

INVESTIGACION

LECTO-ESCRITURA: ASPECTOS PERCEPTIVOS, LINGÜÍSTICOS E INFLUENCIA FAMILIAR*

María Fca. Colodrón¹

RESUMEN

En esta investigación se compara el desarrollo de las habilidades perceptivo-manipulativas y de lenguaje y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura en alumnos de 1º de Educación Primaria, así como la influencia en éste de factores familiares.

Se ha encontrado un mejor desarrollo de las habilidades perceptivo-manipulativas (evaluadas mediante las Escalas McCarthy) frente a las verbales, estando ambas relacionadas con el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. Algunos estilos educativos parentales, como la autonomía y la disciplina, también aparecen relacionados con el rendimiento de los alumnos.

ABSTRACT

The research compares the development of perceptual, motor and verbal skills in a sample of 1st grade of Primary Education students. The reserch also studies the relationship between reading acquisition, these skills development and the family influence on them.

Among the results obtained, of particular interest is the fact that there is a better development of perceptual and motor skills (measured by McCarthy Scales) in comparison to development of verbal skills. Data also show all these skills, perceptual, motor and verbal, related to learning and writing acquisition. Also, there are some parental educative styles, as autonomy and discipline, related to students' school achievement.

* Investigación realizada en el periodo de licencia por estudios concedido por el Ministerio de Educación y Cultura

¹ E. O. E. P. Hortaleza-Barajas

PALABRAS CLAVE

Escalas McCarthy (MSCA), Estilos Educativos (PCRI).

KEY WORDS

Reading and Writing, Perceptual Variables, Verbal Variables, Parenting (PCRI), MSCA.

INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar constituye un fenómeno complejo cuyo estudio ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Pedagogos, psicólogos y sociólogos, entre otros profesionales, han tratado de encontrar las causas que originan el fracaso escolar en un intento de explicar, predecir y prevenir este fenómeno.

Teóricamente, como señala Jouve (1996), el fracaso escolar se puede definir fácilmente como la "situación en la cual un objetivo educativo no ha sido alcanzado"; esta definición, sin embargo, se concreta de formas diferentes según el sistema educativo de cada país y se operativiza también de forma diferente en las distintas investigaciones.

Así, encontramos que el fracaso escolar se ha entendido como el desequilibrio entre las aptitudes de los alumnos y el provecho que obtienen de la enseñan-

za, el abandono de los estudios obligatorios sin obtener el título correspondiente, o la falta de interés y el estancamiento dentro del progreso individual.

En lo que se refiere a las investigaciones sobre el fracaso escolar, la no obtención del título correspondiente al nivel cursado, el número de suspensiones y de repeticiones de curso, o el desfase de dos o más años en relación a la edad y curso escolar han sido los criterios más utilizados para operativizar este concepto.

Las dificultades para el estudio del fracaso escolar provienen no sólo de la cantidad y diversidad de los indicadores utilizados, sino también de la complejidad de los determinantes de la aparición de este fenómeno.

Las distintas causas estudiadas son fundamentalmente de tres tipos: sociológicas, pedagógicas y psicológicas, y se han manejado diversas posturas: genetistas, ambientalistas, socio-políticas, etc.

para explicar la mayor frecuencia del fracaso escolar en sujetos con determinadas características personales, familiares o sociales.

La trascendencia del fracaso escolar puede entenderse debido a las implicaciones individuales y sociales que conlleva en la sociedad actual, ya que el establecimiento de la escolaridad obligatoria y el papel que adquiere la educación para la posterior inserción socio-laboral aumenta la importancia de conseguir unos objetivos educativos básicos.

Como señala Ovejero Bernal (1990), el fracaso escolar adquiere una doble significación; en el campo individual, aumenta el riesgo de exclusión social del sujeto que fracasa escolarmente y, socialmente, supone la no consecución de los objetivos de la política educativa.

El estudio de los posibles determinantes del rendimiento escolar ha sido uno de los temas principales en los inicios de la psicología educativa. El primero de los predictores utilizado fue las puntuaciones en los tests de inteligencia al uso (Pelechano, 1991). Los cambios en la política y sistemas educativos, y la constatación empírica de que muchos de los alumnos que no conseguían los objetivos planteados presentaban un rendimiento intelectual dentro de la normalidad llevó a la inclusión de otras variables individuales, como factores aptitudinales más específicos o aspectos de personalidad, así como al estudio de aspectos socio-demográficos y psicosociales.

Entre las variables estudiadas hay que destacar la importancia del lenguaje o

de los usos lingüísticos, variable muy relacionada tanto con la interacción social como con el rendimiento académico. Distintos autores (González Sánchez, 1987; Rodríguez Diéguez, 1987) explican, de hecho, el fracaso escolar como un consecuencia directa de una pobreza lingüística, tanto en vocabulario como en sintaxis.

Los estudios sobre las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura han puesto de manifiesto la importancia de distintas habilidades lingüísticas, como la percepción fonémica, la producción de palabras, la comprensión de frase o el acceso al léxico, por ejemplo, en el aprendizaje de la lectura y en la diferenciación de los lectores retrasados con los lectores normales (Defior, 1993).

La lectura y la escritura son algunos de los aprendizajes fundamentales con los que se enfrentan los alumnos al iniciar la escolaridad obligatoria y constituyen adquisiciones básicas, no sólo por su importancia para los aprendizajes posteriores sino por la valoración que los niños reciben por parte de sus familias y de los profesores.

La experiencia indica que un buen aprendizaje de la lecto-escritura facilita tanto el progreso académico como la integración en el grupo durante los primeros años escolares. Sin embargo, muchos alumnos que no han presentado inicialmente dificultades específicas en estos aprendizajes tienen posteriormente problemas escolares, provocadas principalmente por falta de la destreza necesaria para una utilización eficiente de la lectura, hecho que suele conllevar un empo-

brecimiento del vocabulario, problemas de comprensión lectora y un ritmo lector excesivamente lento.

La prevención del fracaso escolar constituye un objetivo prioritario para la consecución de los fines del sistema educativo. La detección temprana de las dificultades de aprendizaje y la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarlo a los distintos ritmos y necesidades del alumnado son algunas de las medidas preventivas adoptadas.

La importancia de los primeros aprendizajes, anteriormente señalada, justifica que gran parte de los esfuerzos preventivos se hayan dirigido los alumnos de etapa infantil y primeros cursos de la enseñanza obligatoria, y se hayan centrado en la preparación y aprendizaje de la lecto-escritura.

Existen dos grandes enfoques que intentan explicar el proceso de aprendizaje de la lectura y la aparición de dificultades. La teoría neuropsicológica pone el énfasis en la maduración neuropsicológica y, más específicamente, en los procesos neuro-perceptivo-motores. Desde el enfoque psicolingüístico, por el contrario, se hace hincapié en la importancia de las habilidades lingüísticas, especialmente las referidas al análisis del lenguaje oral (conciencia fonética, decodificación, segmentación, etc.).

Sin entrar en un análisis en profundidad de ambas teorías, parece lógico pensar que tanto los procesos perceptivos como las habilidades fonéticas y de lenguaje son requisitos necesarios para un buen aprendizaje de la lectura, por lo que

sería necesario que los alumnos desarrollaran estas capacidades de una forma equilibrada.

OBJETIVOS

El primer objetivo de esta investigación es estudiar el nivel de adquisición de distintas habilidades, especialmente perceptivo-motrices y de lenguaje, en los alumnos del primer curso de la Enseñanza Primaria y su relación con el aprendizaje de la lectura.

Un segundo objetivo es determinar la posible relación entre el nivel de aprendizaje de los alumnos en las distintas áreas, los estilos educativos y otras variables socio-familiares, como el número de hijos y el nivel de estudios de los padres.

METODOLOGÍA

Sujetos

La muestra está compuesta por 81 alumnos, 46 niñas y 35 niños, escolarizados en primero de Primaria en dos colegios públicos. Las edades estaban comprendidas entre seis años y un mes y siete años dos meses, con una edad media de seis años y seis meses.

Participaron en este estudio todos los alumnos cuyos padres dieron el consentimiento para que se les realizara la evaluación. Se eliminaron en el análisis de datos aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, previamente

diagnosticados, ya que su incorporación podía sesgar los resultados al presentar déficits específicos en alguna o algunas de las áreas evaluadas.

Instrumentos

Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (MSCA) (McCarthy, 1977). Las Escalas McCarthy constituyen una prueba de desarrollo cognitivo de utilización frecuente para la valoración psicológica de los niños. Está compuesta por 15 subtests, agrupados en 3 áreas: perceptivo-manipulativa, lenguaje y numérica, que evalúan las capacidades cognitivas y otros 3 subtests que intervienen sólo en la escala motora.

En esta investigación no se utilizaron los subtests de coordinación motora ya que su aplicación alargaba innecesariamente la duración de las sesiones de valoración.

Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody (TVTP). (Dunn, 1985) Ésta es una prueba de vocabulario comprensivo en la que los sujetos deben escoger entre cuatro opciones la imagen que corresponde a la palabra que se le indica. Constituye una buena medida de la adquisición de conceptos verbales y permite complementar los datos facilitados por los subtests de vocabulario del MSCA.

Evaluación del lenguaje. Se utilizaron también otras tareas de lenguaje oral, adaptadas específicamente para esta investigación, con el fin de completar los

datos de los tests anteriores. Las actividades utilizadas fueron las siguientes:

— Construcción de frases: El sujeto debía elaborar frases de la mayor longitud posible, sintácticamente correctas a partir de la palabra o palabras estímulo; esta tarea se adaptó del Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN) (Portellano et al., 1997) para evaluar la elaboración del lenguaje y la fluidez verbal.

— Habilidades fonológicas: Se utilizaron dos tipos de actividades adaptadas de la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) (Jiménez González y Ortiz González, 1995): una tarea de omisión de sílabas iniciales y finales en palabras bisílabas y trisílabas que se presentaban al sujeto con una figura de apoyo a fin de que pudiera recordar la palabra estímulo. La comparación de fonemas en posición inicial y final fue la otra tarea utilizada; en ésta el sujeto debía reconocer si los sonidos eran o no similares y, en caso positivo, cuál era el fonema igual en ambas palabras.

— Lectura y escritura: Se plantearon dos frases, que incluían palabras con todo tipo de sílabas, que el sujeto debía leer y escribir al dictado.

The Parent-Child Relationship Inventory (PCRI) (Roa Capilla, 2000). Este instrumento, de reciente adaptación en España, consta de 7 escalas (apoyo parental, satisfacción, compromiso, comunicación, disciplina, autonomía, distribución de rol) que evalúan distintos aspectos de la relación de los padres y los hijos.

Se recogieron también los siguientes datos socio-familiares: número de hijos, posición en la fratría del alumno y nivel de estudios de los padres.

Procedimiento

Se presentó, en primer lugar, el proyecto de investigación a los directores de los centros para su aprobación en las instancias pertinentes, tras lo cual se solicitó por escrito el consentimiento de los padres para realizar la valoración de sus hijos y la recogida de datos.

La colaboración necesaria de los profesores implicados y de las familias se había asegurado mediante contactos previos.

La aplicación individual de las pruebas se realizó en dos sesiones durante la jornada escolar. El único criterio utilizado para el orden de los alumnos es que hubieran cumplido los 6 años, ya que el proceso de valoración se inició en el mes de diciembre.

El cuestionario de estilos educativos familiares se les remitió a los padres, con

las instrucciones necesarias para su cumplimentación. El resto de los datos familiares se obtuvo de los expedientes de los alumnos.

RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos en la prueba de inteligencia (MSCA) indica que el Índice General Cognitivo (GCI) de los sujetos de la muestra se halla dentro de los parámetros generales de la población, tanto con los baremos originales como los españoles (tabla 1).

La diferencia existente, significativa al 97% ($p < 0.03$), entre las puntuaciones del baremo original y el español se justifican por la diferencia en la puntuación típica del área perceptivo-manipulativa en la que se produce un descenso significativo en el baremo español (tabla 2); esto parece reflejar un aumento de este tipo de habilidades en la población infantil con el consiguiente aumento de la puntuación media de los valores directos. En las demás áreas que intervienen en la obtención del Índice General Cognitivo no se observan diferencias significativas entre el baremo americano y el español.

Tabla 1
Puntuaciones del Índice General Cognitivo

	GCI	
	Media	D.T.
Baremo americano	102	13,6
Baremo español	98	12,6

Tabla 2
Puntuaciones típicas en las diferentes áreas

	Verbal	Percep-Man.	Numérica
Bar. Americano	45	60	50
Bar. Español	46	51	50
p	n.s.	<0.0001	n.s.

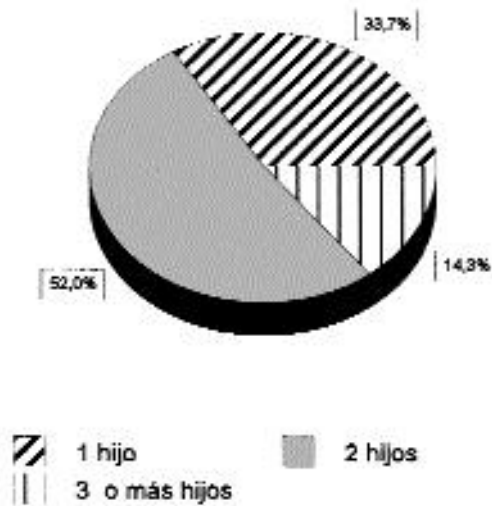
Los datos referentes a la composición familiar muestran que la mayoría de las familias tienen 1 hijo (33,7%) ó 2 hijos (52%).

En lo referente a la posición de los sujetos en la familia, un 48,5% eran los segundos y un 33,3% eran hijos únicos (gráfica 2),

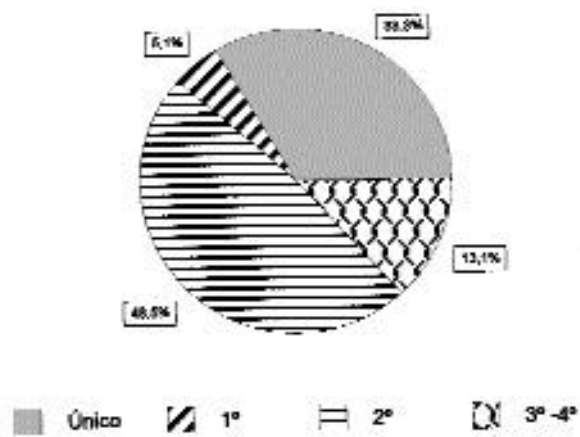
Para el análisis del nivel educativo de la familia, se tuvieron en cuenta los estudios realizados por los padres, estableciendo 6 grupos: 1: licenciados, 2: diplomados, 3: BUP o FP II, 4: FP I, 5: graduado escolar, 6: certificado de escolaridad.

El estudio de la distribución de frecuencias muestra que la mayoría de los padres y madres tienen estudios básicos o

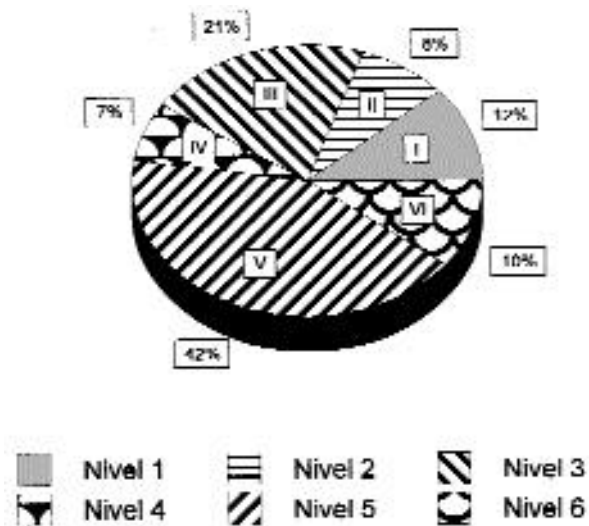
Gráfica 1
Número de hijos



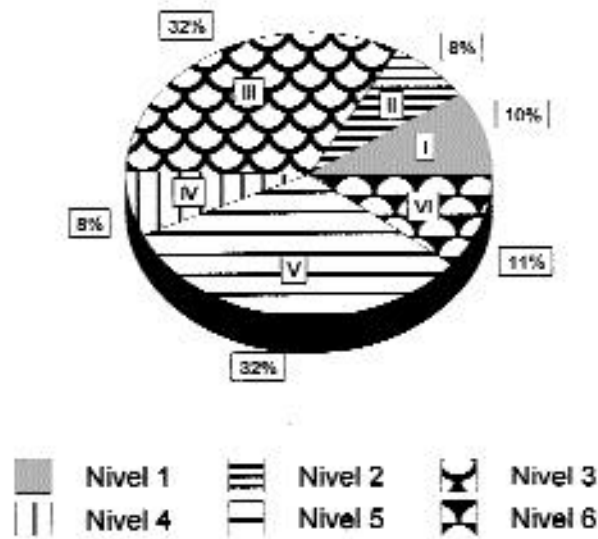
Gráfica 2
Posición en la familia



Gráfica 3
Estudios de los padres



Gráfica 4
Estudios de las madres



medios y que sólo un porcentaje de 17 y 16, respectivamente, tienen estudios universitarios (gráficas 3 y 4).

Los datos sociodemográficos expuestos dan idea del ajuste de la muestra a las características de la población.

El análisis de las diferencias de medias entre las distintas áreas del

MSCA (tabla 3) muestra que los sujetos puntúan significativamente más en el área perceptivo-manipulativa que en la verbal ($p < .00001$) y en la numérica ($p < .00001$); se observa también que las puntuaciones del área verbal son significativamente inferiores a las del área numérica ($p < .0001$).

Tabla 3
Puntuaciones medias en las diferentes áreas
Baremo Original

ÁREA	MEDIA
Verbal	45,26
Perceptivo-Manipulativa	60,05
Numérica	50,57

La diferencia entre la puntuación típica obtenida por los sujetos en el área verbal y la manipulativa sigue resultando significativa ($p < .005$) cuando se comparan los índices del baremo español, a pesar del ajuste que supone el mismo respecto al anterior; en el resto de las áreas no se encontraron diferencias al utilizar este baremo (tabla 4).

La ausencia de un baremo adecuado a la edad de los sujetos para las pruebas de fluidez verbal y de conciencia fonológica dificulta la comparación de los resultados obtenidos en ellas con los de las otras áreas; un análisis cualitativo de los mismos nos puede dar, sin embargo, una idea del rendimiento de los alumnos.

La longitud media de las frases elaboradas por los alumnos es de 5 palabras, incluyendo todas las categorías (sustantivos, verbos, artículos, preposiciones...); hay que tener en cuenta, además, que una o dos de las palabras estaban incorporadas en la consigna: "haz una frase con la palabra... o las palabras...", lo que indica que los sujetos sólo incorporaban 3 o 4 palabras.

En las pruebas de omisión de sílabas iniciales y finales, un 42% de los alumnos consiguió la puntuación máxima y sólo un 14% lo consiguió en la tarea de identificación de sílabas. Hay que tener en cuenta, a la hora de interpretar estos datos, que estas pruebas están concebidas para evaluar la conciencia fonológica de sujetos prelectores en la etapa de educación infantil, por lo que sería esperable que, al menos, más de un 50% de los alumnos de primaria pudieran solucionarlas con éxito.

Se comparó también el rendimiento de los buenos y malos lectores en las diferentes tareas. Los grupos se formaron en función de los resultados obtenidos en la prueba de lectura, utilizando como criterio las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25 y 75, de forma que cada uno de los grupos incluía el 25% inferior y superior, respectivamente, de la muestra.

El análisis de las diferencias de medias indica que ambos grupos se diferencian significativamente ($p < 0,01$) en todas las áreas, excepto en vocabulario comprensivo, evaluado con el TVTP (tabla 5).

Tabla 4
Puntuaciones medias en las diferentes áreas
Baremo Español

ÁREA	MEDIA
Verbal	46,52
Perceptivo-Manipulativa	51,21
Numérica	50,11

Tabla 5
Medias de los grupos según nivel de lectura

Variable	Bueno	Malo	p
Verbal	44,5	54,7	.0003
Perceptivo-manipul.	45,1	58,1	.0002
Numérico	47,8	55,4	.0000
CGI	91,6	111,3	.0000
Voc. Comprensivo	58	65,3	.0176
Fluidez	16	23,7	.0024
Omisión sílabas	6,5	9,7	.0000
Identificación sílabas	5,6	8,8	.0000

Un análisis posterior en el que se compararon los resultados de los malos lectores con el grupo intermedio muestra que éste último obtiene también puntuaciones superiores en las tareas perceptivo-manipulativas y en las de conciencia fonológica (omisión y reconocimiento de sílabas).

Los resultados obtenidos no permiten, por tanto, establecer la importancia diferencial de las habilidades verbales y perceptivo-manipulativas en el aprendizaje de la lectura.

En lo referente a los factores familiares, no se han encontrado relaciones significativas entre las variables analizadas y el rendimiento, excepto entre el nivel de estudios de la madre y el

Índice Cognitivo General (GCI) que presentan una correlación negativa significativa ($p < .01$), aunque baja (-.33). Estos resultados son contrarios a los encontrados en la mayoría de los estudios sobre factores psicosociales y fracaso o rendimiento escolar (Ovejero Bernal, García Álvarez y Fernández Alonso, 1994; Pelechano, 1989) en los que aparece una relación clara entre el rendimiento y la clase social.

El tamaño de la muestra utilizada en esta investigación, así como el tipo de datos sociodemográficos recogidos y el propio procedimiento pueden ser factores que expliquen los resultados encontrados, por lo que deben tenerse en cuenta para la interpretación de los resultados.

El estudio de la relación entre estilos educativos familiares y rendimiento indica que las escalas de disciplina, autonomía y distribución del rol entre los padres son las que guardan mayor relación con el desarrollo cognitivo general y el rendimiento en lecto-escritura.

De estos datos no puede deducirse la existencia de una relación causal, para lo que sería necesario otro tipo de diseño, pero pueden ser indicativos de aspectos familiares importantes para el rendimiento.

CONCLUSIONES

La disminución de las puntuaciones del área verbal y el aumento de las perceptivo-manipulativas en las Escalas McCarthy, que se pone de relieve en el baremo español, pueden ser indicativas de un cambio en el desarrollo de estas habilidades en los niños.

Este cambio puede explicarse por la importancia que se ha concedido en los últimos años la estimulación de ciertos aspectos madurativos, lo que ha llevado a que, tanto los juegos existentes en el mercado como las programaciones de la etapa infantil, se centren principalmente en trabajar las habilidades perceptivo-manipulativas (plastilina, recortado, encajes, rompecabezas, bloques...).

El énfasis puesto en el desarrollo de las habilidades viso-motoras, efecto de la influencia de la teoría neuropsicológica en la práctica pedagógica (Alegría, 1985),

permite explicar que la mayor parte de los niños de estas edades presenten un buen nivel de desarrollo en estas áreas, que generalmente sólo aparecen claramente deficitarias en sujetos con retraso mental o procedentes de entornos socio-culturales muy desfavorecidos.

Los cambios socio-culturales (tipos de juegos, cambios en la estructura familiar, presión laboral, etc.), por otra parte, han llevado a una disminución de las situaciones de interacción social y esta circunstancia no se ha visto compensada por un aumento de programas educativos encaminados a potenciar el lenguaje.

Como se ha señalado en la interpretación de los resultados, los datos encontrados no permiten establecer la importancia relativa que tienen las habilidades viso-perceptivas y las de lenguaje en el aprendizaje de la mecánica de la lecto-escritura, pero hay que tener en cuenta que sólo hacen referencia al aprendizaje inicial de la lectura y no a la posterior destreza lectora de los sujetos, que sería un aspecto fundamental en su rendimiento académico. Por lo que sería necesario un estudio longitudinal para evaluar la importancia de estos factores en la destreza lectora en cursos posteriores.

Por otra parte, el empobrecimiento del área verbal y el incremento de las habilidades perceptivo-manipulativas observado en la mayoría de los alumnos aconseja prestar mayor atención a las actividades de estimulación del lenguaje para compensar estas diferencias.

Deberían, por tanto, potenciarse en la etapa infantil las actividades encaminadas al desarrollo de la competencia lingüística: vocabulario, articulación de fonemas, construcción de frases..., prestando especial atención al entrenamiento en la manipulación de los segmentos del habla mediante tareas de juegos de rimas, contar, invertir, añadir, comparar, omitir... palabras, sílabas y fonemas.

Este tipo de actividades van tomando cada vez mayor relevancia dada la relación entre la conciencia que el niño tiene de las unidades del habla y su rendimiento en lectura, que se pone de manifiesto en diversas investigaciones (Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1997).

Los autores antes citados proponen un programa de intervención para desarrollar la conciencia lexical, la silábica y la fonológica que puede servir de ejemplo del tipo de actividades a las que se hace referencia.

No debemos olvidar la importancia que tiene la familia, especialmente en la etapa infantil, para la adaptación y el aprendizaje de los alumnos (Ruiz y Bosque, 1995). Parece necesario, por tanto, orientar a los padres sobre la importancia de potenciar en el entorno familiar la comunicación y cómo hacerlo.

El trabajo con las familias debería también contemplar otros aspectos, como la autonomía o la disciplina, que han mostrado ser importantes para el desarrollo general y el aprendizaje de sus hijos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRÍA, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- CALERO, A., PÉREZ, R., MALDONADO, A. Y SEBASTIÁN, M.E. (1997). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- DEFIOR, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- DUNN, LL.M. (1985). *Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody. Adaptación española*. Madrid: Mepsa.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J. E. y ORTÍZ GONZÁLEZ, R. (1995). *Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- JOUBE, A. (1996). Fracaso escolar y riesgo social. *Educación Social*, 2, 52-74.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (1987). *Lenguaje escolar y clase social*. Salamanca: Amarú Ed.
- MCCARTHY, D. (1977). *MSCA. Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños*. Madrid: TEA
- OVEJERO BERNAL, A (1990). El fracaso escolar. Una perspectiva psicosocial.

Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social, 19-37..

OVEJERO BERNAL, A., GARCÍA ÁLVAREZ, A. I. y FERNÁNDEZ ALONSO, J. A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional. *Psicothema*, 6,2, 245-258.

PELECHANO, V. (1989). Enfoques básicamente sociológicos de los determinantes del rendimiento educativo. *Análisis y modificación de conducta*, 15, 24-45.

PELECHANO, V. (1991). Una visión heterodoxa, aunque no maniquea de la psicología educativa. *Psicologemas*, 5 (9),91-137.

PORTELLANO, J. A., MATEOS, R., GRANADOS, M. J., TAPIA, A.,

MARTÍNEZ, R., RAMOS, J. R., PARIENTE, V. E. y BERSABÉ, R. M. (1997). Prevención primaria del fracaso escolar: El cuestionario de madurez neuropsicológica infantil (CUMANIN). Un estudio experimental. *Psicología Educativa*, 3,1, 89-99.

ROA CAPILLA, M. L. (2000). *Prácticas de crianza y su influencia en la adaptación social infantil*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Psicología.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1987). *Rendimiento, lenguaje y clase social* Sevilla: Universidad de Sevilla.

RUIZ, M. y BOSQUE, L (1995). Familia y escuela: hacia el logro del éxito escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 163, 301-315.