

ACADEMIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

SERIE DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS—2

Familias y centros escolares

Sam Redding

Esta guía se ha distribuido entre los profesionales de los Ministerios de Educación de 140 países.

Prefacio

Esta guía trata sobre lo que los padres pueden hacer para ayudar a sus hijos a tener éxito en el centro escolar. Se ha elaborado para incluirla en la Serie de Prácticas Educativas desarrollada por la Academia Internacional de Educación y distribuida por la Oficina Internacional de Educación y la Academia. Una de las funciones de la Academia Internacional de Educación es fomentar la excelencia académica en todos los campos de la educación. Como parte de esta función, la Academia proporciona periódicamente síntesis de investigaciones realizadas sobre temas educativos de importancia internacional. Esta guía se centra en los padres -primeros y más influyentes profesores de los hijos. El autor es Sam Redding, que es director ejecutivo del Instituto de Desarrollo Académico y editor del *School community journal*. La Academia está agradecida al Dr. Redding por planificar, redactar y revisar esta guía. El Dr. Redding quiere agradecer a Erik De Corte, Young-Joo Kim y Herbert Walberg sus comentarios sobre los borradores previos de esta guía.

El Dr. Redding es también un investigador con mucha experiencia asociado al “Laboratorio para el Éxito de los Estudiantes” de la Universidad Temple, Philadelphia (USA). Sus publicaciones versan sobre investigaciones en el campo de la familia, la escuela y la comunidad, así como sobre aspectos curriculares de tipo práctico a tener en cuenta en programas de educación de padres y en manuales dirigidos a coordinadores de equipos de base en la comunidad. Ha recibido el premio Ben Hubbard Leadership Award por su contribución a la educación pública otorgado por la Universidad Estatal de Illinois, en donde se doctoró.

Esta guía ha sido traducida al español por la Dra. Raquel-Amaya Martínez González, a quien estoy agradecido por ello. Es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España) y ha estudiado como Investigadora Invitada en el Australian Institute of Family Studies de Melbourne (Australia). Los resultados de sus estudios sobre la cooperación familia-centro escolar-comunidad han sido publicados y presentados en reuniones científicas en USA y Europa. Su Tesis Doctoral sobre la implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiguió el Segundo Premio Nacional a la Investigación Educativa otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia Español en 1992.

Los profesionales de la Academia Internacional de Educación saben que esta guía está basada en investigaciones realizadas fundamentalmente en países económicamente avanzados. Sin embargo, se centra en aspectos de aprendizaje que parecen ser universales y en prácticas de probable aplicación en todo el mundo. Aún así, los principios que se presentan en ella deben ser evaluados teniendo como referencia las condiciones locales, y adaptados en consonancia. En cualquier marco educativo, las sugerencias y guías para la práctica requieren ser aplicadas con sensibilidad y sensatez, y ser evaluadas de forma continua.

HERBERT J. WALBERG
Editor, IAE Serie de Prácticas Educativas
University of Illinois en Chicago

Contenidos

Introducción, *página 3*

1. El currículum del hogar, *página 4*

2. La relación padres-hijos¹, *página 6*

3. La rutina de la vida familiar, *página 8*

4. Expectativas familiares y control, *página 10*

5. Tareas escolares en casa, *página 12*

6. Comunicación centro escolar-familia, *página 14*

7. Implicación de los padres, *página 17*

8. Formación de padres, *página 19*

9. Relación familia-centro escolar, *página 21*

10. Familias y comunidades, *página 23*

Referencias bibliográficas, *página 25*

¹ Cuando utilizamos la palabra *padre(s)* nos referimos indistintamente al padre o a la madre o a ambos a la vez, o bien a los tutores de los menores que desarrollan funciones parentales. De igual modo, cuando utilizamos la palabra *hijo(s)* nos referimos al hijo(s) o a la hija(s) o a ambos a la vez.

Introducción

En todas partes hay presiones para que los niños aprendan más en los centros escolares. La economía actual demanda que los jóvenes finalicen su estancia en los centros con buenas habilidades para la lectura, la escritura, el cálculo, y apliquen un pensamiento lógico para la resolución de problemas. Ser ciudadano en cualquier sociedad requiere comprender la historia, el modo de gobierno y la tradición, no sólo de esa sociedad, sino de muchas otras. Cada vez más, la consecución de la felicidad individual tiene que comenzar con una visión cultivada de la complejidad de un mundo que está en continuo y rápido cambio.

Dado que los centros escolares están siendo presionados para ser más efectivos y más productivos, las influencias externas sobre el aprendizaje académico han incrementado su importancia. Incluso donde se ha alargado la jornada escolar y el año académico, la cantidad de tiempo que pasan los niños en los centros durante los dieciocho primeros años de vida es poco (quizá el 13% de las horas de vigilia) comparado con el tiempo que pasan con la familia y en el entorno comunitario.

Afortunadamente, la investigación sobre la influencia de la familia en el aprendizaje académico tiene una larga historia, y podemos sentar premisas básicas con gran fiabilidad. Con una razonable certeza, podemos decir que mientras la clase social baja nos puede llevar a predecir estadísticamente un bajo rendimiento académico, las familias que proporcionan un ambiente estimulante y de apoyo, con riqueza lingüística, desafían los efectos de las circunstancias socioeconómicas. En otras palabras, un “currículum del hogar” alterable – donde se incluyen las relaciones familiares, las prácticas y los patrones de vida familiar— es un predictor más potente del aprendizaje académico que el estatus familiar. Los centros escolares pueden trabajar con las familias para mejorar el “currículum del hogar”, sea cual sea la situación económica familiar. Este es, por tanto, un mensaje de gran esperanza.

La investigación sobre las relaciones que se establecen entre las familias que constituyen una comunidad escolar se apoya con fuerza en un abundante cuerpo de literatura sociológica acerca de comunidades de todo tipo. Sin embargo, recientemente, sobre todo dentro de la década de los años 90, una parte de esta investigación sociológica se ha fijado en los centros escolares como comunidades, y estamos llegando a comprender un conjunto de hechos que pronto pueden llegar a alcanzar el estatus de teoría.

Con referencia a lo que los centros escolares pueden hacer para influir en las conductas familiares de modo que faciliten el aprendizaje de los niños, la estela que deja la investigación es más corta y menos decisiva. Todavía se necesita una gran cantidad de experimentación para analizar qué es lo que funciona. Algunas iniciativas, de hecho, han funcionado, y podemos informar sobre ellas, extraer enseñanzas y hacer generalizaciones a partir de las mismas.

Aunque la influencia del hogar sobre el aprendizaje académico es significativa, la calidad y cantidad de la instrucción y las propias habilidades cognitivas de los niños tienen también igual o mayor importancia. Por ello, se corre peligro en poner demasiado énfasis (o culpabilidad) en la contribución de la familia en la ecuación del aprendizaje si se olvidan las limitaciones o puntos débiles del centro escolar. Por la misma razón, ignorar las ganancias que se pueden producir en el aprendizaje al ayudar a las familias a mejorar los aspectos alterables del “currículum del hogar” limita la eficacia potencial de los centros escolares.

1. El currículum del hogar

Los patrones identificables de la vida familiar contribuyen a desarrollar la habilidad del niño para aprender en el centro escolar.

Resultados de la Investigación

La investigación sobre el “currículum del hogar” ha identificado patrones específicos de la vida familiar que se corresponden con el éxito del niño en el aprendizaje académico. En concreto, los estudios han relacionado positivamente ciertas prácticas familiares con el aprendizaje del niño. Estas prácticas familiares se mencionan a continuación bajo tres rútiles, que serán tratados cada uno de ellos en secciones posteriores de esta guía.

La relación padres-hijos:

1. Conversaciones diarias sobre hechos cotidianos.
2. Expresiones de afecto.
3. Comentarios en familia sobre libros, noticias del periódico, revistas, programas de televisión.
4. Visitas en familia o con miembros de la familia a bibliotecas, museos, zoos, lugares históricos, actividades culturales.
5. Estímulo para emplear nuevas palabras y para ampliar el vocabulario.

Rutinas de la vida familiar:

1. Marcar un tiempo de estudio en casa.
2. Rutinas diarias que incluyen tiempo para comer, dormir, jugar, trabajar, estudiar y leer.
3. Tener un lugar tranquilo para estudiar y leer.
4. Interés de la familia en hobbies, juegos, y actividades con valor educativo.

Expectativas familiares y Control

1. Dar prioridad al trabajo escolar y a la lectura sobre ver televisión y actividades de ocio.
2. Expectativas de puntualidad.
3. Expectativas de los padres de que los hijos harán las cosas lo mejor que puedan.
4. Preocupación por el uso correcto y apropiado del lenguaje.
5. Control de los padres sobre el grupo de amigos de sus hijos.
6. Control y análisis de los programas de televisión junto a los hijos.
7. Conocimiento de los padres de los progresos del hijo en la escuela y de su crecimiento personal.

Aplicación:

Cuando un niño llega al centro escolar preparado en actitud, hábito y habilidad para aprovechar al máximo la instrucción del profesor, la eficacia del propio profesor incrementa. Dado que sabemos que los niños aprenden mejor cuando el ambiente del hogar promueve los patrones de vida familiar señalados arriba, esto ha de animar a la escuela a ayudar a los padres a crear un “currículum del hogar” positivo. Resulta estimulante comprobar que las prácticas familiares incluidas en el “currículum del hogar” son posibles en casi todos los hogares, con independencia del nivel educativo de los padres o de su estatus socioeconómico.

Referencias bibliográficas:

Applebee, Langer, y Mullis (1989); Bloom (1964, 1981); Davé (1963); Dolan (1981); Graue, Weinstein, y Walberg (1983); Keeves (1972); Marjoribanks (1979); Walberg (1984); Wang, Haertel, & Walberg (1993); Wolf (1964).

2. La relación padres-hijos

Los niños se benefician de las relaciones padres-hijos que cuentan con un lenguaje rico y están basadas en el apoyo emocional.

Resultados de la investigación

El desarrollo del lenguaje comienza en el momento del nacimiento y es central en las interacciones que el niño mantiene con sus padres. Existe un conjunto de conductas familiares que han probado ser importantes para preparar el aprendizaje del niño en el centro escolar: hablar con el niño, escucharle con atención, leerles a los niños y escuchar cómo leen, hablar sobre lo que los padres y el hijo están leyendo, contar historias, hablar todos los días, y escribir cartas. Todas estas actividades conllevan interacciones verbales entre los padres y el hijo. Por ello, es difícil separar las interacciones verbales de los vínculos emocionales y afectivos que subyacen en ellas. Por esta razón, en esta exposición mantenemos unidas las expresiones de afecto de los padres y las actividades verbales de conversación, vocabulario, lectura y comentario. También es importante para la relación padres-hijos la demostración constante de que el aprendizaje es una parte natural de la vida -alegre por derecho propio, es parte de la experiencia familiar, y especialmente gratificante cuando se produce a través del descubrimiento en museos, zoos y lugares históricos.

Aplicación

A primera vista puede parecer simplista sugerir que cuando las familias mantienen conversaciones sobre hechos de la vida diaria, sus hijos trabajan mejor en el centro escolar. ¿No hablan todas las familias sobre hechos de la vida diaria? Quizá, pero hay una gran variación en la calidad y cantidad con que se produce esta interacción. ¿El tono que subyace en la conversación es positivo, reforzante? ¿Transcurre la conversación en ambas direcciones –entre padres e hijos? ¿Las dos partes escuchan y hablan? Cuando los niños van creciendo, el tiempo que se invierte en la conversación con los padres puede disminuir. Las rutinas diarias de interacción, como un tiempo relajado para cenar, proporcionan continuas oportunidades para la conversación familiar.

Un vínculo emocional consistente entre padres e hijos, demostrado de modo palpable a través de expresiones de afecto, proporciona al niño un mayor bagaje psicológico para enfrentarse a las situaciones de tensión y a los retos que presenta la vida fuera del hogar, especialmente en el centro escolar. El afecto constituye también un lubricante social para la familia, afianzando relaciones y facilitando el desarrollo de actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje.

Cuando la familia habla sobre libros, noticias del periódico, revistas, y programas de televisión, la mente de los niños está expuesta a las delicias de la indagación verbal. El juego de descubrir hechos, de confrontar diferentes opiniones, y la emoción que produce la información, abre las puertas a los niños a la actividad intelectual. La curiosidad se mantiene viva. Este mismo estímulo hacia el deseo de descubrir cosas, de pensar a través de lo que sucede en nuevas situaciones, y de intercambiar opiniones de modo entusiasta, es alimentado también por las visitas que hace la familia a las bibliotecas, museos, zoos, lugares históricos, y acontecimientos culturales.

El vocabulario es la pieza central para la construcción del pensamiento y de la expresión. A todos los niños pequeños les encanta probar palabras nuevas. En algunas familias se estimula la exploración con palabras; de hecho, constituye una fuente continua de placer para la familia. Pero a algunos niños se les ridiculiza cuando pronuncian mal o cuando utilizan erróneamente una palabra nueva; su atracción por las palabras puede extinguirse, y pueden sentirse forzados a centrarse en un vocabulario limitado.

A los padres se les puede enseñar, a través del “role playing” o de otras técnicas, a desarrollar la habilidad de escuchar bien a sus hijos, para convertir los diálogos diarios simples en conversaciones familiares enriquecidas, y para jugar con sus hijos a juegos con palabras que promuevan interés por el vocabulario. También se les puede animar a visitar museos y otros lugares estimulantes y a que impliquen a sus hijos en actividades donde puedan sentir la emoción de descubrir cosas. Los padres pueden aprender también la importancia que tienen los contactos afectivos con sus hijos, especialmente en los momentos en que el niño se siente temeroso o ansioso –por ejemplo, al salir de casa por la mañana o al acostarse por la noche.

Las familias que están muy ocupadas pueden olvidar el hábito de conversar diariamente. Pedir a los padres que inviertan al menos un minuto diario en conversar deliberadamente con cada hijo, escuchando con atención lo que el niño tiene que decir sobre lo que le ha pasado en el día, sin distraerse con otros miembros de la familia o con la televisión, les demostrará lo irrepentible y preciosos que pueden ser esos momentos. Compartir estas experiencias con otros padres, en contextos de grupos pequeños, amplía su impacto.

Referencias bibliográficas:

Becher (1984); Kellaghan, et al. (1993); Rutter (1990).

3. La rutina de la vida familiar

Los niños rinden más en el ámbito escolar cuando los padres les proporcionan límites predecibles para sus vidas, estimulan un uso productivo del tiempo, y propician experiencias de aprendizaje como algo habitual en la vida familiar.

Resultados de la investigación

Los estudios muestran que la rutina de la vida familiar, las interacciones diarias entre padres e hijos, los hobbies y las actividades recreativas que la familia disfruta, todo ello potencia la predisposición de los niños hacia el aprendizaje académico. Cuando los niños de familias con bajos ingresos económicos realizan actividades con sus padres durante el fin de semana, cenar juntos en familia, y se implican en los hobbies familiares, compensan algunas de las limitaciones que podrían experimentar de otro modo.

El uso del tiempo es un aspecto importante en los hogares de los alumnos que tienen alto rendimiento. Cuando los padres estimulan la independencia de estos hijos, lo hacen con una vigilancia continua de cómo están utilizando positivamente su libertad. Alaban la productividad y el cumplimiento. Siempre animan a sus hijos para que empleen el tiempo con sabiduría. En estos hogares los niños están acostumbrados a los calendarios, horarios, listas de la compra, “a hacer” listas, tareas familiares, a la lectura, el estudio, y a jugar a juegos que estimulan la mente. Un estudio encontró que los alumnos con alto rendimiento invertían alrededor de 20 horas a la semana, fuera del horario escolar, en actividades constructivas de aprendizaje, con frecuencia con el apoyo, guía o participación de sus padres. Estas actividades pueden ser tareas escolares que se realizan en casa, prácticas musicales, lectura, escritura, visitas a museos, e implicación en actividades de aprendizaje patrocinadas por organizaciones juveniles.

Aplicación

Cuando la familia fija un tiempo diario de estudio para los niños, y no les permite que estudien sólo cuando lo indican los profesores, los niños aprenden que estudiar es algo valorado en la familia. Estudiar y aprender se convierten en una parte natural de la vida familiar. Los niños rinden más cuando actúan dentro de los límites establecidos en la rutina familiar. Algunas acciones constituyen puntos de referencia obligada de la vida diaria, definen la distribución del tiempo y permiten a los niños realizar actividades consideradas de alta prioridad, tales como estudiar, leer y hablar con los miembros de la familia. Mantener un horario fijo todos los días para comer, irse a la cama, estudiar y leer establecerá un ritmo productivo y saludable en la vida de los niños. También necesitan un lugar tranquilo y bien iluminado para estudiar y leer. Se enriquecen con el interés de la familia en determinados hobbies, juegos, y otras actividades que ejercitan la mente y les mantienen en interacción con otras personas. Una rutina diaria que incluya tiempo para estudiar y leer, un ambiente familiar que proporcione un lugar tranquilo para el estudio, y actividades familiares que incluyan juegos y hobbies que mantengan ocupada la mente de los niños y proporcionen interacción con otros miembros de la familia, caracterizan un hogar donde los niños son preparados en hábitos y valores para aprender en el centro escolar.

Referencias bibliográficas

Benson, Buckley & Medrich (1980); Clark (1983); Clark (1990).

5. Expectativas familiares y control

Los padres marcan metas para sus hijos, y éstas determinan lo que los niños consideran importante.

Resultados de la Investigación

Los estudios muestran que los niños alcanzan mejores resultados académicos cuando sus padres marcan para ellos metas altas pero realistas. Hay un conjunto de conductas familiares que generalmente van asociadas a expectativas altas de rendimiento académico. Incluyen interacciones verbales abundantes, que incorporan preguntas que se hacen a los niños, darles pistas para promover sus respuestas, animarles a utilizar nuevas palabras, y a hablar con precisión. Las familias que tienen altas expectativas de rendimiento académico para sus hijos también les proporcionan una orientación y apoyo consistente en relación con los aspectos escolares. Son conscientes de los progresos de sus hijos y tienen interés en conocer el perfil académico que están trazando. Además de este conjunto de prácticas familiares que se asocian con niveles altos de rendimiento escolar, los investigadores encuentran que una marcada ética de trabajo contribuye a obtener éxito en el ámbito académico. Los padres preparan a sus hijos para las demandas del aprendizaje escolar cuando muestran a través de sus propias actividades y de las metas que marcan para ellos que trabajar duro es importante. El hecho de trabajar mucho es más beneficioso cuando coincide con una actitud familiar en la que se hace ver que los resultados se obtienen más a través del esfuerzo que de las habilidades innatas o de “sacar provecho de las situaciones o de las oportunidades”. Además, los niños se benefician a largo plazo cuando sus padres conocen todo sobre sus hijos, quienes son sus amigos, lo que ven en televisión, y mantienen contacto con sus profesores.

Aplicación

Se pueden utilizar varios ejercicios para ayudar a los padres a entender las metas y pautas que están marcando para sus hijos. Un ejercicio consiste simplemente en hacer un esbozo del programa de actividades típicas que realiza su hijo durante la semana después del horario escolar. ¿Cuándo estudia habitualmente?, ¿cuándo lee?, ¿cuándo juega con los amigos? ¿cuándo ve televisión? Analizar este programa proporciona una idea de la prioridad relativa que la familia concede a cada actividad.

Con frecuencia los padres acuden a los profesores para buscar pautas de orientación. La expectativa de que los niños inviertan una mínima cantidad de tiempo al día estudiando y leyendo (quizá 10 minutos por cada grado y nivel) puede ser una de estas pautas. Puede que se exagere sobre el peligro que implica ver televisión, pero cuando los niños la ven más de 90 minutos diarios, el rendimiento académico disminuye. De algún modo, la cantidad de tiempo que se invierte en ver televisión se le roba a otras actividades más productivas, tales como leer o estudiar.

A veces es necesario recordarles a los padres que los niños se benefician cuando realizan actividades variadas, incluyendo las recreativas y sociales, y que el trabajo escolar no tiene que reemplazarlas. Sin embargo, la lectura y el estudio son prioritarios. Los padres pueden ayudar a sus hijos a planificar su propia agenda semanal, permitiéndoles asignar tiempo para divertirse si han dedicado primero el tiempo adecuado para estudiar.

Quizá el reto más difícil para un padre es saber cuándo un niño está haciendo las cosas lo mejor que puede. Marcar expectativas altas pero realistas es más fácil de decir que de hacer. Sin embargo, cuando se trata del trabajo escolar, un buen enfoque es tener en cuenta los hábitos y actitudes del niño hacia la escuela, más que centrarse sólo en las calificaciones. Esto no significa que las notas no sean importantes; pero pueden ser engañosas. Algunos niños obtienen resultados razonablemente altos con poco esfuerzo, y como consecuencia fallan en desarrollar buenos hábitos de estudio. Otros niños trabajan duro, pero nunca consiguen las notas más altas; quizá estén haciendo todo lo que pueden y por eso su dedicación al aprendizaje merece reconocimiento. Por ello, hacer comparaciones entre los hijos es muy peligroso.

Una regla simple para los padres es que sepan siempre dónde están sus hijos, qué están haciendo, y con quién están. Conocer a sus amigos, y saber los nombres y direcciones de sus padres es un buen pre-requisito para permitir al niño pasar tiempo con ellos. Es igualmente importante mantener una comunicación regular con los profesores de los niños.

Referencias bibliográficas:

Bradley, Caldwell & Elardo (1977); Gordon, Olmsted, Robin & True (1979); Hess & Shipman (1965); Keeves (1975).

5. Tareas escolares en casa

Los alumnos aprenden mejor cuando estas tareas son cotidianas, calificadas, devueltas pronto y utilizadas fundamentalmente para trabajar materia presentada previamente en el aula por el profesor.

Resultados de la investigación

Las tareas escolares para realizar en casa, cuando son utilizadas apropiadamente por los profesores, producen un efecto sobre el aprendizaje tres veces superior al estatus socio-económico familiar. Son eficaces tanto para que el alumno domine hechos y conceptos, como para que desarrolle un pensamiento crítico y actitudes y hábitos productivos. Producen el efecto compensatorio de que los alumnos con escasas habilidades puedan, incrementando el tiempo de estudio en casa, alcanzar calificaciones iguales a los de aquellos que tienen habilidades mayores. También constituyen un factor significativo con relación a las diferencias de puntuaciones en tests de rendimiento.

Además de los efectos positivos sobre el rendimiento académico, las tareas escolares en casa:

- establecen el hábito de estudiar en casa;
- preparan al alumno para aprender independientemente;
- pueden ser un aspecto central para generar una interacción familiar constructiva;
- permiten a los padres saber lo que el alumno está aprendiendo en el centro escolar;
- en la mayoría de las casas, reducen el tiempo de ver televisión en favor de la realización de actividades constructivas;
- amplían el aprendizaje formal más allá de la jornada escolar;
- capacitan al alumno para reflexionar sobre un tema y familiarizarse más con él de lo que frecuentemente permite un ajetreteado marco escolar que, a veces, provoca distracción; y
- permiten al profesor un control frecuente del progreso del alumno.

La investigación ayuda al profesorado a establecer expectativas acerca del uso efectivo de las tareas realizadas en casa. Un estudio sobre la eficacia de estas tareas en matemáticas, por ejemplo, concluía lo siguiente:

- Las tareas que se piden son más efectivas que las que se realizan voluntariamente.
- No haber tenido tareas asignadas en un nivel o curso determinado afecta negativamente al rendimiento en niveles o cursos siguientes.
- Son más eficaces cuando el profesor las devuelve pronto con comentarios pertinentes y una calificación.

Otros estudios evidencian también la importancia de la calificación y los comentarios del profesor sobre las tareas escolares realizadas en casa. Asignarlas diariamente produce mejores resultados que hacerlo con menos frecuencia.

Aplicación

Los efectos de las tareas escolares realizadas en casa no incrementan proporcionalmente con la cantidad asignada, sino más bien con la frecuencia (o regularidad) con que se asignan, su naturaleza, y la atención del profesor hacia el trabajo del alumno. Estas tareas son más eficaces cuando son:

- frecuentes;
- están directamente relacionadas con el trabajo del aula;
- utilizadas para afianzar materia, más que para introducir otra nueva;
- calificadas y tenidas en cuenta como una parte importante en la calificación que se incluye en el boletín de notas; y
- devueltas pronto al alumno después de recogerlas, y acompañadas de comentarios individualizados.

Los centros escolares pueden facilitar los esfuerzos que los padres, alumnos y profesores tienen que hacer con las tareas escolares estableciendo unas normas de aplicación a todo el centro acerca de la cantidad y calidad de estas tareas. Por ejemplo, algunos centros esperan que en el primer grado se dediquen alrededor de 10 minutos diarios para realizarlas, y aumentan la expectativa añadiendo 10 minutos más por nivel académico. Este es un buen modo de desarrollar gradual y consistentemente el hábito de realizar tareas escolares en casa.

Referencias bibliográficas:

Austin (1976); Elawar & Corno (1985); Keith (1982); Page (1958); Page & Keith (1981); Paschel, et al. (1984); Walberg (1984).

6. Comunicación centro escolar-familia

Los niños se benefician cuando sus padres y profesores se comunican entre sí en ambas direcciones.

Resultados de la investigación

Los alumnos rinden más cuando padres y profesores comprenden sus expectativas mutuas y se mantienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el centro escolar, interacciones sociales, y progreso académico de los niños. Mientras que el primer punto de contacto entre el centro escolar y la familia es el nexo entre profesor, padre, y alumno, el centro escolar en sí mismo –a través del liderazgo directivo-administrativo y de la normativa y programas del centro- puede crear un ambiente que conduzca a la comunicación y proporcionar oportunidades adecuadas para ella. Los profesores se sienten más inclinados a iniciar una comunicación con los padres cuando perciben que sus superiores valoran dicha comunicación, que sus compañeros apoyan la implicación de los padres, y que los padres parecen apreciar sus iniciativas. Esta comunicación entre el centro y la familia es más eficaz cuando fluye en ambas direcciones, y los centros deberían distinguir entre los esfuerzos que se realizan para informar a los padres y los que se hacen para ofrecer oportunidades de comunicación con los padres.

Aplicación

Los siguientes ejemplos de comunicación entre centro escolar-familia pueden ser contruidos por los centros, profesores, y padres para desarrollar sistemas, estructuras, y valores que apoyen contactos constructivos entre los padres y los centros escolares:

Entrevistas padres-profesores-alumnos

Preparar una agenda de entrevistas entre padres-profesores-alumnos que estimule la participación de las tres partes. Informar a los padres de esta agenda antes de que se realicen las entrevistas. Incluir preguntas como: ¿cómo describirían los padres los hábitos de estudio del niño en casa? ¿lee el niño en casa?

Boletines informativos

Los boletines informativos son utilizados habitualmente por los profesores para informar a los padres sobre los progresos del niño en el centro escolar. Pero pueden utilizarse en una doble dirección, incluyendo en ellos un informe de los padres sobre los progresos del niño en casa en tópicos relacionados con el centro escolar, tales como: 1) disposición a realizar tareas escolares en casa, 2) leer por placer, 3) control del tiempo empleado en ver televisión, 4) actitud hacia el aprendizaje. Los boletines también pueden animar a los padres a informar al centro sobre preocupaciones específicas o a solicitar entrevistas.

Periódico escolar

Muchos centros escolares publican periódicos. Para estimular la comunicación en las dos direcciones, se puede pedir a los padres que escriban artículos para el periódico. ¿Qué consejos pueden dar los padres para ayudar a los niños a realizar las tareas escolares en casa? ¿Qué actividades familiares les gustaría compartir a los padres? ¿A qué lugar con valor educativo ha ido recientemente la familia?

Tarjetas de felicitación

Imprimir un bloc de tarjetas de felicitación para que los profesores envíen a los padres notas de reconocimiento por logros o conductas específicas de los niños. Como a los profesores también le gusta recibir notas de reconocimiento, se pueden distribuir blocs de tarjetas entre los padres. Imprimir tarjetas de felicitación en blanco en el periódico escolar. Los padres pueden recortarlas del periódico y enviar notas a los profesores.

Encuentros de puertas abiertas padres-profesores

Designar cierto tiempo para encuentros en que los profesores estén disponibles para los padres. Algunos centros asignan para ello 30 minutos cada mañana antes del horario lectivo (o en determinados días de la semana).

Cadena telefónica

Establecer una cadena telefónica padre-a-padre en cada aula para que se les pueda contactar en poco tiempo. El mensaje comienza con un padre que llama a otros cuatro padres, quienes, a su vez, llaman a otros cuatro, y así sucesivamente. La cadena telefónica debería imprimirse con los nombres y números de teléfono para que cada uno sepa con quién está conectado.

Buzón de sugerencias

Animar a los padres a usar un buzón de sugerencias del centro. Publicar las sugerencias en el periódico escolar.

Tablón de anuncios para los padres

Colocar un tablón de anuncios específico para padres en la entrada principal del centro, de modo que lo puedan consultar fácilmente para ver notas sobre reuniones de padres, sugerencias para ayudar a los niños a realizar tareas escolares en casa, información sobre actividades familiares, y calendarios de actividades importantes.

Vínculos con la familia desde el aula

A los padres les gusta saber lo que están aprendiendo los niños en el centro. Para ello, puede ser útil hacer un informe semanal para llevar a casa que incluya los tópicos trabajados en el centro esa semana. Este informe puede incluir también ejemplos de actividades padres-hijos relacionadas con lo que se está aprendiendo en el centro.

Libreta de anotación de tareas

Una libreta donde los alumnos anoten las tareas diarias (y donde quizás también registren las calificaciones que obtienen) es útil para mantener a los alumnos al tanto de sus logros.

Cuando se pide a los padres que revisen, pongan fecha y firmen esta libreta, y cuando el profesor la examina rutinariamente, se establece un buen vínculo de comunicación entre alumno-profesor-padres.

Referencias bibliográficas

Epstein (1987); Epstein & Dauber (1991); Hauser-Cram (1983); Swap (1993).

7. Implicación de los padres

La implicación de los padres incluye acciones con sus hijos, con padres de otros niños y con el centro escolar.

Resultados de la investigación

“La implicación de los padres” es una expresión imprecisa que abarca todo y que incluye desde las prácticas de crianza en casa hasta la participación de los padres en las actividades del centro escolar. En las prácticas de crianza se pueden incluir aquellos aspectos de la actuación de los padres que tienen una relación específica con los resultados del niño en el centro escolar (el “currículum del hogar”), así como otras prácticas más genéricas como la alimentación y el cuidado de los niños. En la categoría de participación de los padres en actividades que se realizan en el centro escolar podrían incluirse, desde acudir a competiciones deportivas hasta realizar entrevistas padres-profesores y asistir a cursos de formación permanente de padres.

Una tipología aceptada de actividades de implicación de los padres incluye las siguientes categorías:

- Crianza (cuidados y alimentación del niño)
- Comunicación (mantener información continua entre padres y centro escolar)
- Voluntariado (ayudar en el centro escolar)
- Aprendizaje en Casa (apoyar y completar las enseñanzas recibidas en el centro escolar)
- Tomar Decisiones (tomar parte en las estructuras de toma de decisiones del centro)
- Colaborar con el entorno Comunitario (representar al centro escolar en actividades de colaboración con otras organizaciones).

Los investigadores han destacado las siguientes limitaciones en la implicación de los padres:

- Definir de modo muy limitado la implicación de los padres, incluyendo en ella sólo su asistencia a reuniones formales y a otras actividades realizadas en el centro, dando muy poca importancia a las relaciones que se establecen en casa entre padres e hijos.
- Bajas expectativas del personal del centro escolar, asumiendo, por ejemplo, que las familias monoparentales o aquellas que tienen bajos ingresos económicos no van a ser capaces de proporcionar el apoyo y orientación que requieren sus hijos.
- Falta de preparación del profesorado para implicar a los padres en actuaciones que faciliten el aprendizaje académico.
- Obstáculos laborales que dificultan a los padres estar disponibles en los horarios que requiere el personal del centro escolar.
- Actitudes o experiencias de los padres con el centro que les lleva a querer evitar el contacto con el personal del mismo.

Aplicación

Dado que el centro escolar puede esperar tener tanto un acceso limitado como una influencia sobre la mayoría de los padres, debería seleccionar con mucho cuidado los modos en los que espera que éstos se impliquen. En general, la implicación de los padres en actividades con sus hijos relacionadas con el “currículum del hogar” producen más beneficios sobre el aprendizaje académico de los niños que su implicación en las actividades del centro escolar. No obstante, las relaciones que mantienen los padres con otros padres que llevan a sus hijos al

mismo centro, y la comunicación entre los padres y los profesores son importantes para el éxito académico de los niños. Además, la calidad del centro puede depender de la buena disposición de algunos padres de estar presentes cuando se toman decisiones institucionales. La tipología señalada anteriormente puede proporcionar a los centros un buen marco para desarrollar un conjunto de actividades y programas de implicación de los padres.

Referencias bibliográficas:

Carr & Wilson (1997); Epstein (1995);Yap & Enoki (1995).

8. Formación de padres

Los programas que enseñan a los padres a mejorar el ambiente familiar en modos que benefician el aprendizaje de los niños toman una variedad de formas y pueden producir resultados importantes.

Resultados de la investigación

Las actividades de formación de padres incluyen visitas a los hogares por parte de los formadores, sesiones grupales dirigidas por padres que han sido previamente entrenados, y talleres y cursos desarrollados por expertos. El modelo de visitas a domicilio está generalmente dirigido a padres de niños en edad preescolar e incluye información sobre las etapas del desarrollo del niño y ejemplos sobre actividades apropiadas que pueden realizar los padres con sus hijos. Las sesiones grupales con padres les permiten aprender en el marco de un grupo pequeño, realizar actividades con sus hijos entre sesiones, y compartir sus experiencias con otros padres. Cuando son dirigidas por otros padres en vez de profesores o expertos, los grupos son distendidos y no suscitan temor. Los talleres y los cursos desarrollados por expertos –educadores, psicólogos, pediatras, por ejemplo- tienen la ventaja de tener un contenido basado en la investigación y de poder acceder al conocimiento profesional. La investigación muestra que los programas que enseñan a las madres a mejorar la calidad de la estimulación cognitiva y la interacción verbal, producen efectos inmediatos en el desarrollo intelectual de los niños. Cuando los padres aprenden sistemas para guiar y orientar el tiempo de sus hijos fuera del centro escolar, los niños consiguen mejores resultados académicos. Los centros que enseñan a los padres modos de reforzar el aprendizaje académico de sus hijos en casa, encuentran que estos alumnos están más motivados para aprender y asisten al centro más regularmente. Los programas de formación de padres mejoran la comunicación profesores-padres y las actitudes de los padres hacia el centro. Los esfuerzos para estimular actividades de lectura en la familia tienen como efecto que los niños mejoran las habilidades lectoras y sienten más interés por la lectura. Los programas en los que participan tanto padres como hijos son más eficaces que los que sólo incluyen padres. Los programas de visitas a domicilio son más eficaces cuando se combinan con reuniones grupales con otros padres. A los padres se les puede enseñar cómo desarrollar el “currículum del hogar”, y como resultado el aprendizaje académico de los niños puede mejorar.

Aplicación

Es obvio que los profesores creen en la eficacia de la educación, y comprenden el papel importante que juegan los padres en el desarrollo de habilidades de sus hijos y en su inclinación para aprender en el centro escolar. Por estas razones, la formación de los padres tiene sentido para los profesores. Sin embargo, los obstáculos para encontrar patrocinadores de la formación de padres pueden ser desalentadores. Muchos padres no son receptivos a las buenas intenciones de los organizadores de los programas, y encontrar participantes para desarrollarlos puede ser un proceso frustrante y que consuma mucho tiempo. Los profesores generalmente tienen ya suficiente que hacer en sus aulas y con sus alumnos; trabajar con padres les puede parecer una carga añadida. Por eso, el doble problema de la formación de padres es: 1) proporcionar personal que organice y desarrolle los programas de formación, y 2) conseguir la participación de los padres.

El modelo de visitas a domicilio conlleva una labor intensiva y, por tanto, cara. Pero como está dirigido a padres de niños en edad preescolar, tiene la ventaja de contar con una clientela muy receptiva a la formación de padres. Este modelo permite acercar el programa a sus casas, hacer las visitas a domicilio atractivas para los padres, ubicar al educador en el marco natural de la familia, y centrarse en sólo una familia cada vez.

Las sesiones en grupos pequeños dirigidas por padres que han sido previamente entrenados son baratas, estimulan la vinculación de los padres con el centro escolar, y les permite compartir experiencias y ayudarse mutuamente. Por otra parte, atraer a los padres para que participen en las sesiones que se ofrecen fuera del domicilio requiere mucho esfuerzo para involucrarlos.

Estrategias para los centros escolares y los profesores:

1. Colaborar con otras organizaciones que puedan influir en la actuación de los padres cuando sus hijos son pequeños a través de visitas a domicilio o de otros modos: pediatras, centros de salud, organizaciones del entorno, parroquias, por ejemplo.
2. Hacer un listado con las actividades que los centros quieren promover con los padres según el grupo de edad de sus hijos, y a partir de ello organizar la formación de los padres.
3. Publicar, informar, guiar y apoyar iniciativas para realizar tareas escolares en casa.
4. Contar con los padres para organizar, contactar y dirigir actividades con otros padres.
5. Tener en cuenta datos de campo, modelos y currícula contrastados y probados.
6. Centrarse en el “currículum del hogar”.

Referencias bibliográficas

Clarke-Stewart & Apfel (1978); Becher (1984); Epstein (1987); Rich (1985); Gray & Wandersman (1980); Wallace & Walberg (1990); Walberg & Wallace (1992).

9. Relación familia-centro escolar

Dado que las familias varían en sus relaciones con los centros escolares, éstos tienen que utilizar diferentes estrategias para implicar a todas las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Resultados de la investigación

Las relaciones familia-centro escolar pueden vincularse a grandes rasgos con tres períodos históricos de desarrollo económico. En una primera fase, históricamente típica de las sociedades agrícolas, pero también de algunas familias en todas las sociedades, la familia vivía en un nivel de subsistencia, que dependía del trabajo de sus hijos (o, más comúnmente en los estados modernos, buscando en sus hijos apoyo emocional). En esta situación, las familias limitan el crecimiento personal de sus hijos, y el rol del centro escolar es liberar a los hijos de sus familias e incrementar sus posibilidades de desarrollo. En la segunda fase, típica de la economía industrial, los objetivos de la familia y del centro escolar convergen, buscando ambas instituciones el bienestar económico del niño a largo plazo. En la tercera fase, post-industrial, los padres encuentran que las demandas que exige la crianza de los niños compiten con sus actividades de adultos. Esperan que los centros escolares cubran ese vacío.

Aplicación

En las sociedades modernas están presentes simultáneamente los tres tipos de familias descritas anteriormente. Colocar a cualquier familia en una categoría puede ser injusto para esa familia. Pero es útil clasificarlas en grupos para poder ilustrar mejor las diferencias que existen entre ellas en función de las relaciones que mantienen con el centro escolar al que acuden sus hijos. Las siguientes generalizaciones de grupos describen situaciones familiares frecuentes y estrategias para obtener su colaboración.

Familias con problemas

Algunas familias, generalmente aquellas que viven con niveles de pobreza o casi-pobreza, están muy presionadas por las demandas de la vida diaria y relegadas por instituciones sociales como la escuela. Con frecuencia, las habilidades parentales son muy limitadas, carecen de contactos sociales, y tienen acceso a pocos modelos en los que puedan observar prácticas de crianza adecuada. En ocasiones pueden sentirse intimidadas por los profesores y perciben el centro escolar como un portador de malas noticias. Suelen percibir que son objeto de discriminación. Para implicar a los padres de estas familias con problemas, los centros escolares primero tienen que eliminar en ellos los temores y resentimientos que guardan hacia la institución escolar. Precisan programas de formación de padres que les muestren cómo relacionarse con sus hijos; pero primero necesitan evidencias personales y genuinas de buena voluntad por parte del personal del centro y de otros padres. Necesitan que se les proporcionen algunas experiencias positivas con el centro y con la gente del centro. Deben ser implicados primero en un contexto social que no les provoque temor, que sea positivo y de apoyo, a menudo proporcionado por otros padres más que por el personal del centro.

Familias “centradas en los niños”

Las familias “centradas en los niños” entienden la escolarización como un medio para mejorar la situación económica de los niños. Estas familias suelen desconfiar con frecuencia del centro escolar, y sienten que no atienden adecuadamente a sus hijos. Están frustradas por lo que perciben como influencias sociales negativas, de las que suelen responsabilizar a otros padres, a quienes consideran permisivos y despreocupados. Por otra parte, estos padres se sienten dispuestos a trabajar por el centro escolar de sus hijos, a actuar como líderes de otros padres, y como segundos padres de niños desatendidos. Participan mejor cuando se les asignan roles constructivos en el centro y oportunidades para trabajar con otros padres. Sus metas y las del centro escolar son convergentes; están dispuestos a cumplir con su responsabilidad en la crianza de sus hijos y a velar por su educación. Pero estos padres representan un problema porque son poco numerosos, se sitúan fuera de lo corriente a nivel cultural, y tienden a sentirse frustrados cuando sus demandas de desempeñar un papel mayor en la educación de sus hijos son vistas como una molestia por el personal del centro. El desafío para el centro es canalizar los esfuerzos de estos padres hacia actividades que beneficien el desarrollo académico y personal de sus propios hijos y *de otros niños*. Estos padres resultan estupendos líderes en los programas de formación de padres.

Familias “centradas en los padres”

La tercera categoría de familias es aquella de padres profesionales muy ocupados que valoran la escolarización, pero que están tan absorbidos por sus intereses profesionales y personales que pueden desconectarse de la implicación directa y diaria en la vida de sus hijos. Para compensarlo, les envían a los mejores centros, confiándolos de esta manera a quienes ven como profesionales competentes contratados. También hacen lo mismo en otros aspectos de la vida de sus hijos, proporcionándoles experiencias por medio de programas y servicios que contratan. Estos padres, inteligentes y bien relacionados, cuentan con recursos económicos, educación, contactos sociales, y habilidades profesionales. Han de ser re-enganchados a sus hijos por medio de una vía emocional. Su conversión se realiza a través de los afectos. Cuando se les orienta hacia una relación cercana con sus hijos, pueden comprender la satisfacción que se están negando a sí mismos al delegar en otros su responsabilidad de educarlos. Se les puede animar a que compartan sus habilidades con la comunidad escolar y puedan sentir así la satisfacción personal de darse a otros .

Referencias bibliográficas

Coleman & Husen (1985); Redding (1991); Taylor (1994).

10. Familias y comunidades

Cuando las familias de los niños de un centro escolar se relacionan entre sí, incrementa el capital social; los niños son atendidos por un número mayor de adultos que están pendientes de ellos; y los padres comparten pautas, normas y experiencias de crianza.

Resultados de la investigación

En muchas sociedades, las familias de los niños que acuden al mismo centro escolar han dejado de establecer vínculos en la comunidad. Esto significa que los padres no se relacionan entre sí necesariamente fuera del centro, y sus contactos en aspectos relacionados con éste son muy limitados. Como consecuencia, los niños pasan sus días lectivos sentados al lado de otros niños, influyendo sobre ellos, y siendo influidos por ellos y, sin embargo, los padres no se conocen entre sí. Muchos niños pasan gran parte del tiempo que están fuera del centro sólo o con otros niños, sin la supervisión de adultos que estén pendientes de ellos.

Los niños se benefician cuando los adultos que están a su alrededor comparten valores básicos sobre la crianza, cuando se comunican entre sí, y cuando les proporcionan un apoyo y orientación consistentes. El capital social, el potencial disponible para los niños que reside en las conexiones que mantengan entre sí los adultos que les rodean, depende de las relaciones que éstos mantengan cara-a-cara. Un centro escolar que se perciba a sí mismo como una comunidad formada por sus elementos –personal del centro, alumnos, y familias de los alumnos- más que como una organización, tiene más probabilidades de estimular las interacciones sociales que conducen a la acumulación de capital social.

Aplicación

Un centro escolar es capaz de formar y mantener una comunidad entre sus miembros – personal del centro y las familias de sus alumnos. Un marco que permita crear una comunidad escolar incluirá modos de articular valores comunes sobre la educación, de acercar a unos padres con otros y con los profesores, y capacitará al centro para actuar como una institución modélica capaz de dar respuesta a los deseos educativos que tienen las familias para sus hijos. Los elementos constitutivos de un programa que realce una comunidad en un centro son:

Representación: Los padres forman parte de los grupos de toma de decisiones del centro.

Valores educativos: Los padres y los profesores articulan juntos los objetivos y los valores educativos comunes para el centro, y sus expectativas sobre los alumnos, profesorado y padres se derivan de estos valores compartidos.

Comunicación: Se puede conseguir una comunicación entre la familia y la escuela en ambas direcciones a través de una variedad de medios, como entrevistas entre padres-profesores-alumnos, conversaciones telefónicas, notificaciones, y libretas de anotación de las tareas para casa.

Educación: Los programas para profesores y padres se proporcionan para que cada uno pueda mejorar constantemente sus habilidades para ayudar a los niños a tener éxito.

Experiencia común: Todos los alumnos, y con frecuencia sus padres y profesores, participan en actividades colectivas o se ven inmersos en situaciones tensas comunes de los programas educativos, que les llevan a unirse y les permiten compartir experiencias educativas.

Asociación: El centro ofrece oportunidades de asociación entre grupos de la comunidad educativa, especialmente cuando se tratan temas relacionados con los objetivos del centro. Por ejemplo, grupos de padres con otros padres, grupos de padres y profesores, alumnos pequeños con otros mayores, y asesoramiento intergeneracional entre alumnos y adultos voluntarios (incluyendo a los “abuelos”).

Cuando un centro decide abrirse a la comunidad para obtener recursos, es conveniente determinar primero cuáles son las necesidades que no tienen cubiertas sus alumnos, y después acercarse a las organizaciones de la comunidad para negociar los servicios que pueden aportar como respuesta a esas necesidades. Las necesidades de los alumnos que no son cubiertas fácilmente por el centro pueden ser: necesidades familiares básicas (ropa, alimentos, vivienda, cuidados de los niños); necesidades sanitarias (vacunas, revisiones, cuidados buco-dentales); terapia conductual; ocio; orientación; valoración psicológica; asesoramiento; equipamiento para personas discapacitadas; cuidados de “respiro” que permitan a la familia dejar por un tiempo ciertas obligaciones; oportunidades relacionadas con habilidades o intereses especiales (científicos, musicales, artísticos, deportivos, literarios). Una vez que se haya elaborado una lista con las necesidades de los alumnos y se hayan hecho corresponder con un recuento de recursos comunitarios, los alumnos y sus familias pueden ser conectados sistemáticamente con los servicios apropiados.

Referencias bibliográficas

Coleman (1987, 1990); Etzioni (1993); Redding (1991); Sergiovani (1994).

Referencias bibliográficas

- Applebee, A. N., Langer, J. A., y Mullis, I. V. S. (1989). *Crossroads in American education: The nation's report card. A summary of findings*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Austin, J. D. (1976). Do comments on mathematics homework affect student achievement? *School Science and Mathematics*, 76, 159-164.
- Becher, R. M. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Benson, C. S., Buckley, S. y Medrich, E. (1980). Families as educators: Time use contributions to school achievement. En: *School finance policy in the 1980's: A decade of conflict*, J. Guthrie (Ed.). Cambridge: Ballinger.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bloom, B. S. (1981). *All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators*. New York: McGraw-Hill.
- Bradley, R., Caldwell, B. M., y Elardo, R. (1977). Home environment, social status, and mental test performance. *Journal of Educational Psychology*, 69, 697-701.
- Carr, A. A. & Wilson, R. (1997). A model of parental participation: A secondary data analysis. *School Community Journal*, 7, 2, 9-25.
- Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, R. M. (1990). Why disadvantaged students succeed: What happens outside school is critical. *Public Welfare*, (Spring), 17-23.
- Clarke-Stewart, K.A., & Apfel, N. (1978). Evaluating parental effects on child development. *Review of Research in Education*, 6, 47-119.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16 (6), 32-38.
- Coleman, J. S. y Husen, T. (1985). *Becoming adult in a changing society*. Paris: Center for Educational Research and Innovation. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Davé, R. H. (1963). *The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Dolan, L. J. (1981). Home, school and pupil attitudes. *Evaluation in Education*, 4, 265-358.
- Elawar, M. C. y Corno, L. (1985). A factorial experiment in teacher's written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77, 2, 165-173.
- Epstein, J. (1987). Parent involvement: What the research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, 119-136.
- Epstein, J. & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-303.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 9, 701-712.
- Etzioni, A. (1993). *The spirit of community*. New York: Crown.
- Graue, N. E., Weinstein, T., y Walberg, H. J. (1983). School-based home instruction and learning: A quantitative syntheses. *Journal of Educational Research*, 76, 351-360.
- Gray, S. W., & Wandersman, L. P. (1980). The methodology of home-based intervention studies: Problems and promising strategies. *Child Development*, 51, 993-1009.

- Gordon, I. J., Olmsted, P., Robin, R. y True, J. (1979). How has follow through promoted parent involvement? *Young Children*, 34, 49-53.
- Hauser-Cram, J. (1983). *A question of balance: Relationships between teachers and parents*. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.
- Hess, R. D., y Shipman, V. C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 36, 869-886.
- Keeves, J. P. (1972). *Educational environment and student attainment*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Keeves, J. P. (1975). The home, the school, and achievement in mathematics and science. *Science Education*, 59, 439-460.
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, (April), 248-253.
- Kellaghan, T.; Sloane, K; Alvarez, B; y Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: An Empirical Analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Page, E. B. (1958). Teacher comments and student performance: A seventy-four classroom experiment in school motivation *Journal of Educational Psychology*, 49, 173-181.
- Page, E. B. y Keith, T. Z. (1981). The effects of U. S. private schools: A technical analysis of two recent claims. *Educational Researcher*, 7, (Aug.-Sept), 7-17.
- Paschel, R. A., Weinstein, T. y Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 2, 97-104.
- Rich, D. (1985). *The forgotten factor in school success: The family*. Washington, DC: The Home and School Institute.
- Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 147-162.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En: J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Sergiovani, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships*. New York: Teachers College Press.
- Taylor, R. D. (1994). Risk and resilience: Contextual influences on the development of African-American adolescents. En: M. C. Wang & E. W. Gordon (eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 119-130). Hillsdale, NY: Erlbaum Associates.
- Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, 397-400.
- Walberg, H. J. & Wallace, T. (1992). Family programs for academic learning. *School Community Journal*, 2, 1, 12-27.
- Wallace, T. & Walberg, H. J. (1990). Parental relationships for learning. *International Journal of Educational Research*, 14.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 3, 249-294.
- Wolf, R. M. (1964). *The identification and measurement of environmental process variables related to intelligence*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Yap, K. O. y Enoki, D. Y. (1995). In search of the elusive magic bullet: Parental involvement and student outcomes. *School Community Journal*, 5, 2, 97-106.