

<http://dx.doi.org/10.5902/2236117025699>

Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria

Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental - REGET

e-ISSN 2236 1170 - V. 21, n. 1, jan.- abr. 2017, p.62-77



## Calidad de vida, Educación y Ámbito Familiar en la Discapacidad Visual desde la Revisión Teórica

Quality of Life, Education and Field Family in the Visual Disability since the Review Theoretical

Jose Enrique Llamazares de Prado<sup>1</sup>, Ana Rosa Arias Gago<sup>2</sup> y Maria Antonia Melcon Alvarez<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Universidad de leon, España

luismi-mi@hotmail.es; ana.arias@unileon.es; mmela@unileon.es

### Resumo

*Existen pocos estudios que traten la relación entre la familia y la discapacidad, así como la importancia de la calidad de vida y la relación entre la educación y la familia. El presente trabajo tiene como principal objetivo la revisión de los estudios sobre el papel de las familias de las personas con diversidad funcional y su calidad de vida. Pretendemos una reflexión sistematizada de la estimación cuantitativa sintética de todos los estudios disponibles, estableciendo un marco teórico sobre la relación entre las familias con diversidad funcional y la calidad de vida. En este estudio se aportan valoraciones personales acerca de las variables anteriormente citadas. Dentro de las conclusiones obtenidas, se evidencia que la familia juega un papel fundamental como primer núcleo educativo. No obstante, ha de aunarse esfuerzos para una labor conjunta con los profesionales con mayor implicación en la educación, sin desmerecer el papel que ejercen los progenitores, apostándose por un bien común.*

**Palavras-chave:** *Calidad de Vida. Diversidad funcional. Educación. Discapacidad visual. Participación familiar.*

### Abstract

There are few studies that try it relationship between the family and it disability, as well as the importance of it quality of life and the relationship between it education and the family. He present work has as main objective it review of them studies on the paper of them families of them people with diversity functional and its quality of life. Intend to a reflection systematized of the estimate quantitative synthetic of all them studies available, establishing a framework theoretical about the relationship between them families with diversity functional and the quality of life. In this study provides personal estimations about the above mentioned variables. Within the findings, it is evident that the family plays a fundamental role as the first educational core. However, has of combine is efforts for a work joint with them professional with greater involvement in the education, without diminishing the role that exercise them parents, betting is by a well common.

**Keywords:** *Quality of life. Functional diversity. Education. Visual impairment. Family involvement.*

## 1. Introducción

En la intervención educativa, con la participación familiar, hay que valorar diversos elementos, siendo preciso entender distintos tipos de intervención para adecuar el mejor modelo a cada situación.

Respecto a los modelos de intervención en el ámbito familiar se ha de tener en cuenta tanto el apoyo como la información recibida, con el fin de mejorar emocionalmente y desarrollar actitudes y sentimientos positivos. En este contexto destacan los siguientes modelos: el transaccional, sistémico, evolutivo-educativo o ecológico, entre otros (MEC, 2012).

El presente artículo tiene como principal objetivo presentar la revisión de los estudios sobre el ámbito familiar de las personas con diversidad funcional, su calidad de vida y el valor de la educación en la adquisición de competencias para el desarrollo y bienestar emocional, siendo la escuela y el hogar los dos agentes básicos en la educación. Pretendemos una reflexión sistematizada de la estimación cuantitativa sintética de todos los estudios disponibles, estableciendo un marco teórico sobre la relación entre las familias con diversidad funcional y la calidad de vida.

Diversos investigadores que trataron la relación entre la familia y el rendimiento académico (Barcas, et al., 2007; Cabrera et al, 2006; Velásquez et al, 2006; Becerra et al, 2008; Guevara y Paredes, 2011; Torres, 2011; Rodríguez, 2014), coinciden en el papel primordial de la familia como primer agente en el desarrollo del individuo, con el refuerzo familiar en el ámbito educativo, “desde que nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar” (Guevara, 1996, p. 7). La colaboración con las escuelas favorece mejores resultados académicos, la formación integral del alumnado, así como una mejor valoración y satisfacción de los resultados obtenidos y la formación integral del alumnado (Corall, 2010).

Podemos decir que de igual manera que no hay dos personas iguales, tampoco hay dos familias iguales. No obstante, en base a la revisión bibliográfica (Tan Mink, 1986; Cunningham y Hilton, 1988; Rolland, 1994; Freixa y Pastor, 1995; Vargas y Polaino, 1996; Floyd et al., 1997; Muñoz y Fernández, 1997; Checa y Tristante, 1998; Becerril, et al., 2006; Espinas, 1987; Vila, 1995; Freixa, 1993, 2003; Glidden y Jhonson, 1999; Fantova, 2000; Gento, et al., 2011; Parra, et al., 2011; Muñoz, 2014), dentro del ámbito de la familia con un miembro con discapacidad no hay tantas diferencias respecto a una familia sin ningún miembro con discapacidad. A pesar de esto, “muchos investigadores escriben todavía en un tono negativo acerca del ajuste familiar” (Glidden y Johnson, 1999, p. 16).

La familia es una de las instituciones que configura la vida humana y posee gran relevancia a lo largo de toda la vida del individuo, así como a la hora de comprender las relaciones existentes entre el sujeto-educación, la cultura o la salud (Guevara y Paredes, 2011).

Actualmente, entendiéndose la familia como un sistema, según la Teoría Sistemas (Freixa, 1993, 2003; Martínez, 1994; Barbagelata y Rodríguez, 1995; Sánchez, 2000; Parra, et al., 2011; Guevara y Paredes, 2011; Mora, 2012; Dauhare y Martínez, 2013), la familia es entendida como una estructura abierta donde se interrelacionan las diversas subpartes que la integran, además del ambiente. Hay que destacar, además, el contexto cultural familiar, las funciones, los elementos y el ciclo vital.

Parece demostrado que el propio lenguaje usado con las personas con discapacidad visual posibilita la estimulación de respuestas hápticas (véase Dunlea, 1989; Rosel, et al., 2005; Hoff, 2014).

La interacción con los hijos juega un papel fundamental en la comunicación, se han de aceptar nuevas formas de comunicación y comprensión de la situación, como por ejemplo el lenguaje de signos, que lejos de ser un impedimento puede ser una oportunidad, por ejemplo, una familia con

padres con sordera congénita, cuyos hijos se han criado antes en la comunicación de signos, es cuando empiezan a relacionarse con otros niños cuando a la comunicación de signos suman el lenguaje verbal, suponiendo un nuevo aprendizaje y teniendo una ventaja frente a otros niños, al poder desenvolverse a través de dos canales de comunicación. Posibilitándose la interacción de igual manera que en las familias oyentes (Valmaseda, 1995; Junco, 2015).

El desarrollo del niño invidente pasa por la interacción con el entorno, debe adquirir habilidades que le permitan la relación interpersonal y de autonomía. En las etapas iniciales, el aprendizaje procede de la familia y, posteriormente, de la escuela, siendo las familias y la escuela dos agentes básicos en la educación y socialización del menor.

La familia, para los investigadores Marc y Picard (1992), y Cabanillas y Dotto, (2003), es la base para el desarrollo del sujeto en sociedad, en la cual se dan las primeras interacciones que dotan de la adquisición de habilidades tanto sociales, comunicación o expresión.

Siendo la familia el primer transmisor de información, se ha de dotar de una adecuada e idónea estimulación temprana al sujeto con discapacidad visual, para afianzar los pilares de la integración escolar y social, y para ello los padres y el profesorado han de formarse (Rosa y Ochaíta, 1993; Ventorini, 2009), el “profesorado y las familias se necesitan mutuamente, para hacer avanzar una propuesta educativa” (Sanabria, 2014, p. 52).

Algunos especialistas afirman que, a veces, la atención al hijo con discapacidad pasa a ser únicamente competencia de especialistas, dificultándose un acercamiento natural. Cabe señalar que la labor de los especialistas es importante pero no exclusiva para la formación del niño con discapacidad, son muchos los profesionales que pueden aportar valores para el enriquecimiento del aprendizaje y mejora del bienestar emocional y personal. Los padres, más tarde o más temprano, llegan a considerar que los profesionales son importantes pero no lo son todo en la formación de sus hijos, ellos también juegan un papel importante (Espinás, 1987; Vila, 1995; Bello, 1996; Gento, et al., 2011; Muñoz, 2014).

Uno de los factores más importantes es el momento en el que los padres tienen conocimiento de la noticia de la discapacidad de uno de sus miembros, bien congénita o adquirida. Para la explicación conductual de la aceptación o el rechazo, el entorno juega un papel fundamental, siendo la expresión de los sentimientos, y por ende, el aprendizaje en inteligencia emocional, una herramienta adecuada para los profesionales ante el modo de mejora de la expresividad de los progenitores. En el caso de las personas con diversidad funcional desde su nacimiento (Lozano, et al., 2015), la familia tiene que aceptar el hecho de la peculiaridad de uno de sus miembros, ya que son elementos del clima familiar los que definen una interconexión entre los miembros de la unidad familiar y la aceptación-rechazo parental ante tales acontecimientos (Darling y Steinberg, 1993; Dulanto, 2000; Lila y Gracia, 2005; Mayo, 2010)

En las familias hay variables que influyen en la educación de las personas con discapacidad, dentro de las cuales destacan las recogidas por Scorgie, et al., (1998; Fantova, 2000; Jones & Passey, 2004; Davis & Gavidia, 2009).

Por su parte, Fantova (2000) reagrupa estas variables en los siguientes subgrupos: variables externas, variables del niño, variables familiares, variables de los padres.

No obstante, Flinstone (1993, cit. en Vera, 2011) remarca la relevancia del asesoramiento familiar por parte de los profesionales, haciéndoles conscientes de la limitación que puede darse en el aprendizaje y el desarrollo de su hijo. Además, considera que los miembros que integran el núcleo familiar, han de considerar tanto las capacidades y fortalezas, como las debilidades del sujeto con

discapacidad, evitándose la sobreprotección y valorando su opinión del mismo modo que cualquier otro familiar. Hay que tener en cuenta que es en la etapa infantil donde comienza el desarrollo de la personalidad del sujeto y la base para la formación del adulto del mañana. Las conductas pasivas, miedos y limitaciones que tendrá en su etapa adulta habrán sido gestados en sus primeras etapas de vida.

En el caso de los niños con discapacidad visual, son los padres quienes estimulan y generan los vínculos afectivos, para que la persona con discapacidad visual pueda tener su representación personal del sistema háptico y para relacionarse con su entorno. Kirtley (1975, p. 141, cit. en Bolt, 2013) expone su discrepancia con ciertos investigadores, los cuales manifiestan que la inteligencia del sujeto con discapacidad visual, esta mermada en contraste con los padres normovisuales. Para ello, explica que las diferencias en los niveles de las pruebas estandarizadas son a causa de un número de factores internos “que incluyen ambientes familiares desfavorables”. Además, en el factor educativo esto puede agravarse si se ve privado de una educación formal, limitando su desarrollo intelectual, y su habilidad para la sociabilización, dificultando la interacción con las demás personas.

Sin embargo, en el estudio de Freeman y Scott (1981, cit. en Mayo, 2010) en el caso de estudiantes con deficiencia visual, los padres albergaban pocas expectativas respecto al desarrollo profesional de sus hijos, una vez llegasen a la edad adulta. Un porcentaje de un 90% manifestó que sería muy difícil que pudieran encontrar un trabajo adecuado a la formación.

La interacción paternal con los hijos con discapacidad, tiene un peso destacado en el ámbito del desarrollo, siendo esta tanto positiva como negativa, dentro del aprendizaje (Korkastch-Groszko, 1998 cit. en Liñán, 2013). Por ello, es de vital importancia la formación continua de los padres en lo que respecta a la discapacidad de sus hijos, estando asesorados a través de expertos cualificados (Bello, 1996).

En el ámbito educativo los currícula escolares, Sánchez (2014) diseñados junto a los programas educativos tienen que poder ser flexibles para incorporar mejoras progresivas, fomentándose una participación más directa entre el vínculo familiar y la escuela, valorándose tanto las características culturales como demográficas para diseñar un óptimo plan educativo. Alentando la creación de ambientes favorables para dotar de bienestar social y emocional a los estudiantes.

Respecto a los factores influyentes en el rendimiento escolar, Morales et al., (1999), el nivel cultural familiar influye directamente en el rendimiento escolar del alumnado, a través del análisis de la variable “nivel cultural de la familia”, concluyendo que en el grado en que se observe acercamiento por actividades académicas de los progenitores, los hijos tendrán una mayor receptividad hacia el estudio, así como que el número de hijos por familia no es un valor influyente en el rendimiento escolar (Guevara y Paredes, 2011). De tal modo, si hay conflictos en la familia, esto se evidencia en los hijos. En conclusión, si la familia muestra interés por las actividades de sus hijos, la valoración y la vinculación con la escuela, se obtienen excelentes resultados.

Sánchez, et al., (2006) en la ciudad de Mérida, Yucatán, exploró la influencia familiar en niños con deficiencia visual. Evidenciándose la relación entre las altas expectativas familiares y las aspiraciones de escolarización del alumnado. Los resultados señalan, la importancia del entorno familiar en la adquisición del aprendizaje y la continuidad en la escuela, para prevenir el fracaso escolar. No obstante, se evidenció también la limitación que supuso no incluir al alumnado que permanecía en el

hogar y no acudía a la escuela, por el rechazo social. La mayoría de sujetos eran de nivel económico bajo, pero esto no es tan significativo como el establecimiento de redes de apoyo y de estimulación, tanto en el hogar como en la escuela, con apoyo familiar.

Dentro de la influencia familiar cabe exponer la premisa del investigador Nord (1998), el cual manifiesta la importancia “del involucramiento de los padres en la educación de su hijo es importante para el éxito escolar; pero no todos los niños tienen padres que se involucren en su escuela” (p.1). Así como Stevenson y Baker (1987), de su estudio se demostró que “los niños de padres que participan en las actividades escolares muestran un aprovechamiento mayor que los niños de padres menos participativos” (Stevenson y Baker, 1987, p. 34). Ya Rich (1985, cit. en Bray & Lykins, 2012) evidenció que con la participación activa los resultados obtenidos son positivos desde el primer momento, tanto en la conducta, como el factor emocional y cognitivo del alumno, facilitando la reducción de estrés y potenciando una fluida comunicación.

El grupo familiar es un elemento clave en la educación y se debe aunar el ambiente escolar y familiar en un único contexto, siendo la apuesta educativa de nuestro tiempo (Brown, 1989; Kiyama, et al., 2015; Junco, 2015).

La implicación familiar en la educación es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo del niño con discapacidad, destacándose los aspectos de la educación paternal en el niño con discapacidad. En los estudios (Stevenson y Baker, 1987; Morrow, 1989; Walberg, 1984; Lewis, 1992 y Georgiou, 1996) realizados sobre la participación paterna en la educación de distintas formas, destacándose diversos aspectos de la acción paternal en la educación de los hijos con discapacidad (Sánchez, 2014).

Por su parte, Grolnick y Slowiaczek (1994) y Green, et al., (2007) señalan tres factores distintos en la actuación paternal en la educación: 1) El conductual: en lo referente a la implicación paternal en las actividades escolares y dentro del ámbito del hogar. 2) El cognitivo: involucrando el aspecto cognitivo-intelectual respecto a las actividades que el niño puede realizar para su desarrollo intelectual y emocional. 3) El personal: la implicación de estar constantemente al tanto de las novedades que implican la discapacidad que tiene el miembro en la familia, además de tener constancia de la conducta, actitud y como fomentar el progreso del niño con discapacidad en el terreno educativo (Grolnick et al., 1997; Grusec & Hastings, 2015).

Por otro lado, el investigador Georgiou (1996) presenta una tipología distinta en la actuación paternal en el ámbito del hogar y la escuela. Respecto a las atribuciones desarrolladas, designa las obligaciones familiares fundamentales, a la vez que las obligaciones de la escuela. Exponiendo que, son las familias las que poseen la responsabilidad de dispensar de atención a la salud y la seguridad del sujeto con discapacidad. El factor comunicativo en las políticas de educación, programas, conductas y reglas, es labor fundamental del ámbito escolar. Con posterioridad, engloban otros aspectos, como son la participación paternal en el propio proceso educativo, y en el aprendizaje de las tareas y constancia en las asistencias a las actividades escolares. De igual manera, la implicación paternal en la planificación, toma de decisiones, y aspectos administrativos en el campo educativo también es necesaria.

En cuanto al ámbito escolar y la función háptica, es básico poder disponer de un currículum adaptable posibilitando la implementación de las demandas y exigencias del alumnado, para mejorar en el proceso de aprendizaje, teniendo en consideración la innovación educativa, cabe destacar el

estudio de Tanhua-Piironen, et al., (2010), en el que se defiende que el sentido del tacto es el más importante en la vida diaria para la experimentación de una persona con diversidad funcional visual. Siendo escasos o nulas las aplicabilidades táctiles en el apoyo del aprendizaje escolar, en opinión de las investigadoras. Su estudio se basó en un entorno real, la observación de la enseñanza por medio de los comentarios y reacciones tanto del profesorado como del alumnado. Los resultados fueron positivos con respecto al uso del tacto para la mejora de la percepción de elementos abstractos.

Respecto a estudios sobre las habilidades sociales en los jóvenes con discapacidad visual (Baril, 2013; Botsford, 2013), podemos destacar el estudio de Kim (2003), esta investigación estudia los factores que están relacionados con medidas de habilidades sociales de los jóvenes con discapacidad visual. Se demostró que la participación en actividades extracurriculares y experiencias de trabajo, así como la edad de aparición de deficiencias visuales, eran aspectos significativamente importantes, en relación a las diferencias en las puntuaciones en el sistema de clasificación de los participantes según las habilidades sociales.

En cuanto a la variable socio-económica, muchos profesionales de la educación lo consideran como un factor determinante que puede afectar al rendimiento y desarrollo educativo. Sin embargo, análisis posteriores (White, 1982; Walberg, 1984; Barrera, et al., 2005; Hattie, 2009) han demostrado que el nivel socio-económico tiene una vinculación débil con el rendimiento escolar de la persona con discapacidad, en contraposición a lo planteado por Lewis (1992), teniendo el mismo criterio White (1982), el cual considera que el factor con más influencia es el propio entorno familiar.

Respecto a la implicación paternal en las distintas áreas sociales de la educación, Marjoribanks (1994), planteó en su estudio la baja vinculación entre familias de clase trabajadora y el ámbito escolar, evidenciándose diferencias en los padres en relación al ámbito socio-económico. Los padres de clase media baja, opinan que la educación de sus hijos depende exclusivamente de los profesores en el centro escolar. Por el contrario, los padres de clase media alta, valoran positivamente las relaciones entre familia y escuela, siendo complementarios uno del otro. Concluyéndose que es un factor importante pero no determinante, si se tiene el apoyo de centros y de profesionales.

Para satisfacer las necesidades socio-emocionales de los niños con baja visión, es importante que los profesionales y los progenitores dispongan de una buena comprensión de estas, y sean capaces de interpretar los comportamientos de los niños. También necesitan crear contextos en el ámbito familiar y educativo que promuevan la inclusión social junto a los logros académicos. Siendo un desafío continuo y progresivo para los profesionales y los padres, considerándose crucial para el desarrollo de los niños y para asegurar prácticas inclusivas efectivas (Roe, 2008; Ravenscroft, 2012).

Se entiende por calidad de vida en el ámbito familiar, por la identificación de factores que la componen en el seno familiar, así como los indicadores considerados en la Escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF) (Postón et al., 2003; Verdugo, et al., 2006; González, et al., 2013; Verdugo y Rodríguez, 2009) siendo un instrumento de medida en las características psicométricas, lo mismo que de utilidad (Park et al., 2003; Brown et al., 2003; Córdoba y Verdugo, 2003; Córdoba et al., 2008; Mora et al., 2007; Benito y Carpio, 2015).

El factor de calidad de vida y cómo puede afectar el entorno familiar empieza a tener más relevancia en el campo de la educación y la discapacidad a nivel internacional. Podemos decir que hay líneas de investigación que estudian este campo, tanto en la cuantificación como en la valoración. Cabe destacar que países como Canadá y U.S.A. disponen de investigaciones que asumen la calidad

de vida como indicador de éxito en las iniciativas e intervenciones en este tipo de población (Postón, et al., 2003). Partiendo de la calidad de vida del sujeto con discapacidad se ha avanzado hacia la medición de la calidad de vida de la propia familia (Schalock y Verdugo, 2002; Samuel, et al., 2012).

En el ámbito de la discapacidad, dentro del campo de la calidad de vida en la última década se ha avanzado en el cálculo, valoración y cuantificación. Centrándose en el entorno familiar principalmente con una persona con discapacidad dentro del núcleo familiar (Schalock y Verdugo, 2007; Badia, et al., 2013; Córdoba, et al., 2008).

Hay varios autores (Giusti, 1991; Verdugo, et al., 1999; Caballo, et al., 2001; Cabrera, 2011; Val Martín, 2012; García 2013) que han tratado de definir la calidad de vida en la Baja visión, siendo una evaluación de carácter subjetivo, excluyendo la ceguera total.

En relación a los artículos, se deduce la necesidad de la realización de evaluaciones subjetivas en la calidad de vida de sujetos con baja visión dado que son muchos los que cesan de la realización de las actividades a causa de la discapacidad adquirida.

Por otro lado, Céspedes, (1987) indicaron la existencia de carencias afectivas en la ausencia de un contacto e interacción social y problemática en la movilidad. Siendo los grados de actividad física predictores en los índices de la calidad de vida, en sujetos con baja visión y elevada edad.

En las investigaciones (Fujisawa, 1994; Esquivel y Jiménez, 1997; y Hernández, 1996) evidencian que la actividad física es fundamental en la mejora de la calidad de vida en este tipo de poblaciones.

Siendo escaso los estudios sobre la calidad de vida en discapacidad visual, son representativos los estudios de: Verdugo, et al., (1999); Albà y Flores, (2015); Caballo, et al., (2001); Córdoba, et al., (2008); Cabrera, (2011); Val Martín, (2012); García, (2013).

No obstante, únicamente como instrumento de medida de la calidad de vida del sujeto con discapacidad en el ámbito familiar, destaca la Escala de Calidad de Vida Familiar (Verdugo, Sainz y Rodríguez, 2009; Verdugo y Rodríguez, 2009), desarrollada por la Universidad de Kansas. Esta escala está constituida por cinco ítems: bienestar emocional, físico, material, interacción familiar, el papel de los padres y los apoyos a la persona con discapacidad. Siendo idónea como herramienta de planificación para establecer la adaptación individual a planes o servicios de apoyo a las familias, indicadores para las familias y grado de satisfacción, así como fuente de análisis para determinar recursos individuales, ambientales y colectivos, y por último, la evaluación longitudinal de representación de servicios y apoyos (Postón, et al., 2003).

El gran avance en el estudio de la calidad de vida se desarrolló a lo largo de la década de los 90. Estos estudios (Weiss, et al., 1997; Browne & Bramster, 1998; Rubio, et al., 1999; Ronzón, 2013), abordaron el avance en los métodos de evaluación así como su mejora a través de nuevos instrumentos, dado que con anterioridad estaban enfocados únicamente en la medida de variables como estrategias de afrontamiento, el estrés, el entorno del hogar, las prácticas parentales, relaciones familiares y necesidades, en pocos casos se enfocaba en la medición de la satisfacción familiar con la atención que disponía el miembro familiar con discapacidad (Ireys y Perry, 1999; Mayo, 2010; Hu, et al., 2011).

En cuanto al debate si influye o no el nivel socioeconómico en la calidad de vida, en palabras de Cabrera (2011). "El impacto de la discapacidad visual va a ser diferente en cada persona. Es erróneo creer que su calidad de vida tiene que ver con el dinero o la cultura del contexto familiar..." (p. 6).

El sujeto invidente logra una mejor calidad de vida a través de la autorrealización por medio de la expresión corporal, permitiendo la manifestación de la expresión de los sentimientos y las pasiones refleja el interior al exterior, siendo la “danza de la vida”, un medio de expresión a través del movimiento favoreciendo la creatividad y la aceptación tanto de uno mismo como de los demás, siendo la biodanza como manifestación universal que derriba barreras idiomáticas, logrando llegar a todo tipo de público.

En la investigación de Llanos (2009) abordó la experiencia de Biodanza en ciegos adultos de la Unión Nacional de Ciegos del Perú. Demostrando que la Biodanza contribuye a mejorar la calidad de vida a través de la integración afectivo-motora de los participantes adultos ciegos. Los resultados del estudio señalaron un aumento en la determinación, la estabilidad, resistencia al estrés, merma de la ansiedad, autovaloración, fomento de los espacios personales, y un mayor desarrollo de pertenencia al grupo.

Para finalizar, me gustaría resaltar el papel que los padres juegan en la educación a través de estas citas:

*“Cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza”*(Brown, 1989: 2).

## 2 Conclusiones

No cabe duda de que el ámbito familiar, influye directamente en la calidad de vida y en la educación de las personas con discapacidad visual. La labor que desempeñan los profesionales es crucial sobre todo en las familias con un miembro con diversidad funcional, sobre todo en el caso de familias más vulnerables, desde los inicios hasta todo el desarrollo posterior, considerando que una intervención oportuna puede prevenir elementos de conflicto psicológico que requieran posteriores intervenciones psicoterapéuticas.

No obstante los padres, generalmente, desconocen que la participación activa en la educación de sus hijos supone una mejora considerada en el campo de la educación especial, siendo escasa la información al respecto, al igual que la relación de la familia y la necesidad educativa (Sánchez, 2014). Siendo necesario fomentar la relación activa entre escuela y familia, para dotar de un mensaje unificado. Los padres han de estimular a sus hijos no únicamente en la etapas iniciales sino a la largo de toda su etapa educativa, y fomentar actividades extracurriculares que incentiven la motivación y el desarrollo del bienestar personal.

Podemos afirmar que la participación paternal, requiere del apoyo del profesorado a las familias, para lograr que la educación no se quede en las escuelas, sino que sea una continuidad entre el hogar y la escuela, pudiendo aunarse criterios para una correcta intervención educativa en el alumnado con discapacidad.

Consideramos que en los estudios en materia de calidad de vida en discapacidad visual, no han de profundizar únicamente en los sujetos con baja visión, excluyendo a la ceguera total, ya que suele predominar la valoración subjetiva en la evaluación de la calidad de vida en este colectivo.



Por otro lado, encontramos que es en la atención temprana donde se puede dar un mayor impacto para lograr una adecuada calidad de vida. En la educación debe potenciarse, la autorrealización de la expresión corporal, por medio de la Biodanza a través de la potencialidad afectivo-cognitiva, favoreciendo el desarrollo creativo-emocional en los sujetos invidentes y como elemento integrador entre el alumnado normovisual e invidente.

Se tiene que tener presente que tanto en las escuelas regulares como en los centros especializados, el apoyo familiar es básico en el progreso y desarrollo del alumnado, al igual que la motivación para potenciar los logros escolares, y la incorporación en las aulas ordinarias; siendo una realidad la configuración de aulas inclusivas, sin tener que darse segregación en distintas aulas aisladas del alumnado sin discapacidad. La investigadora Barraga (1991 cit. en Párraga, 2015), ya planteaba que la clave para que un niño con discapacidad visual pueda desarrollarse como un adulto totalmente formado radica en la buena orientación familiar. Por ello, es la propia familia quién tiene que ver la consideración de su hijo como un caso único, dado que cada familia es diferente sea por sus circunstancias y/o puntos de vista (Crespo, 1979 cit. en Mayo, 2010). No obstante, pueden apreciarse características similares para las familias con un miembro con discapacidad. Respecto a la vinculación de una baja autoestima y pasividad por parte de niños con discapacidad visual, el estudio de Leonhardt (1990 cit. en Carral, 2013), evidenció que estas variables estaban en relación con la acción de los padres, contribuyendo en el desarrollo del niño al fomento del estrés y la ansiedad.

## Referências

- Albà, S., & Flores, V. (2015). Aspectos psicológicos y su relación con la calidad de vida en pacientes con baja visión. *Gaceta de optometría y óptica oftálmica*, (499), 18-24. ISSN 2173-9366
- Badia, M., Orgaz, M. B., Verdugo, M. A., & Ullán, A. M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 57(4), 319-332.
- Barcas, L. A., Porto, R. A., Brenlla, J. C., Morán, F. H., & Barca, E. E. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 2, 197-218.
- Barbagelata, N., & Rodríguez, A. (1995). Estructura familiar e identidad. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, (98), 49-59.
- Barrera, M., Vang, H., Liu, K., & Thurlow, M. (2005). ELL parent perceptions on instructional strategies for their children with disabilities. National Center on Educational Outcomes. Recuperado de: <http://www.cehd.umn.edu/nceo/OnlinePubs/ELLSDisReport12.html>
- Becerra, S., Roldán, W., & Aguirre, M. (2008). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) en Canto Grande. *Pensamiento psicológico*, 4(11), 135-150.
- Becerril, R., Jiménez, O. L. & Vargas, J. M. (2006). Hacia la intervención en la comunidad. Licenciatura en Intervención Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 133. Recuperado de: <http://es.calameo.com/books/0016421041ca1becd9a19>
- Benito, E., & Carpio, M. (2015). Métodos de evaluación familiar: escolares con trastornos del espectro autista. Universidad del Zulia. Serbiluz. *Opción*, 31 (2), 122-143. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31045568009.pdf>

- Bello, V. (1996). Los padres ¿también tienen tarea? *Educación* 2001, 8, 26-30.
- Bolt, D. (2013). *The Metanarrative of Blindness: A Re-reading of Twentieth-Century Anglophone Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Retrieved October 19, 2016, from Project MUSE database. ISBN: 9780472029587
- Botsford, K. D. (2013). Social skills for youths with visual impairments: A meta-analysis. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 107(6), 497. Recuperado de: <http://insightvisionconsulting.com/articles/social-skills.pdf>
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). Shadow Education Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia. Recuperado de: <http://adb.org/sites/default/files/pub/2012/shadow-education.pdf>
- Brown, P. C. (1989). Involving Parents in the Education of Their Children. ERIC Digest. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED308988>
- Browne, G. & Bramster, P. (1998). Stress and the quality of life of the parents of young people with intellectual disability. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 5, 415-421.
- Brown, I., Anand, S., Fung, W. A., Isaacs, B., & Baum, N. (2003). Family quality of life: Canadian results from an international study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(3), 207-230.
- Cabrera, V., Guevara, I., & Barrera, F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Revista acta Colombiana de psicología*, 9(2), 115-126
- Cabrera, M. (2011). Discapacidad visual. *Orienta. Revista integración e Inclusión Educativa*. pp. 14. Recuperado de: <http://docplayer.es/10449435-Discapacidad-visual-una-sutil-diferencia.html>
- Cabanillas, G. & Dotto, A. (2003). El aspecto social de la integración escolar de niños con discapacidad visual: Interacciones. Argentina: Profesorado en Educación y Rehabilitación para Discapacitados Visuales.
- Caballo, C., Verdugo M. A., Prieto, G., & Peláez, A. M. (2001). Un estudio comparativo de la calidad de vida en personas con deficiencia visual y personas sin discapacidad. Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. En: Varios: *IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad. [Salamanca, 15-17 de mayo de 2001]* (pp. 357-376). Amarú. ISBN: 84-8196-144-2
- Carral, A. (2013). El desplazamiento de menores de seis años. Instituto Universitario de Oftalmología Aplicada. Universidad de Valladolid. Recuperado en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4396/1/TFM-%20M%2047.pdf>
- Castells, M. (2000) La era de la información. El poder de la identidad. El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información. *Siglo XXI*. México. 4(3) 159-269. Consultado en: <http://www.angelfire.com/folk/latinamerica/ITESOdecs/CastellsMujeres.html>
- Céspedes, A. (1987). Influencia de los factores socioeconómicos en la pérdida de autonomía de los adultos mayores costarricenses entre los 65 y 80 años. *Programa de investigación sobre el envejecimiento*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Rica: Editorial UCR. 31
- Corall, V. (2010). La familia, agente relevante de la educación. *Temas para la Educación*. Andalucía. 1-6. Recuperado de: <http://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5247&s=5&ind=233>
- Córdoba, L. & Verdugo, M. A. (2003). Aproximación a la calidad de vida de familias de niños con TDAH: un enfoque cualitativo. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(208), 19-33.

- Córdoba, L., Gómez, J., & Verdugo, M. (2008). Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 369-383. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a06.pdf>
- Cunningham, C., & Hilton, D. (1988). *Trabajar con los padres: marcos de colaboración*. Madrid, MEC/Siglo XXI.
- Checa, F.J. & Tristante, C. (1998). Análisis comparativo del contexto familiar "teórico" y "real" de niños con deficiencia visual: orientaciones para la intervención. *Integración*, 27, 12-17.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487-495. Doi: [10.1037/0033-2909.113.3.487](https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487)
- Davis, K., & Gavidia, S. (2009). The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 153-162.
- Dauhare, R., & Martínez, S. (2013). La Educación Especial desde una Perspectiva Integral y sus Posibilidades de Inclusión Socio-Educativa, en el Centro de Apoyo de Atención Integral (Cai. Bicentenario) Municipio Sucre Parroquia Valentín Valiente del Estado Sucre 2012. (Tesis doctoral). Universidad de Oriente, Cumaná. Venezuela. Consultado en: [http://ri.biblioteca.udo.edu.ve/bitstream/123456789/4800/1/TG\\_JD\\_EM.pdf](http://ri.biblioteca.udo.edu.ve/bitstream/123456789/4800/1/TG_JD_EM.pdf)
- Dunlea, A. (1989). *Vision and the emergence of meaning: Blind and sighted children's early language*. Cambridge University Press. ISBN: 0 521 30496-2
- Dulanto, E. (2000). La familia con enfermos crónicos. En: *Jornada de Familia y Discapacidad*. Santiago de Chile: Teletón.
- Espinas, J.M. (1989). *Tu nombre es Olga. Cartas a mi hija mongólica*. Barcelona: La Campana.
- Esquivel, R., & Jiménez, F. (1997). Evaluación subjetiva de bienestar en ancianos. *Iztacala*, 145, 8-14. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/coloquio/saludcartel/145.html>
- Fantova, F. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. Organismo especializado de la OEA. Instituto Interamericano del Niño. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31(192), 33-50. Recuperado de: [http://www.iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Lectura13\\_disc.UT3.pdf](http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura13_disc.UT3.pdf)
- Freixa, M. (1991). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Arnau.
- Freixa, M., & Pastor, C. (Coords.) (1995). *Familia e intervención en las necesidades educativas especiales*. Barcelona, AEDES.
- Freixa, M. (2003). Diagnóstico del contexto familiar. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 79-93). Barcelona: Praxis
- Floyd, F. J., Singer, G. H., Powers, L. E., & Costigan, C. (1997). Afrontamiento en las familias ante el retraso mental: Evaluación y terapia. *Siglo Cero*, 28(173), 5-11.
- Fujisawa, M. (2004). Comparative study of quality of life in the elderly between in Kahoku and Yaku. *Kochi Medical School Journal*, 10(1), 790-799.
- García, S. (2013). Evaluación subjetiva de la evaluación de la calidad de vida en pacientes con baja visión tras rehabilitación visual. (TFM). Uva. pp. 47. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4446/1/TFM%20silvia%2019%208%2013.pdf>
- Gento, S., Ferrándiz, I. M., & Palacios, J. (coord). (2011). *Tratamiento educativo de la diversidad de tipo motórico*. UNED estudios. ISBN: 978-84-326-6202-5

- Georgiou, S. (1996). Parental Involvement in Cyprus, *International Journal of Educational Research*, 25, 33-43.
- Giusti, L. (1991). Calidad de vida, estrés y bienestar. *San Juan, Puerto Rico: Editorial Psicoeducativa*.
- González, O. & Pereda, A. (2009). Relación entre el clima social familiar y el rendimiento escolar de los alumnos de la institución educativa San Santiago de Pamparomás en el año 2006. (Tesis Doctoral). Perú: Universidad César Vallejo, Escuela Internacional de Posgrado, Facultad de Educación.
- González, A., Simón, C., Cagigal, V., & Blas, E. (2013). La calidad de vida de las familias de personas con discapacidad intelectual. Un estudio cualitativo realizado en la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 93-109.
- Guevara, G. (1996). La relación familia-escuela. *Educación 2001*, 9, 6-13.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532-544.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling, *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-547.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research*. (2a ed.). Guilford Publications. ISBN: 978-1-4625-1834-0
- Guevara, E. & Paredes, L. (2011). La familia y otros factores influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología. *Rev. Investigium. Pasto-Colombia. Revisión y Reflexión Investigativa*. Vol. 2, (2), 133-145. ISSN: 2216-1473
- Glidden, M., & Johnson, V. E. (1999). Twelve years later: adjustment in families who adopted children with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 37, 16-24.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. New York. ISBN: 978-0-203-88733-2
- Hernández, Z. (1996). Elaboración de un índice de calidad de vida para personas de la tercera edad. *Psicología y Salud*, 7, 31-44.
- Hoff, E. (2014). *Language development*. Cengage Learning. Florida Atlantic University. ISBN: 1-133-93909-0
- Hu, X., Summers, J. A., Turnbull, A., & Zuna, N. (2011). The quantitative measurement of family quality of life: a review of available instruments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(12), 1098-1114. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2011.01463.x
- Ireys, H. T., & Perry, J. J. (1999). Development and evaluation of a satisfaction scale for parents of children with special health care needs. *Pediatrics*, 104(6), 1182-1191.
- Jones, J., & Passey, J. (2004). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behaviour problems. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 31-46.
- Junco, G. M. (2015). Manual de normas sanas de convivencia y tolerancia dirigido a los hogares con miembros que tienen discapacidad visual del cantón el Triunfo. (Tesis inédita). Guayaquil-Ecuador. pp. 34-35. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10033>

- Kiyama, J. M., Harper, C. E., Ramos, D., Aguayo, D., Page, L. A., & Riestler, K. A. (Eds.). (2015). *Parent and Family Engagement in Higher Education: AEHE Volume 41, Number 6*. John Wiley & Sons.
- Kim, Y. I. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing the social skills of adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97(5), 285-297.
- Lewis, A. (1992). *Helping young urban parents educate themselves and their children (ERIC/CUE Digest, 85)*. (Education Resources Information Center [ERIC] Document No. ED334808). Recuperado de: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed355314.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed355314.html).
- Lozano, J., Cerezo, M. C., & Alcaraz, S. (2015). Plan de atención a la diversidad. *Educatio Siglo XXI*, Madrid, Alianza, 33(1), 343-346.
- Lila, M. & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107-111. ISSN 0214-9915. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3072>
- Liñán, G. (2013). *El impacto de una persona con discapacidad intelectual en la conciliación familiar*. En el ámbito personal, familiar y laboral. (Trabajo fin de Grado). Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://invenio2.unizar.es/record/11984/files/TAZ-TFG-2013-741.pdf>
- Llanos, M. (2009). Biodanza y calidad de vida. Investigación pionera con adultos ciegos del Perú. 27th Congreso Mundial en Investigación en danza. CID.UNESCO. Málaga. pp. 9. Recuperado de: [https://www.academia.edu/11092130/BIODANZA\\_Y\\_CALIDAD\\_DE\\_VIDA\\_EXPERIENCIA\\_PIONERA\\_CON\\_ADULTOS\\_CIEGOS?auto=download](https://www.academia.edu/11092130/BIODANZA_Y_CALIDAD_DE_VIDA_EXPERIENCIA_PIONERA_CON_ADULTOS_CIEGOS?auto=download)
- Marjoribanks, K. (1994). Families, Schools, and Children's Learning: A Study of Children's Learning Environments. *International Journal of Educational Research*, 21(5), 439-555.
- Marc, E. & Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. (1ª Ed.). Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN: 8475097480
- Martínez, M. P. (1994). Características y evolución del sistema familiar. *Orientación y terapia familiar en familias afectadas por enfermedades o deficiencias*. Madrid, Fundación Mapfre Medicina, 71-88.
- Mayo, M. E. (2010). La familia ante la discapacidad visual de un hijo: reacciones, afrontamiento y clima. (Tesis Doctoral). USC. pp. 337. Recuperado de <http://www.siiis.net/documentos/ficha/198963.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Familias y síndrome de Down. Apoyos y marcos de colaboración. *MECD*. pp. 32. Consultado en: [http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/146L\\_14.pdf](http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/146L_14.pdf)
- Mora, A., Córdoba, L., Bedoya, A. M., & Verdugo, M. A. (2007). Características de la calidad de vida en familias con un adulto con discapacidad intelectual (DI)/RM en la ciudad de Cali, Colombia. *Diversitas*, 3(1), 37-54.
- Morales, A.M. (Coord.), Arcos, P., Ariza, E., Cabello, M.A., López, M. C., Pacheco, J., Palomino, A. J., Sánchez, J. y Venzalá, M. C. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. *Revista de educación y desarrollo CUCG*. Recuperado de: [http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno\\_familia.pdf](http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno_familia.pdf)
- Morrow, R. D. (1989). Southeast Asian child rearing practices: Implications for child and youth care workers. *Child and Youth Care Quarterly*, 18(4), 273-287.
- Muñoz, C. A. (2014). La Educación especial en la escuela rural: Papalotla de Xicohténcalt, (Tesis de maestría). Tlaxcala. México. pp. 143. Consultado en: <http://www.biblio.colpos.mx:8080/jspui/handle/10521/2323>

- Muñoz, J.M., & Fernández, J.M. (1997). La familia y la rehabilitación de las personas afectadas por daño cerebral. *Polibea*, 44, 28-32.
- Mora, B. (2012). Solidaridad familiar y resiliencia. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (51), 99-120. ISSN 1133-6552. Consultado en: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4642122.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4642122.pdf)
- Nord, C. W. (1998). Factors Associated with Fathers' and Mothers' Involvement in Their Children's Schools. *Issue Brief*. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED417872>
- Parra, J., Gomariz, V. & Sánchez, M<sup>a</sup>. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14-1), 177-192. Consultado en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301588607.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588607.pdf)
- Párraga, R. (2015). Realidad de las personas con discapacidad visual y escolaridad inconclusa en " San Pablo" de Manta y propuesta de Guía de estrategias metodológicas para potenciar el aprendizaje de lectoescritura. Tesis doctoral. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10032/1/UPS-GT000857.pdf>
- Park, J., Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2003). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional children*, 68(2), 151-170.
- Postón, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., & Wang, M. (2003). Family quality of life: A qualitative inquiry. *Mental retardation*, 41(5), 313-328.
- Ravenscroft, J. (2012). Visual impairment and mainstream education: Beyond mere awareness raising. *Special educational needs: A guide for inclusive practice*, 196-210.
- Rodríguez, E. (2014). La influencia de los factores familiares en el rendimiento académico. (TFG). Uva. pp. 1-59. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7044/1/TFG-G%20643.pdf>
- Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147-158.
- Ronzón, R. A. (2013). Tamizaje para detección de trastorno de déficit de atención e Hiperactividad en escolares de 6 a 12 años. Veracruz. 1-14. Consultado en: <http://www.uv.mx/blogs/favem2014/files/2014/06/Abel.pdf>
- Rosa, A. & Ochaíta, E. (1993). *Psicología de la cieguera*. Madrid: Alianza.
- Rosel, J., Caballer, A., Jara, P., & Oliver, J. C. (2005). Verbalism in the Narrative Language of Children Who Are Blind and Sighted. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99(7), 1-22.
- Rolland, J. S. (1994). *Families, illness and disability*. New York, BasicBooks.
- Rubio, D., Berg-Weger, M. & Tebb, S. (1999). Assessing the validity and reliability of well-being and stress in family caregivers. *Social Work Research*, 23(1), 54-66.
- Sanabria, M. (2014). Familia y escuela: Si conocemos el camino...¿Qué nos impide caminar?. (TFG). Universidad de Sevilla. pp. 52. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32852>
- Samuel, P. S., Rillotta, F., & Brown, I. (2012). Review: The development of family quality of life concepts and measures. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(1), 1-16. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2011.01486.x
- Sánchez, D. (2000). *Terapia Familia, modelos y técnicas*. México: Manual Moderno.

- Sánchez, P., Estrella, L. y Juárez, P. (2006). Discapacidad visual, familia y logro escolar Influencias Familiares en las Aspiraciones Académicas de Niños Yucatecos con Discapacidad Visual. 1-12. Recuperado de: <http://www.cpti.com.mx/Invidentes%20y%20familia.pdf>
- Sánchez, P. (2014). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad Autónoma de Yucatán, México. 40, pp 1-10. ISSN 1681-5653. Recuperado de: <http://rieoei.org/1538.htm>
- Scorgie, K., Wilgosh, L. & McDonald, L. (1998). Stress and coping in families of children with disabilities: An examination of recent literature. *Developmental Disabilities Bulletin*, 26, 23-39
- Schalock R. L. & Verdugo M. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Universidad de Salamanca. *Gredos*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10366/55873>
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, Vol.58, 1348-1357
- Tan Mink, I. (1986). Classification of families with mentally retarded children. *Families of handicapped persons: Research, programs, and policy issues*, 25-43.
- Tanhua-Piironen, E., Pystynen, J., & Raisamo, R. (2010). Haptic applications as physics teaching tools. In *Haptic Audio-Visual Environments and Games (HAVE), 2010 IEEE International Symposium on*. Phoenix, AZ, pp. 1-6. DOI: 10.1109/HAVE.2010.5623972
- Torres, L. (2011). Rendimiento académico, familia y equidad de género. *Ciencia y sociedad*. 36, (1). 46-64. ISSN. 0378-7680. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/870/87019755003.pdf>
- Valmaseda, M. (1995). La evaluación y tratamiento en las deficiencias auditivas. En Verdugo M.A. (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 274-323). Madrid: Siglo XXI.
- Val Martín, M. (2012). Estudio de discapacidad visual e iluminación en centros de carácter social para personas mayores. (TFM). Uva. pp. 42. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7174/1/TFM-M141.pdf>
- Vargas, T. & Polaino, A. (1996). *La familia del deficiente mental*. Madrid, Pirámide.
- Velásquez, A. M., Barrera, F., & Bukowski, W. (2006). Crianza y comportamiento moral: un modelo mediacional. *Elsevier*, 13(2), 141-158.
- Verdugo, M.A., Caballo. C., & Peláez, A. (1999). Calidad de Vida en personas con deficiencia Visual. En: Varios: *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. [Salamanca, 17, 18 y 19 de marzo de 1999] (pp. 481-496). Amarú.
- Verdugo, M. A., Córdoba, I. & Gómez, J. (2006). Adaptación y validación al español de la escala de calidad de vida familiar (ECVF). *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 218, 41-48.
- Verdugo, M. A. & Rodríguez, A. (2009). Guía F. Guía de intervención y apoyo a familias de personas con discapacidad. Consejería para la igualdad y el bienestar. Junta de Andalucía. Trama Gestión. (168-169). Consultado en: [http://www.juntadeandalucia.es/export/drupalajda/Guia\\_de\\_intervencion\\_y\\_apoyo\\_a\\_las\\_familias\\_de\\_personas\\_con\\_discapacidad.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/export/drupalajda/Guia_de_intervencion_y_apoyo_a_las_familias_de_personas_con_discapacidad.pdf)

- Verdugo, M. A., Sainz, F. & Rodríguez, A. (2009). *Escala de Calidad de Vida Familiar*. Salamanca: INICO.
- Ventorini, S. E. (2009). A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual. (TFM). (online). *SciELO-Ed. UNESP*. 2-59. Recuperado de: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/dissertacao\\_vol2\\_Univ\\_Estadual\\_Paulista\\_\\_pdf\\_.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/dissertacao_vol2_Univ_Estadual_Paulista__pdf_.pdf)
- Vera, O. (2011). La aplicación de los valores humanos inciden en el comportamiento escolar. (Tesis Doctoral). Quito. pp. 127. Recuperado de: [http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/2468/1/52323\\_1.pdf](http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/2468/1/52323_1.pdf)
- Vila, I. (1995). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. *Aula de innovación educativa*, 45, 72-76.
- Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65(6), 397-400
- Weiss, J. L., Marvín, R. S., & Pianta, R. C. (1997). Ethnographic detection and description of family strategies for child care: Applications to the study of cerebral palsy. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 263-278.
- White, K.R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.