

Familias y escuelas

Sam Redding



CENEVAL®



Cinvestav
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



SERIE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - 2

Familias y escuelas

Sam Redding

Instituciones participantes

Oficina Internacional de Educación
Academia Internacional de Educación

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Universidad Pedagógica Nacional

El original de esta publicación fue producido por la Academia Internacional de Educación, Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), P.O. Box 199, 1211, Ginebra 20, Suiza.

La guía está disponible en inglés y francés y, ahora, en español, y puede ser traducida y reproducida libremente a otros idiomas. Favor de enviar una copia de cualquier publicación que reproduzca parcial o totalmente este texto a la IAE y el IBE. Puede consultarse en formato impreso en la siguiente dirección de internet: <http://www.ibe.unesco.org>

El autor es responsable de los contenidos y opiniones de esta publicación, los cuales no necesariamente son compartidos por el IBE-UNESCO y de ningún modo comprometen a este organismo. Las denominaciones empleadas y la presentación del material de esta publicación no implican la expresión de opinión alguna de parte del IBE-UNESCO en lo concerniente al estatuto legal de cualquier país, ciudad o área, de sus autoridades, fronteras o límites.

Esta guía fue traducida al español por la doctora Raquel Amaya Martínez González, profesora titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España).

Distribución gratuita

Contenido

Prefacio	5
Introducción	7
1. El currículo del hogar	9
2. La relación padres-hijos	11
3. La rutina de la vida familiar	14
4. Expectativas familiares y control	16
5. Tareas en casa	19
6. Comunicación escuela-familia	21
7. Participación de los padres	24
8. Formación de padres	26
9. Relación familia-escuela	29
10. Familias y comunidades	32
Bibliografía	35

¹ Cuando utilizamos las palabras padre o padres nos referimos indistintamente al padre, 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 o hijos nos referimos al hijo, la hija o a ambos a la vez.

Prefacio

Esta guía aborda lo que los padres pueden hacer para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela. Forma parte de la *Serie de prácticas educativas* desarrollada por la Academia Internacional de Educación (IAE, por sus siglas en inglés) y distribuida por ésta y la Oficina Internacional de Educación. Una de las funciones de dicha Academia es fomentar la excelencia académica en todos los campos de la educación; como parte de esta función, proporciona periódicamente síntesis de investigaciones realizadas sobre temas educativos de importancia internacional. Esta guía se centra en los padres, que son los primeros y más influyentes profesores. Sam Redding, el autor, es director ejecutivo del Instituto de Desarrollo Académico y editor del *School community journal*. La Academia extiende un agradecimiento al doctor Redding por la planificación, redacción y revisión de esta guía; a su vez, el doctor Redding agradece a Erik de Corte, Young-Joo Kim y Herbert Walberg sus comentarios.

Sam Redding es también un investigador con mucha experiencia asociado al «Laboratorio para el Éxito de los Estudiantes» de la Universidad Temple, Philadelphia (Estados Unidos). Sus publicaciones versan sobre investigaciones en el campo de la familia, la escuela y la comunidad, así como sobre aspectos curriculares de tipo práctico que deben tenerse en cuenta en programas de educación de padres y en manuales dirigidos a coordinadores de equipos de base en la comunidad. Por su contribución a la educación pública, recibió el premio Ben Hubbard Leadership Award, otorgado por la Universidad Estatal de Illinois, institución en la cual obtuvo su doctorado.

Esta guía fue traducida al español por la doctora Raquel Amaya Martínez González, de quien estoy agradecido. Ella es profesora titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España) y ha sido investigadora invitada en el Australian Institute of Family Studies de Melbourne (Australia). Los resultados de sus estudios sobre la cooperación familia-escuela-comunidad han sido publicados y presentados en reuniones científicas en Estados Unidos y Europa. Su tesis doctoral sobre la implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiguió en

1992 el Segundo Premio Nacional a la Investigación Educativa otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia Español.

Los profesionales de la IAE 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. De cualquier manera, los principios que aquí se presentan deben ser evaluados teniendo como referencia las condiciones locales, y consecuentemente adaptados. En cualquier marco educativo, las sugerencias y guías para la práctica requieren ser aplicadas con sensibilidad y sensatez, además de ser evaluadas de forma continua.

HERBERT J. WALBERG

Editor de la serie *Prácticas Educativas*

Universidad de Illinois, Chicago

Introducción

En todas partes hay presiones para que los niños aprendan cada vez más en la escuela. La economía actual demanda que los jóvenes finalicen su estancia en ella con buenas habilidades para la lectura, la escritura, el cálculo, y apliquen un pensamiento lógico para la resolución de problemas. El ciudadano de cualquier sociedad requiere comprender la historia, el modo de gobierno y las tradiciones, no sólo de la sociedad en la que vive, sino los de muchas otras. La felicidad individual comienza cada vez más con una visión cultivada de la complejidad de un mundo en continuo y rápido cambio.

Dado que las escuelas están siendo presionadas para ser más efectivas y productivas, las influencias externas sobre el aprendizaje académico han incrementado su importancia. Incluso donde se han alargado la jornada escolar y el año académico, la cantidad de tiempo que pasan los niños en las aulas durante los primeros 18 años de vida es poco (quizá 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 establecer premisas básicas con gran fiabilidad. Con certeza razonable, 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 *currículo del hogar* alterable –donde se incluyen las relaciones familiares, las prácticas y los patrones de vida familiar– es un predictor del aprendizaje académico más confiable que el estatus familiar. Las escuelas pueden trabajar con las familias para mejorar el *currículo del hogar*, sea cual sea la situación económica familiar. Este es, por tanto, un mensaje esperanzador.

La investigación sobre las relaciones que se establecen entre las familias que constituyen una comunidad escolar se apoya con fuerza en un abundante acervo de literatura sociológica acerca de todo tipo de comunidades. Sin embargo, recientemente, sobre todo en la década de los años noventa, una parte de esta investigación sociológica

se ha fijado en las escuelas como comunidades, y estamos llegando a comprender un conjunto de hechos que pronto pueden alcanzar el estatus de teoría.

Con respecto a lo que pueden hacer las escuelas 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 requiere gran cantidad de experimentación para analizar qué es lo que funciona. Algunas iniciativas, de hecho, han funcionado, y podemos informar, extraer enseñanzas y hacer generalizaciones a partir de ellas.

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 igual o mayor importancia. Por ello, es arriesgado poner demasiado énfasis (o culpabilidad) en la contribución de la familia en la ecuación del aprendizaje, si se olvidan las limitaciones o puntos débiles de la escuela. Por la misma razón, ignorar la ganancia que se puede obtener del aprendizaje al ayudar a las familias a mejorar los aspectos alterables del *currículo del hogar* limita la eficacia potencial de los centros escolares.

1. El currículo del hogar

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

Resultados de la investigación

La investigación sobre el *currículo del hogar* ha identificado patrones específicos de la vida familiar que se corresponden con el éxito del alumno en el aprendizaje académico. En concreto, los estudios han relacionado positivamente ciertas prácticas familiares con el aprendizaje del niño. Tales prácticas se mencionan a continuación bajo tres rútiles, que serán tratados en sendas secciones posteriores de esta guía.

Relación padres-hijos:

1. Conversaciones diarias acerca de 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, zoológicos, lugares históricos, actividades culturales
5. Estímulo para emplear nuevas palabras y ampliar el vocabulario.

Rutinas de la vida familiar:

1. Establecer un tiempo para el estudio en casa
2. Las rutinas diarias 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 pasatiempos, juegos y actividades con valor educativo.

Expectativas familiares y control:

1. Dar prioridad al trabajo escolar y a la lectura en lugar de ver televisión y del ocio
2. Generar expectativas de puntualidad

3. Los padres piensan que los hijos harán las cosas lo mejor que puedan
4. Tener preocupación por el uso correcto y apropiado del lenguaje
5. Los padres ejercen control sobre el grupo de amigos de sus hijos
6. Se tiene control y se analizan los programas de televisión junto con los hijos
7. Los padres tienen conocimiento del progreso del hijo en la escuela y de su crecimiento personal.

Aplicación

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

Referencias: 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 y Walberg (1993) y Wolf (1964).

2. La relación padres-hijos

Los niños se benefician cuando las relaciones padre-hijo cuentan con un lenguaje rico y están basadas en el apoyo emocional.

Resultados de la investigación

El desarrollo del lenguaje comienza desde el nacimiento y es primordial 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 la escuela: hablar con él, oírlo con atención, leerle y escuchar cómo lee; hablar sobre lo que los padres y el hijo están leyendo; contar historias, hablar con él todos los días y escribir cartas. Todas estas actividades conllevan interacciones verbales entre los padres y el hijo. Es difícil separar las interacciones verbales de los vínculos emocionales y afectivos que subyacen en ellas. Por esta razón, en esta exposición permanecen unidas las expresiones de afecto de los padres y las actividades verbales de conversación, vocabulario, lectura y comentario. En la relación padres-hijos también es importante la demostración constante de que el aprendizaje es 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, zoológicos y lugares históricos).

Aplicación

A primera vista puede parecer simplista sugerir que cuando las familias conversan en torno a hechos de la vida diaria, los hijos trabajan mejor en el aula. ¿No hablan todas las familias acerca de hechos de la vida diaria? Quizá, pero hay una gran variedad en la calidad y cantidad con que se produce esta interacción. ¿El tono que subyace en la conversación es positivo, reforzador? ¿La conversación entre padres e hijos transcurre en ambas direcciones? ¿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 ruti-

nas diarias de interacción –procurarse un tiempo relajado para cenar, por ejemplo– proporcionan constantes 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 le depara la vida fuera del hogar, especialmente en el entorno escolar. El afecto constituye también un lubricante social para la familia, ya que afianza las relaciones y facilita el desarrollo de actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje.

Cuando la familia habla de 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, abren a los niños las puertas de 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, zoológicos, lugares históricos y eventos culturales.

El vocabulario es la pieza central para la construcción del pensamiento y de la expresión. A los niños pequeños les encanta probar vocablos nuevas. En algunas familias se estimula la exploración con palabras; de hecho, éstas constituyen una fuente continua de placer para la familia. No obstante, a algunos niños se les ridiculiza cuando pronuncian mal o cuando utilizan erróneamente una palabra nueva. Entonces, su atracción por las palabras puede extinguirse y forzarlos a centrarse en un vocabulario limitado.

A los padres se les puede enseñar, a través del *role playing* (*juego de roles*) u otras técnicas, a desarrollar la habilidad de escuchar bien a sus hijos para convertir los diálogos diarios simples en conversaciones familiares enriquecidas, y para promover el interés de sus hijos por el vocabulario mediante juegos con palabras. También se les puede animar a visitar museos y otros lugares estimulantes y a que involucren 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 se sienten temerosos o ansiosos (por ejemplo, al salir de casa por la mañana o al acostarse por la noche).

Las familias 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 irrepitibles y valiosos que pueden ser esos momentos. Compartir estas experiencias con otros padres, en contextos de grupos pequeños, amplía su impacto.

Referencias: Becher (1984), Kellaghan *et al.* (1993) y 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, las interacciones diarias entre padres e hijos, los *hobbies* (pasatiempos) y las actividades recreativas que disfruta la familia favorecen 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, cenan juntos en familia y participan en los pasatiempos familiares, compensan algunas de las limitaciones que podrían experimentar de otro modo.

El aprovechamiento del tiempo libre es un aspecto importante en los hogares de los alumnos que tienen alto rendimiento. Cuando los padres estimulan la independencia de sus 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 inteligentemente. En estos hogares los niños acostumbran utilizar calendarios, horarios y listas para las compras; «a hacer listas» y tareas familiares; a la lectura, el estudio y a practicar 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, además de 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 lo que indican los profesores, aquellos comprenden el valor que en la familia se le da al estudio. Estudiar y aprender se convierten en una parte consustancial de la vida familiar. Los niños rinden más cuando actúan dentro de los límites establecidos en la rutina del hogar. Algunas acciones constituyen puntos de referencia obligada de la vida diaria, definen la distribución del tiempo y permiten a los niños realizar actividades prioritarias, como estudiar, leer y hablar con los familiares. 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 infantes. 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 los 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, así como actividades familiares que incluyan juegos y pasatiempos que mantengan ocupada la mente de los niños y proporcionen interacción con otros miembros de la familia, caracterizan un hogar cuyos niños son preparados en hábitos y valores para aprender en la escuela.

Referencias: Benson, Buckley & Medrich (1980) y Clark (1983 y 1990).

4. Expectativas familiares y control

Los padres establecen para sus hijos metas que determinan lo que éstos consideran importante.

Resultados de la investigación

Los niños alcanzan mejores resultados académicos cuando sus padres establecen para ellos metas altas pero realistas. Hay un conjunto de conductas familiares que generalmente están asociadas con expectativas elevadas de rendimiento académico. Incluyen interacciones verbales abundantes que incorporan preguntas que se hacen a los niños, les dan pistas para promover sus respuestas, los animan a utilizar nuevas palabras y a hablar con precisión. Las familias con expectativas elevadas de rendimiento académico para sus hijos también les proporcionan una orientación y apoyo consistente en relación con los aspectos escolares. Conscientes de los progresos de sus hijos, tienen interés en conocer el perfil académico que están trazando. Además de este conjunto de prácticas familiares que se asocian con un rendimiento escolar superior, los investigadores encuentran que una marcada ética de trabajo contribuye a obtener éxito 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 benéfico 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 ellos (quiénes son sus amigos, qué ven en televisión, por ejemplo) y mantienen contacto con sus profesores.

Aplicación

Existen varios ejercicios para ayudar a los padres a entender las metas y pautas que están marcando para sus hijos. Uno de ellos

consiste simplemente en hacer un esbozo del programa de actividades típicas que el alumno realiza durante la semana después del horario escolar. ¿Cuándo estudia habitualmente?, ¿cuándo lee?, ¿cuándo juega con los amigos? ¿cuándo ve televisión? El análisis de este programa proporciona una idea de la prioridad relativa que la familia concede a cada actividad.

Con frecuencia los padres acuden con los profesores en busca de pautas de orientación. La expectativa de que los niños inviertan una mínima cantidad de tiempo al día estudiando y leyendo (quizá diez minutos por cada grado y nivel) es quizá 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, 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 que asignen un tiempo para divertirse si han dedicado primero el tiempo adecuado para estudiar.

El reto más difícil para un padre es quizá saber cuándo su hijo está haciendo las cosas lo mejor que puede. Definir 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, sino que pueden ser engañosas. Algunos estudiantes obtienen resultados razonablemente altos con poco esfuerzo, y como consecuencia no pueden desarrollar buenos hábitos de estudio. Otros 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 es muy peligroso hacer comparaciones entre los hijos.

Una regla simple para los padres: sepan siempre dónde están sus hijos, qué están haciendo y con quién están. Conocer a los amigos de sus hijos y saber los nombres y direcciones de sus padres es

un buen prerrequisito para permitirles pasar tiempo con ellos. Es igualmente importante mantener una comunicación periódica con los profesores.

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

5. Tareas en casa

Los alumnos aprenden mejor cuando las tareas son cotidianas, se califican con rapidez y se refieren a temas presentados previamente en el aula.

Resultados de la investigación

Cuando las tareas que se realizan en casa son utilizadas apropiadamente por los profesores, su efecto sobre el aprendizaje puede ser hasta tres veces superior al de tener un mejor 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 un efecto compensatorio, ya que los alumnos con escasas habilidades pueden alcanzar calificaciones iguales a los de aquellos que tienen habilidades mayores, si incrementan el tiempo de estudio en casa. También constituyen un factor significativo en relación con las diferencias de puntuaciones obtenidas en pruebas de rendimiento.

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

- forman el hábito de estudiar en casa
- preparan al alumno a aprender con independencia
- pueden ser fundamentales para generar una interacción familiar constructiva
- permiten a los padres saber lo que el alumno está aprendiendo dentro de su escuela
- en la mayoría de las casas, reducen el tiempo de ver televisión en favor 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 ajetreado marco escolar que, a veces, provoca distracción y
- permiten al profesor un control frecuente del progreso del alumno.

La investigación ayuda al docente a establecer expectativas acerca del uso efectivo de las tareas realizadas en casa. Un estudio sobre la eficacia de estas tareas en matemáticas concluía, por ejemplo, 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 el rendimiento en niveles o cursos siguientes
- Las tareas son más eficaces cuando el profesor las califica pronto e incluye comentarios. Otros estudios evidencian la importancia de la calificación y los comentarios del profesor acerca de las tareas escolares realizadas en casa. Asignar tareas diariamente produce mejores resultados que hacerlo con menos frecuencia.

Aplicación

Los efectos de las tareas realizadas en casa no crecen proporcionalmente con la cantidad asignada, sino más bien con la frecuencia (o regularidad) con la 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
- se utilizan para afianzar una materia, más que para introducir otra nueva
- son calificadas y tenidas en cuenta como parte importante en la calificación que se incluye en la boleta de calificaciones y
- se devuelven pronto al alumno, acompañadas de comentarios personalizados. Las escuelas pueden facilitar los esfuerzos que los padres, alumnos y profesores tienen que hacer con las tareas estableciendo normas generales de cantidad y calidad. Por ejemplo, algunas escuelas esperan que en el primer grado se dediquen alrededor de diez minutos diarios para realizarlas, y aumentan la expectativa añadiendo diez más cada nivel académico (nuevo grado escolar). Este es un buen modo de desarrollar gradual y consistentemente el hábito de realizar en casa las tareas.

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

6. Comunicación escuela-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 aprendizaje, interacciones sociales y progreso académico de los niños. Mientras que el primer punto de contacto entre la escuela y la familia es el nexo entre profesor, padre y alumno, el colegio en sí mismo –con base en el liderazgo directivo-administrativo, la normativa y los programas– 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 el interés de los padres y que éstos parecen apreciar sus iniciativas. Esta comunicación entre la escuela y la familia es más eficaz cuando fluye en ambas direcciones, y las escuelas deberían distinguir entre los esfuerzos que se realizan para informar a los padres y los que se hacen para ofrecerles oportunidades de comunicación.

Aplicación

Los siguientes son ejemplos de comunicación escuela-familia que pueden ser contruidos por los colegios, los docentes y los padres para desarrollar sistemas, estructuras y valores que apoyen contactos constructivos entre las escuelas y los padres de familia:

Entrevistas padres-profesores-alumnos

Preparar una agenda de entrevistas entre padres-profesores-alumnos que estimule la participación de las tres partes. Informar de esta agenda a los padres antes de que se realicen las entrevistas. Incluir

preguntas: ¿cómo describirían los padres los hábitos de estudio del niño en casa?; ¿lee el niño en casa?, entre otras.

Boletines informativos

Los boletines informativos son utilizados habitualmente por los profesores para informar a los padres sobre los progresos del niño en la escuela. Sin embargo, pueden utilizarse en una doble dirección, incluyendo un informe de los padres sobre los progresos del niño en casa en tópicos relacionados con el colegio, como: a) disposición a realizar tareas escolares en casa, b) leer por placer, c) control del tiempo empleado en ver televisión y d) actitud hacia el aprendizaje. Los boletines también pueden animar a los padres a informar a la escuela sobre preocupaciones específicas o a solicitar entrevistas.

Periódico escolar

En muchos colegios se publica un periódico escolar. Para estimular la comunicación en las dos direcciones, se puede pedir a los padres que escriban artículos. ¿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 qué lugar con valor educativo ha ido recientemente la familia?

Tarjetas de felicitación

Imprimir un cuaderno 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 las tarjetas entre los padres. Imprimir tarjetas de felicitación en blanco en el periódico escolar. Así, los padres podrán recortarlas del periódico y enviarlas 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 en el colegio. 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 de la escuela, de modo que pueda consultarse 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 la escuela. Puede ser útil hacer un informe semanal para llevar a casa que incluya los tópicos trabajados en esa semana. Este informe puede incluir también ejemplos de actividades padres-hijos relacionadas con lo que se está aprendiendo.

Libreta de anotación de tareas

Una libreta donde los alumnos anoten las tareas diarias (y donde quizás también registren sus calificaciones) es útil para mantener a los alumnos al tanto de sus logros. Cuando se pide a los padres que revisen, pongan fecha y firmen esa libreta, y cuando el profesor la examina rutinariamente, se establece un buen vínculo de comunicación entre alumno-profesor-padres.

Referencias: Epstein (1987), Epstein y Dauber (1991), Hauser-Cram (1983) y Swap (1993).

7. Participación de los padres

La participación de los padres incluye acciones con sus hijos, con padres de otros niños y con la escuela.

Resultados de la investigación

La participación de los padres es una expresión imprecisa pues abarca todo e incluye desde la formación y educación en casa hasta el compromiso de los padres en las actividades de la escuela. En la crianza y formación del niño se pueden incluir aquellos aspectos de la actuación de los padres que tienen una relación específica con sus resultados en la escuela (el currículo del hogar), así como otras prácticas más genéricas como la alimentación y el cuidado. En la categoría de participación de los padres en actividades que se realizan en la escuela caben, desde acudir a las competencias deportivas, hasta realizar entrevistas padres-profesores y asistir a cursos de formación permanente de padres.

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

- Crianza (cuidados y alimentación del niño)
- Comunicación (información continua entre padres y escuela)
- Voluntariado (ayuda en la escuela)
- Aprendizaje en casa (apoyo y conclusión de las enseñanzas recibidas en la escuela)
- Toma de decisiones (participación en las estructuras de toma de decisiones del colegio)
- Colaboración con el entorno comunitario (representar a la escuela en actividades de colaboración con otras organizaciones).

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

- Se define de modo muy limitado la participación de los padres en la escuela, pues se incluye sólo su asistencia a reuniones formales u otras actividades y se da muy poca importancia a las relaciones que se establecen en casa entre padres e hijos

- Existen bajas expectativas del personal 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 la orientación que requieren sus hijos
- Escasa preparación del profesorado para involucrar a los padres en labores que faciliten el aprendizaje académico
- Obstáculos laborales hacen difícil que los padres estén disponibles en los horarios que requiere el personal de la escuela
- Algunas actitudes o experiencias negativas llevan a los padres a querer evitar el contacto con el personal del colegio.

Aplicación

Dado que la escuela 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 involucren. En general, la participación de los padres en actividades con sus hijos relacionadas con el currículo del hogar produce más beneficios sobre el aprendizaje académico de los niños que su intervención en las actividades escolares. No obstante, las relaciones que mantienen los padres con otros padres que llevan a sus hijos a la misma escuela, y la comunicación entre padres y profesores, son importantes para el éxito académico del alumnado. Además, la calidad del colegio puede depender de la buena disposición de algunos padres de estar presentes cuando se toman decisiones institucionales. La tipología señalada anteriormente puede proporcionar a las escuelas un buen marco para desarrollar un conjunto de actividades y programas de en los que participen los padres de familia.

Referencias: Carr & Wilson (1997), Epstein (1995) y Yap y Enoki (1995).

8. Formación de padres

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

Resultados de la investigación

Las actividades para la formación de los padres incluyen visitas a los hogares por parte de los formadores, sesiones grupales dirigidas por padres previamente entrenados, así como cursos y talleres desarrollados por expertos. El modelo de visitas a domicilio está generalmente dirigido a padres de niños en edad preescolar e incluye información acerca de las etapas del desarrollo del niño y ejemplos sobre actividades apropiadas que pueden realizar 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, etcétera) 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 ámbito escolar, los niños consiguen mejores resultados académicos. Las escuelas que enseñan a los padres formas de reforzar el aprendizaje académico de sus hijos en casa encuentran alumnos más motivados para aprender y de asistencia más regular. Los programas de formación mejoran la comunicación de los padres con los profesores y las actitudes de aquellos hacia la escuela. Los esfuerzos para estimular actividades de lectura en la familia mejoran las habilidades lectoras de los niños, acercándolos a la lectura. Los programas

en los que participan tanto padres como hijos resultan más eficaces que los que sólo incluyen padres. Los programas de visitas a domicilio rinden mejores frutos cuando se combinan con reuniones grupales con otros padres. A los padres se les puede enseñar cómo desarrollar el currículo del hogar, lo que ayudará sin duda a mejorar el aprendizaje académico de los niños.

Aplicación

Es obvio que los profesores creen en la eficacia de la educación, y comprenden el importante papel que juegan los padres en el desarrollo de habilidades de sus hijos y en su inclinación para aprender en la escuela. La formación de los padres tiene, pues, 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 contar con participantes puede ser un proceso frustrante que consume mucho tiempo. Los profesores generalmente tienen ya suficiente quehacer en sus aulas y con sus alumnos; trabajar con padres puede parecerles una carga extra. De ahí estriba el doble problema de la formación de padres: 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 intensa y, por lo tanto, costosa. 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 una sola 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 permiten 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 un gran esfuerzo.

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 u otras formas (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 currículos contrastados y probados
6. Centrarse en el currículo del hogar.

Referencias: Clarke-Stewart y Apfel (1978), Becher (1984), Epstein (1987), Rich (1985), Gray y Wandersman (1980), Wallace y Walberg (1990) y Walberg y Wallace (1992).

9. Relación familia-escuela

Dada la variedad en su relación con las familias, las escuelas tienen que utilizar diferentes estrategias para involucrarlas en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Resultados de la investigación

Las relaciones familia-escuela pueden vincularse, a grandes rasgos, con tres periodos históricos del 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 la función de la escuela es liberarlos de sus familias e incrementar sus posibilidades de desarrollo. En la segunda fase –típica de la economía industrial–, los objetivos de la familia y de la escuela convergen, buscando ambas instituciones el bienestar económico del niño en el 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, y esperan que los colegios cubran ese vacío.

Aplicación

Estos tres tipos de familia están presentes de manera simultánea en las sociedades modernas; pero colocar a cualquier familia en una categoría puede resultar injusto. Es útil, sin embargo, clasificarlas en grupos para poder ilustrar mejor las diferencias que existen entre ellas en función de las relaciones que mantienen con la escuela a la 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 en una situación de pobreza o cercana a ella, 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 adecuadas de crianza. En ocasiones pueden sentirse intimidadas por los profesores y perciben al colegio como un portador de malas noticias. A menudo se creen objeto de discriminación. Para comprometer a los padres de estas familias con problemas, las escuelas primero tienen que eliminar los temores y resentimientos que ellos guardan hacia la institución escolar. Requieren 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 de la escuela y de otros padres. Estas familias necesitan que se les proporcionen algunas experiencias positivas con la escuela y su personal. En otras palabras, deben ser interesados 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 escolar.

Familias «centradas en los niños»

Las familias «centradas en los niños» entienden la escolarización como un medio para mejorar la situación económica de ellos. Estas familias suelen desconfiar con frecuencia de la escuela, pues 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. Estos padres se sienten dispuestos a trabajar en bien de la escuela a la que van 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 colegio y oportunidades para trabajar con otros padres. Sus metas y las de la escuela son convergentes; están dispuestos a cumplir con su responsabilidad en la formación de sus hijos y a velar por su educación. No obstante, estos padres representan un problema porque son poco numerosos, se sitúan fuera de lo ordinario en el ámbito cultural y tienen a sentirse frustrados cuando sus demandas de desempeñar un papel principal en la educación de sus hijos son vistas como una

molestia por el personal de la escuela. El desafío para ésta es canalizar los esfuerzos de este tipo de padres hacia actividades que beneficien el desarrollo académico y personal de sus propios hijos y de otros alumnos. Estos padres resultan estupendos líderes en los programas de formación de padres.

Familias «centradas en los padres»

La tercera categoría de familias es aquella que cuenta con padres profesionales muy ocupados que valoran la escolarización, pero que están tan absorbidos por sus intereses profesionales y personales que pueden desconectarse de la participación directa y diaria en la vida de sus hijos. Para compensarlo, les envían a los mejores colegios, confiándolos de esta manera a quienes ven como profesionales competentes. También hacen lo mismo en otros aspectos de la vida de sus hijos: les proporcionan experiencias por medio de los programas y servicios que contratan. Estos padres, inteligentes y bien relacionados, cuentan con recursos económicos, educación, contactos sociales y habilidades profesionales. Han de ser reorientados a sus hijos por medio de una vía emocional. Su conversión se realiza a través de los afectos. Cuando se les conduce 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: Coleman y Husen (1985), Redding (1991) y Taylor (1994).

10. Familias y comunidades

Cuando las familias de los alumnos se relacionan entre sí, se incrementa el capital social: los niños son atendidos por un número mayor de adultos y los padres comparten pautas, normas y experiencias educativas.

Resultados de la investigación

En muchas sociedades, las familias de los niños que acuden a la misma escuela han dejado de establecer vínculos en la comunidad. Esto significa que los padres no se relacionan entre sí necesariamente fuera de la escuela, y sus contactos en aspectos relacionados con ésta son muy limitados. Como consecuencia, los niños pasan sus días lectivos sentados al lado de otros niños, influyendo y siendo influidos por ellos y, sin embargo, los padres no se conocen. Muchos niños pasan gran parte del tiempo que están fuera del centro solos 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 su educación y formación, 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 los vínculos que mantengan entre sí los adultos que los rodean, depende de las relaciones personales que éstos mantengan. Una escuela que se perciba a sí misma como una comunidad formada por sus elementos –personal, alumnos, y familiares 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

Una escuela debe ser capaz de formar y mantener una comunidad entre sus miembros: su personal 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 a la escuela para actuar como una institución modelo capaz de dar respuesta a las necesidades formativas que tienen las familias para sus hijos. Los elementos constitutivos de un programa que realce una comunidad en una escuela son:

- *Representación*: los padres forman parte de los grupos de toma de decisiones escolares.
- *Valores educativos*: los padres y los profesores articulan juntos los objetivos y los valores educativos comunes, 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.
- *Educación*: los programas para profesores y padres se proporcionan con la finalidad de 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 bien se ven inmersos en situaciones tensas comunes de los programas educativos, que los llevan a unirse y les permiten compartir experiencias educativas.
- *Asociación*: La escuela ofrece oportunidades de asociación entre grupos de la comunidad educativa, especialmente cuando se tratan temas relacionados con sus propios objetivos. Por ejemplo, grupos de padres con otros padres, grupos de padres y profesores, alumnos pequeños con otros mayores, y asesoría intergeneracional entre alumnos y adultos voluntarios (incluyendo a los abuelos).

Cuando un colegio 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. Las necesidades de los alumnos que no son atendidas fácilmente por la escuela pueden ser: requerimientos familiares bási-

cos (ropa, alimentos, vivienda, cuidados de los niños), sanitarios (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 haya hecho corresponder con un recuento de recursos comunitarios, los alumnos y sus familias pueden ser atendidos sistemáticamente con los servicios apropiados.

Referencias bibliográficas: Coleman (1987, 1990), Etzioni (1993), Redding (1991) y Sergiovani (1994).

Bibliografía

- 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, OECD.
- 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, 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, 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.

La Oficina Internacional de Educación

La Oficina Internacional de Educación (International Bureau of Education, IBE), fundada en Ginebra en 1925, se convierte en 1929 en la primera organización privada intergubernamental en el campo de la educación y en 1969 se integra a la UNESCO sin perder por ello su autonomía. Tres líneas principales rigen su acción: organización de las sesiones de la Conferencia Internacional sobre Educación, análisis y difusión de informes y documentos relacionados con la educación (en particular sobre innovaciones en los currículos y los métodos de enseñanza) y realización de estudios e investigaciones comparativos en el campo de la educación.

Actualmente, el IBE a) administra la base mundial de datos en educación, la cual compara información de los sistemas educativos de los países; b) organiza cursos sobre desarrollo curricular en naciones en vías de desarrollo; c) recopila y difunde innovaciones relevantes en educación mediante su banco de datos INNODATA; d) coordina la preparación de los reportes nacionales sobre el desarrollo de la educación; e) otorga la Medalla Comenius a maestros o docentes destacados y a investigadores educativos y f) publica la revista trimestral sobre el tema *Prospectiva*, el periódico trimestral *Información e innovación educativa* y la guía para estudiantes extranjeros *Estudios en el extranjero*, entre otras publicaciones.

En cuanto a sus cursos de capacitación en diseño curricular, el organismo ha establecido redes regionales y subregionales sobre la administración del cambio curricular y ofrece un nuevo servicio: una plataforma para el intercambio de información sobre contenidos.

La Oficina es regida por un Consejo conformado por representantes de 28 países miembros, elegidos durante la Conferencia General de la UNESCO.

Por último, el IBE se enorgullece de colaborar con la Academia Internacional de Educación en la publicación de este material para promover el intercambio de información sobre prácticas educativas.

La Academia Internacional de Educación

La Academia Internacional de Educación (AIE) es una asociación científica no lucrativa que promueve investigación educativa, su difusión y la aplicación de sus resultados. La Academia, fundada en 1986, está dedicada a la consolidación de las contribuciones de la investigación para resolver problemas críticos de educación en todas partes del mundo y a la promoción de una mejor comunicación entre los creadores de política, investigadores y profesionales. La base de la Academia se encuentra en la Academia Real de Ciencia, Literatura y Artes en Bruselas, Bélgica, y su centro de coordinación, en la Universidad Curtin de Tecnología en Perth, Australia.

El propósito general de la AIE es patrocinar la excelencia escolar en todos los campos de educación. Para este fin, la Academia provee síntesis oportunas de evidencia basada en investigación de importancia internacional. Los actuales miembros de la mesa directiva de la Academia son:

Erik De Corte, Universidad de Leuven, Bélgica (presidente)

Herbert Walberg, Universidad de Illinois en Chicago, Estados Unidos (vicepresidente)

Barry Fraser, Universidad Curtin de Tecnología, Australia (director ejecutivo)

Jacques Hallak, UNESCO, París, Francia

Michael Kirst, Universidad de Stanford, Estados Unidos

Ulrich Teichler, Universidad de Kassel, Alemania

Margaret Wang, Universidad Temple, Estados Unidos

<http://www.curtin.edu.au./curtin/dept/smec/iae>

Con motivo de la próxima celebración de la Asamblea General de la Academia Internacional de Educación, que se realizará en nuestro país en septiembre de 2006, cinco instituciones mexicanas acordaron traducir y publicar en español la serie *Prácticas Educativas*, editada originalmente por la Oficina Internacional de Educación y la Academia Internacional de Educación.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval) ofrece servicios de evaluación a escuelas, universidades, empresas, autoridades educativas, organizaciones de profesionales del país y otras instancias particulares y gubernamentales del país y del extranjero.

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) es un órgano descentralizado del gobierno federal que tiene como principales actividades la investigación, la enseñanza de posgrado y la difusión.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es una asociación civil cuyo propósito es impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo. Organiza cada dos años el Congreso Nacional de Investigación Educativa y edita la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como tarea ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior cuyos objetivos son contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y constituirse en institución de excelencia para la formación de los maestros.