extracto del sistema de categorías construido.



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO ADULTO Y ENVEJECIMIENTO

Tabla 2. Extracto del sistema de categorías (Bloque 1, pregunta 5) elaborado a raíz de las respuestas otorgadas al cuestionario EIDAL-MP y suma de las referencias expresadas por las familias.

Bloque 1. Actuación ante diversos supuestos prácticos relacionados con las DL	Sumas
Pregunta 5. Si está ayudando a su hijo/a en las tareas del colegio y comete continuos errores, ¿qué haría usted?	
Actuación centrada en la ayuda/intervención directa: animación/explicación/corrección*	23
Explicándole que no lo ha hecho bien y que lo repita (2); explicarle cómo se hace hasta que lo entienda y lo haga lo mejor posible (6); corregírseles y que lo intente de nuevo hasta que lo consiguiera (6); tener paciencia (2); suele hacer borradores y así corregimos (1); animarlo para que siga intentándolo (1); explicarle que todos cometemos errores y que estudiando y trabajando se superan (1); ayudarle a que se esfuerce un poco más y a comprender las cosas (1); le diría lo que yo pienso que es correcto, pero sin decirle la respuesta, para que piense (1); normalmente, intento que se concentre un poco más (1); estudiar a la par de él y mejorar para poder explicarle lo que no entienda (1).**	23
Actuación centrada en la búsqueda de ayuda externa	4
Hablar con el profesor para que él le explicara los deberes (1); buscaría ayuda externa, de apoyo (2); si es importante, se lo cuento a la maestra (1).	4
Actuación centrada en la ausencia de ayuda	5
No le ayudo (4); dejaría de ayudarle, porque creo que sería peor (1).	5

* Categorías inclusivas; ** Unidades de información significativas

RESULTADOS

Análisis exploratorio de las respuestas al cuestionario EIDAL-MP

A continuación realizamos en síntesis un recorrido a través de los distintos bloques contemplados en EIDAL-MP y en el sistema de categorías, destacando algunos aspectos relevantes ($n = 29$).

Bloque-1. Del análisis de las respuestas podemos desprender una notable preocupación de las familias por los sentimientos de rechazo a la lectura de sus hijos. Cuando se les pregunta cómo actuarían en el supuesto de que su hijo manifestara este rechazo, sus respuestas denotan actuaciones dirigidas a aspectos de índole socio-personal, como la animación/motivación a la lectura (80%). Por otra parte, la ayuda que ofrecerían en caso de DL, se centraría en la intervención directa, dedicando tiempo de ayuda concreta en tareas escolares (57%), así como en la búsqueda de apoyos externos. En ambos casos sólo hay una referencia explícita a la necesidad de consultar con el docente. Ante la situación hipotética de niños especialmente difíciles a la hora de prestarles ayuda, los padres expresan mayoritariamente intentos de ayuda directa en detrimento de opciones de ayuda externa como la búsqueda de especialistas. Por otra parte, la actuación ante los errores relacionados con la lectura, parece centrarse en la ayuda/intervención directa, primando de nuevo la animación, la explicación y la corrección de las tareas (72%). Nuevamente, la búsqueda de apoyo o de colaboración con el profesorado, es recogida sólo en las respuestas de dos familias. Ante la cuestión referente a la petición de ayuda en las tareas, algo más de la mitad de las familias expresan que sus hijos sí la solicitan, aunque entre estas respuestas dos hacen referencia a la escasa ayuda que pueden ofrecerles, debido a sus propias dificultades o a la falta de conocimientos. En las situaciones en las que los hijos comentan con sus padres lo que han hecho, o les plantean dudas relacio-



EXPECTATIVAS E IDEAS FAMILIARES ACERCA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA. ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO EIDAL-MP

nadas con los contenidos que han debido leer y trabajar en la escuela, la mayoría de los padres expresan una actuación centrada en la atención y la escucha, por una parte, y en la ayuda directa a sus hijos, por otra. En cuanto a los refuerzos otorgados con relación al trabajo escolar, parece primar el reforzamiento de carácter social, existiendo una cierta igualdad entre el número de referencias que aluden, por un lado, al establecimiento de refuerzos ante el trabajo desarrollado diariamente, y aquellas que expresan, por otro, aspectos relacionados con las calificaciones. Es destacable la relevancia otorgada a aspectos relacionados con procesos de ajuste personal-social, como (a) la autonomía mostrada en las tareas a realizar, (b) el interés manifestado, y (c) la percepción de que la actividad ha supuesto un esfuerzo para el sujeto.

Bloque-2. Las respuestas analizadas expresan mayoritariamente que los padres pueden y deben colaborar en la mejora del aprendizaje de la lectura (96%). Los padres hacen referencia a la colaboración con el profesorado, manifestando que *entre todos es mejor* y que *todos podemos poner algo de nuestra parte* para conseguir mejorar las habilidades lectoras. Tan solo una respuesta hace alusión a que *la lectura es cosa de la escuela y de los maestros*. Cuando se les pide que concreten la forma en la que podrían influir en el aprendizaje de la lectura, todos coinciden en la posibilidad de ejercer influencia, aunque difieren en las acciones que emprenderían. En este sentido, la mayoría expresa que esta influencia la ejercerían, bien mediante acciones que pudieran ser entendidas como modelos a seguir por sus hijos, o bien mediante ayuda directa y estimulación/animación a la lectura. Por otra parte, un número menor de respuestas expresaban que esta influencia podría ser ejercida mediante acciones que implicaban imposición y obligación.

Bloque-3. Las familias expresan expectativas positivas en algo más de un 60% de las respuestas, mientras que el resto de respuestas expresan expectativas negativas o desconocimiento del deseo de sus hijos. Cuando se les pregunta qué desean que sus hijos sean de mayores, la mayoría de las referencias acentúan la importancia de que la elección sea tomada por el propio hijo y de que ésta contribuya a su felicidad. También podemos observar que se hace un especial énfasis en aspectos de desarrollo personal-social, con independencia de la elección tomada (autonomía, responsabilidad, ser buena persona, cultura, educación, preparación...).

Bloque-4. El análisis revela que en algunas familias los libros de los que se dispone no son usados por los hijos. Por otra parte, algunas referencias dejan entrever un conocimiento explícito sobre los libros disponibles, mientras que de otras parece desprenderse un cierto desconocimiento del tipo de libros que se tiene o de su adecuación con relación a la edad o los intereses de los hijos.

Bloque-5. El aspecto más destacable es que a pesar de que este tipo de cuestiones podrían desencadenar un efecto de «deseabilidad social», las respuestas revelan que más de un 20% de los padres no tienen contacto alguno con la lectura.

Bloque-6. Las ideas expresadas denotan mayoritariamente respuestas positivas y favorecedoras de la participación y la inclusión del sujeto en la actividad; así mismo, las respuestas relativas a la consideración de idoneidad de la participación conjunta en actividades concretas de lectura, revelan un acuerdo mayoritario (más del 80%). Por otra parte, el resto de las respuestas hacen énfasis en las dificultades para llevar a cabo este tipo de prácticas, bien centradas en la falta de interés de los hijos o en la ausencia de tiempo.

Bloque-7. Las respuestas señalan aspectos relacionados con el propio estudiante como aquellos más relevantes en la explicación de las dificultades. Entre éstos, aquellos que hacen referencia a los procesos de ajuste personal-social son los más nombrados (falta de interés y de motivación, poca dedicación, falta de esfuerzo...), y junto a los procesos de memoria y atención, serían los responsables de las DL. En menor medida aparecen los aspectos relacionados con el contexto familiar, social y escolar, destacando la importancia del interés que deben despertar los textos y actividades relacionadas con la lectura, así como la competencia que suponen los medios audiovisuales.



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO ADULTO Y ENVEJECIMIENTO

Bloque-8. Los padres otorgan especial relevancia a la lectura como elemento fundamental de desarrollo socio-personal (*es básico para desenvolverse en la vida*), considerando igualmente que *es la base de un buen aprendizaje*.

Bloque-9. Las respuestas expresan mayoritariamente expectativas positivas. Se hace referencia a elementos como la paciencia y la ayuda necesaria para que pueda tener lugar el aprendizaje, al empeño, a la ayuda especializada y al apoyo del profesorado y de los padres.

Bloque-10. Las respuestas reflejan mayoritariamente la importancia de la colaboración con el profesorado. La valoración media es de 4,54 sobre 5, y un total de 19 familias otorgaron la máxima puntuación.

Relación entre las puntuaciones de mejora y las respuestas en EIDAL-MP

Este análisis se ha dirigido a apuntar posibles relaciones significativas entre las respuestas otorgadas por las familias en EIDAL-MP y las PM obtenidas por los sujetos del GE ($n = 15$) en las distintas pruebas-criterio. Para la exposición de estos resultados, nos apoyaremos también en la estructura de los distintos bloques contemplados.

Bloque-1. Encontramos correlación significativa ($r = .52$; $p < .05$) entre la mejora en comprensión y respuestas alusivas a una actuación centrada en la animación/motivación a la lectura: *haría lo posible para que le llamara la atención y le interesara*. Con relación al modo en que se prestaría ayuda, encontramos correlación significativa entre la mejora en comprensión y respuestas que indican ayudas centradas en la intervención directa: *explicarle las cosas que no entienda* ($r = .52$; $p < .05$).

Bloque-2. Los análisis efectuados muestran ausencia de relaciones significativas entre las PM y las respuestas relativas a la implicación educativa familiar. Con relación a la influencia ejercida, aquellas respuestas que muestran ausencia de ideas claras o que delegan esta responsabilidad, obtienen valores de correlación negativa con las PM, llegando a ser significativas con la mejora en CI ($r = -.73$; $p < .01$). Igual resultado obtiene la relación entre algunas respuestas que sitúan la posible influencia en un ámbito material: *regalándole libros*, y la PM en CI ($r = -.73$; $p < .01$).

Bloque-3. Encontramos correlación significativa entre la mejora en comprensión y la expresión de expectativas positivas o que expresan el conocimiento del deseo de los hijos: *lo que más le guste o lo más conveniente para él; es su opción* ($r = .53$; $p < .05$).

Bloque-4. No encontramos en general una relación significativa entre la disposición material de libros y las PM.

Bloque-5. Lo más destacable es la ausencia de relaciones significativas entre aquellas respuestas que denotan un mayor contacto con la lectura, y la obtención de mejoras.

Bloque-6. Encontramos correlación negativa entre respuestas que inciden en las dificultades de llevar a la práctica actividades de participación conjunta (*muy bien, pero es para tener mucho tiempo*) y la mejora en CI ($r = -.73$; $p < .01$).

Bloque-7. Con relación a los factores que influyen en las DL, algunos aspectos que centran las dificultades en el propio hijo, como *la falta de esfuerzo*, correlacionan negativamente con la mejora en comprensión ($r = .45$; $p < .10$). Por otra parte, encontramos una relación positiva entre las PM en comprensión ($r = .60$; $p < .05$) y ajuste personal-social ($r = .56$; $p < .05$), de un lado, y las respuestas que aluden a *la falta de atención* como elemento fundamental en la explicación de las dificultades, de otro. Algunas respuestas que hacen referencia a situaciones de desventaja socio-cultural como factores explicativos de las dificultades, correlacionan negativamente con las distintas PM, llegando a ser significativos los valores obtenidos con relación a la escala APSL ($r = -.61$; $p < .05$). Una respuesta que destaca el contexto escolar, concretamente los *factores relacionados con el profesorado y el sistema de enseñanza*, correlaciona negativamente con las distintas PM, llegando a ser



EXPECTATIVAS E IDEAS FAMILIARES ACERCA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA. ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO EIDAL-MP

significativa la correlación con la mejora en CI ($r = -.73$; $p < .01$). Por último, una de las respuestas que apunta como factores explicativos de las dificultades, aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, correlaciona positivamente con la PM en la escala de ajuste personal-social: *los textos, temas y actividades relacionados con la lectura deben gustarles* ($r = .51$; $p < .10$).

Bloque-8. No encontramos correlaciones significativas para este bloque. En general hallamos valores de correlación más altos con las respuestas que destacan la validez de la lectura para el futuro y para desenvolverse en la vida, que con aquellas que apuntan su relevancia como aspecto fundamental para cualquier aprendizaje.

Bloque-9. Los resultados muestran relaciones poco significativas entre las PM y las distintas respuestas.

Bloque-10. En general, los resultados muestran poca consistencia entre las puntuaciones otorgadas y las distintas PM. Sólo encontramos un valor significativo de correlación negativa entre la puntuación 4 y la mejora en APSL ($r = -.65$; $p < .05$).

DISCUSIÓN

Hemos expuesto en síntesis el análisis de las ideas y expectativas expresadas y hemos apuntado, aún en modo exploratorio, algunas relaciones significativas entre las mejoras obtenidas por los estudiantes en las pruebas-criterio, y determinadas respuestas. Entre los resultados obtenidos, algunos datos pueden contrastarse con los estudios referidos en la introducción. En este sentido, con relación a la atribución causal que hacen los padres de las DL, los datos muestran que éstos sitúan las causas de las DL en factores relativos al estudiante, aunque no de carácter interno y estable, como sí ocurría en los estudios citados (Pearl y Bryan, 1982). Ciertamente, el contenido de las cuestiones difiere y nuestra muestra es muy reducida, aunque también es posible que hayan actuado otros mecanismos relacionados con una mayor sensibilización hacia las posibilidades de aprendizaje de cualquier estudiante; incluso cuando se alude a la falta de atención como factor explicativo de las DL, no parece que se haga referencia a un factor estable e inmodificable, sino a un aspecto que depende del esfuerzo y de la motivación hacia la lectura. Así mismo, los estudiantes cuyos padres situaron la falta de esfuerzo como factor explicativo de las DL, obtuvieron finalmente peores resultados en comprensión, lo que guardaría una mayor relación con los resultados obtenidos habitualmente por los padres de niños sin DL (Lyytinen et al., 2004). Por otra parte, la alusión a factores explicativos relacionados con el sistema de enseñanza, podría relacionarse con una delegación de responsabilidad de las DL en el sistema educativo, pero también con una mayor conciencia de las limitaciones de algunas escuelas para ofrecer una enseñanza adecuada a las DL de sus hijos. Este aspecto podría ser coherente con los hallazgos en relación al nivel educativo e implicación de las familias y su atribución del bajo rendimiento a la deficiente enseñanza (Natale, 2007).

Limitaciones y futuras vías de actuación

En primer lugar queremos destacar la posibilidad de que el hecho de haber cumplimentado y entregado los cuestionarios, constituya de entrada un sesgo que debe ser tenido en cuenta; el análisis ha sido efectuado en función de los cuestionarios entregados, por lo que no recoge el sentir y el pensar de todas las familias participantes en la investigación marco. Debemos destacar también la escasa muestra sobre la que se efectuaron los análisis correlacionales, lo que tiene una influencia notable en las posibilidades de generalización de los resultados. En este sentido, se está trabajando en una versión del cuestionario que recoja en un formato de opción múltiple de respuesta las distintas categorías extraídas del análisis efectuado, facilitando de esta forma la cumplimentación y con ello la participación de un mayor número de familias.



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO ADULTO Y ENVEJECIMIENTO

REFERENCIAS

- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T.K., Kulju, P., Laakso, M.-L., Leiwo, M., Leppänen, P.H.T., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Richarson, U., Torppa, M. y Viholainen, H. (2004). Early development of children at familial risk for dyslexia – Follow up from birth to school age. *Dyslexia*, 10, 146-178.
- Miller, S.A. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development*, 66, 1557-1584.
- Mora-Merchán, J. y Mora, J. (2000). Trastornos del desarrollo socio-emocional. En J. Mora y A. Aguilera. *Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla: Kronos, pp. 329-365.
- Natale, K. (2007). *Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement*. University of Jyväskylä, Finland.
<http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513929008.pdf> [Consultado 7/03/2011]
- Natale, K., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2009). Children's school performance and their parents' causal attributions to ability and effort: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 14-22.
- Navarro, J.J. (2008). *Evaluación dinámica de procesos implicados en la lectura*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla. <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/778/evaluacion-dinamica-de-procesos-implicados-en-la-lectura/>
- Navarro, J.J. y Mora, J. (2011). Analysis of the implementation of a dynamic assessment device of processes involved in reading with learning-disabled children, *Learning and Individual Differences*, 21 (2), 168-175. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.11.008
- Pearl, R.A. y Bryan, T.H. (1982). Mother's attributions for their learning disabled child's successes and failures. *Learning Disability Quarterly*, 5, 53-57.
- Pomerantz, E.M. y Eaton, M.M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.

