

La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares*

The Participation of the Family and its Association to Learning Processes in Children in School Contexts

Paulina Pizarro Laborda**
Pontificia Universidad Católica
de Chile

Alejandra Santana López***
Universidad Autónoma de Chile

Bernardita Vial Lavín
Universidad de los Andes, Chile

Recibido: 6 de febrero de 2013
Revisado: 10 de mayo de 2013
Aceptado: 15 junio de 2013

Resumen

Los nuevos escenarios educativos demandantes de calidad y equidad ubican la vinculación familia-escuela en un sitio clave, pues si se da positivamente, tendrá potencialidades de colaboración mutua, favoreciendo aprendizajes significativos en los estudiantes. Esta vinculación es analizada desde una mirada ecosistémica, en la que se van articulando en los distintos ámbitos ecológicos las dimensiones de la escuela, la familia y los aprendizajes. A partir de este análisis, se relevan los *procesos de participación parental* como instancia estratégica para mejorar los aprendizajes, mejorar el clima escolar y contribuir a la mejora educativa. Finalmente, se presentan algunas estrategias enfocadas en favorecer diversas instancias de participación y se desarrollan algunas consideraciones al momento de diseñar e implementar la estrategia de participación parental en la escuela.

Palabras clave: familia, escuela, participación parental, relación familia-escuela.

Abstract

The new educational scenarios asking for quality and equity, are positioning the Family-School relationship

* Artículo de investigación, asociado con el Proyecto del Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF) D10I1059. "Modelo de intervención Biopsicosocial (MIB) en la Escuela: gestión operativa, técnica y de evaluación continua." Alianza Familia-Escuela-Comunidad, Universidad Diego Portales, Chile. Organismos asociados al Proyecto: Corporación Municipal de Peñalolen, Asociación Chilena de Municipalidades, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), Corporación Aprender, Proniño de Fundación Telefónica Chile, The Leadership Program INC, Loyola University School of Social Work, Corporación Municipal de Colina, Municipalidad de El Bosque y Editorial Universitaria.

** Estudiante programa de doctorado en ciencias de la educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

*** Candidata a doctor programa de doctorado en ciencias de la educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

Correspondencia: Alejandra Santana López, Universidad Autónoma de Chile. Dirección postal: Holanda 3607, Ñuñoa, Santiago de Chile. Correo electrónico: alejandrasanta@gmail.com; asantana@uc.cl.

adquisición de conocimientos o incremento descontextualizado de las pruebas estandarizadas (SIMCE, entre otras).

Es sabido, que las lógicas de la Escuela como institución y de la Familia como tal son de naturaleza distinta, lo que genera permanentes tensiones en los espacios en que ambas dialogan (Lareau, 2000). Lo anterior se grafica en un estudio en torno a las percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y apoderados acerca de la alianza familia-escuela. En relación con los roles que pudieran cumplir, se concluye lo siguiente:

Ambos apuntan a un trabajo conjunto y complementario que para los profesores comienza en el hogar cuando los padres se hacen cargo de transmitir valores y normas a los hijos y procuran que respondan en la escuela. En cambio, los padres conciben este trabajo conjunto Familia-Escuela en planos separados, de modo que mientras ellos trabajan para cubrir necesidades y mantener a sus hijos estudiando, esperan que los profesores asuman su educación (Riviera y Milicic, 2006).

De hecho, se perciben de modo distinto los significados que aplica la escuela a la familia y viceversa (Navarro, 2004). Riviera y Milicic (2006) identifican algunas barreras desde la mirada de los apoderados; por ejemplo, que es más difícil incluirse como padre o madre en cursos mayores, sentir que algunos profesores tienen preferencias por ciertos padres más colaboradores frente al trato más emancipado hacia aquellos que son más retraídos. Otros estudios, desde la mirada de los profesores, concluyen que estos creen que dentro de los aspectos principales que influyen en el desarrollo de competencias socioemocionales están los modelos familiares, atribuyendo un mejor rendimiento a aquellos estudiantes que pertenecen a familias más estables y 'bien' constituidas (Pizarro, 2011).

En Chile, que investigó a 14 escuelas de sectores vulnerables que obtenían buenos resultados en el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), dentro del marco de las Escuelas Efectivas, se destaca la participación de las familias

para incrementar el aprendizaje de sus alumnos, desde establecer ciertas exigencias mínimas a los padres, hasta invitarlos a colaborar en aspectos más pedagógicos para potenciar hábitos de estudios (Bellei, Muñoz, Pérez y Racyznski, 2003).

Aun en la práctica, la relación familia-escuela sigue siendo un desafío a diario, en el que los profesores y familias muchas veces luchan en direcciones opuestas, cuando lo esperable es que aúnen sus objetivos para acercarse a una mejor calidad de educación. Por lo tanto, es fundamental continuar haciendo aportes en esta área. Así, el presente artículo busca desarrollar una reflexión basada en la revisión teórica en torno al vínculo familia-escuela en la actualidad, las potencialidades de este para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, hasta llegar a proponer algunas líneas de acción preliminares que favorezcan el desarrollo y fortalecimiento de dicho vínculo. Para esto, se abordarán tres focos de análisis: la relevancia de la familia en los aprendizajes escolares; la participación de la familia en los espacios formativos y las estrategias de involucramiento de los padres.

Relevancia de la familia en los procesos de aprendizaje de calidad

Para dar cuenta de la relevancia de la familia en los procesos de aprendizaje es necesario detenerse en la relación familia-escuela. Esta vinculación ha ido cambiando conforme ha cambiado la sociedad en su conjunto:

“Las primeras escuelas mantenían una estrecha unión con la comunidad. A principios del siglo XX comenzaron a distanciarse. La labor pedagógica se fue especializando y haciendo cada vez más compleja, y los maestros enseñaban materias y utilizaban métodos alejados de la experiencia de los padres y madres, que poco tenían que decir acerca de lo que ocurría en las aulas” (Maestre, 2009, p. 6).

Este alejamiento se mantuvo, incluso argumentando que familia y escuela buscaban objetivos

divergentes. Hoy se plantea que tienen influencias superpuestas, responsabilidades compartidas, y por tanto se debe redefinir la relación bajo condiciones de colaboración (Maestre, 2009).

En una síntesis conceptual para comprender la relación familia-escuela en contextos vulnerables, es posible reconocer al menos tres perspectivas analíticas, de las que se desprenden tres representaciones asociadas con la relación familia-escuela. Una de ellas es la perspectiva de la efectividad escolar (Eyzaguirre, 2004; Belfield y Levin, 2002; Brunner y Elacqua, 2004, citado en Santana, 2010), la cual concibe esta relación como un "efecto" que, al ser positivo, se integra al sistema formativo; pero al ser negativo, se excluye y su ponderación es compensada por la escuela.

La segunda mirada, denominada perspectiva de la sociedad del conocimiento en contexto de cambio educativo (Hargreaves, 2003; Lupton, 2005; Stevenson y Stingler, 1999; Fullan y Stiegelbauer, 2003, en Santana, 2010), concibe la relación familia-escuela como un espacio para transacciones mercantiles del servicio educativo, en el que la familia opera desde un rol de consumidor. La tercera mirada, la perspectiva sociocultural (Lareau, 2000, 2003; Dabas, 2005), concibe el vínculo familia-escuela como una relación entre instituciones, que tiende a ser discontinua y desconectada.

Probablemente, desde una mirada cercana a la perspectiva sociocultural, surgieron a partir de los años cincuenta los primeros estudios acerca de la relación familia-escuela, ya que antes se trataba de un tema poco estudiado, o cuyos estudios se centraban en las influencias de la familia o de la escuela por separado. Aun cuando la inquietud por establecer vínculos colaborativos ya estaba presente; por ejemplo, en Estados Unidos, desde principios del siglo XX se contaba con profesionales, trabajadores sociales que se desempeñaban en las escuelas bajo la modalidad de "*visiting teachers*" o profesores visitantes, que se centraban en mejorar la relación y cooperación entre las escuelas y las familias (Mizrahi y Davis, 2008).

Acceder a los entornos más íntimos de la vida familiar, por medio de visitas y/u otras estrate-

gias, sigue estando vigente, dada la importancia de considerar las condiciones contextuales en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la familia corresponde a una de las esferas que más incidencia tiene en la formación del niño como persona, es la instancia de socialización por excelencia, ahí se aprende a vivir con otros, a abrazar determinados valores y a vincularse e interpretar el mundo (Aylwin y Solar, 2003).

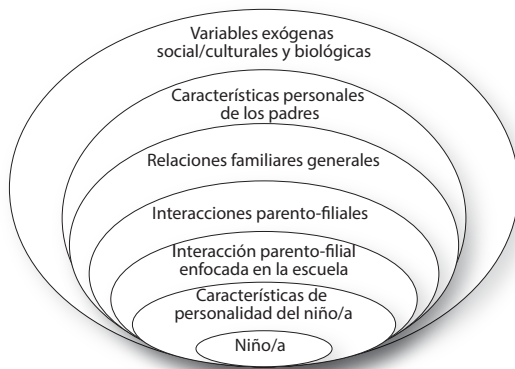
Así mismo, el desafío de incorporar a los padres o tutores en el proceso formativo reviste más complejidad si estamos hablando de contextos socialmente vulnerables, ya que aquí la participación de la familia se visualiza, más bien, como un obstaculizador. Así, por ejemplo, las dificultades directas o indirectas con las familias de los niños son informadas también en el estudio de Stevenson y Stingler (1999), donde los profesores norteamericanos planteaban las dificultades en el proceso de enseñanza a los niños, donde los problemas familiares operan como obstaculizadores. Ahora bien, independiente de cuán vulnerable sea el contexto de los niños, se reconoce que la familia y otras instancias que son propias del contexto o de las condiciones mediatas e inmediatas donde se desarrollan los aprendizajes de los niños tienen una fuerte influencia en ellos.

Así, en el ámbito escolar, la familia y la forma en que esta actúe en función de la formación de los niños tiene diversos impactos, uno de ellos se asocia con los aprendizajes. Para graficar esto, se puede acudir a Adams y Ryan (2005) (propuesto primeramente en Ryan y Adams, 1995), quienes proponen un modelo comprensivo e inclusivo de la familia, en el cual ubican en el centro al niño y sus logros académicos; estos se ven primariamente influidos por sus características personales, dado que ellas actúan como mediadoras de todo efecto que pueda ejercer el medio sobre sí mismos. Luego, de manera ecosistémica, se centran en las interacciones escolares que se dan entre padres e hijos, en cómo los padres ayudan en las tareas escolares, en motivar el estudio, entre otros ámbitos. En un tercer ámbito se encuentran las interacciones generales que se dan entre padres e hijos y la influencia que ejercen sobre las

conductas y actitudes del niño hacia la escuela y su aprendizaje, involucrando e incluyendo las características personales de los padres.

Finalmente, se incorporan variables exógenas/ sociales y biológicas, que corresponden a variables sociales y culturales relacionadas con el nivel socioeconómico, características del entorno o barrio, estructura familiar y étnica; las biológicas se refieren al sexo de los padres y características heredadas, por ejemplo, alguna discapacidad (Adams y Ryan, 2005). Esta es la única variable cuya influencia es más fuerte unilateralmente, dado que incluye las variables socioculturales, como el componente socioeconómico, y biológicas, que impactan al sistema familiar, pero que no son claramente una consecuencia del sistema familiar. A partir del modelo de Adams y Ryan (2005) se irá analizando cada uno de los ámbitos y su relación con la influencia familiar y las posibilidades de aprendizajes asociados.

Figura 1. Modelo de Adams y Ryan (2005)



El niño, sus características y sus procesos de aprendizaje

Los niños en edad escolar, aproximadamente entre los 6 y 12 años, tienen ciertas características particulares que los distinguen de otras etapas del desarrollo evolutivo y que se verán afectadas por el modo en que los padres y la escuela interactúen.

A medida que los niños van creciendo, va aumentando su capacidad de controlar la atención y la

selección de sus propios intereses, lo que permite que los procesos cognitivos sean más adaptables al medio (Martí, 2008). Por ejemplo, a medida que avanzan en edad evolutiva, van utilizando diferentes estrategias de almacenamiento de la información, cercano a los 6-7 años es más común que utilicen el repaso, en cambio cercano a los 10-12 años es probable que utilicen de forma espontánea la estrategia de organización de la información: “los niños y niñas de la escuela primaria son capaces de adquirir y organizar de forma elaborada sus conocimientos hasta tal punto que éstos pueden superar en algunos casos a los de los adultos” (Martí, 2008, p. 339).

Durante este periodo, los niños adquieren un pensamiento operacional concreto, es decir, adquieren nociones que le permitirán comprender su entorno de un modo más complejo. Desde la teoría de Piaget, esto lo logran alcanzando un pensamiento descentrado, de realidad inferida, reversible, entre otros (Martí, 2008). Además, Piaget (1964-1991) refiere que en estas edades, los niños tienen la habilidad para trabajar en grupo, y se pueden concentrar de forma individual, así como de colaborar con otros si es necesario.

Erikson (2002), en sus etapas del ciclo vital, plantea que en esta edad se encuentran en la etapa industria frente a inferioridad; así, una de las características más marcadas es la importancia que los escolares les atribuyen a sus pares y compañeros, al buscar su aprobación en las acciones que ejecutan; por lo mismo, la dificultad de esta etapa está en el sentimiento de inferioridad que pudieran llegar a sentir. Aquí, el rol de la familia es fundamental para apoyar al escolar, porque “el desarrollo de más de un niño se ve desbaratado cuando la vida familiar no ha logrado prepararlo para la vida escolar, o cuando esta no alcanza a cumplir las promesas de las etapas previas” (Erikson, 2002, p. 11). Esto resulta relevante si se considera que el aprendizaje socioemocional en primaria y secundaria reduce conductas problemáticas, mejorando el rendimiento y el desarrollo de actitudes positivas (Payton et al., citado en Pizarro, 2011).

En síntesis, estos dos primeros ámbitos resultan de suma importancia para el conocimiento de

los profesionales que trabajan en la escuela, así como sus propios padres o tutores, ya que podrían marcar la diferencia respecto a cómo potencian al niño para enfrentar su vida escolar.

Interacciones parento-filiales enfocadas en la escuela y su influencia en los procesos de aprendizaje

Las interacciones parento-filiales enfocadas en la escuela comprenden los estilos parentales, las estrategias de apoyo que desarrollan las familias, las formas de control que establecen y las expresiones de cariño. En este ámbito, no basta identificar el tipo y grado de influencia de la familia en el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos en el contexto escolar, cabe destacar que es crucial la percepción que tienen los niños respecto a la actitud de sus padres hacia el involucramiento escolar.

Cuando los estudiantes creen que sus familias están involucradas en su educación, reconocen que sus colegios y familias son similares, que sus profesores y padres se conocen, que hacen más tareas los fines de semana y que les gusta más el colegio. Además, informan que sus familias se involucran de diferentes maneras con el colegio y su futuro, en definitiva, tienen una actitud más positiva en el colegio, mejor asistencia y rendimiento (Epstein y Sanders, 2000).

En este sentido, no solo afecta la relación dada entre la familia y la escuela, sino, también, la interacción que se da entre padres e hijos a propósito de la escuela; así, se señala que “cuanto más cerca esté el padre de la educación del niño, tanto mayor será el impacto en la evolución y logros educativos del niño” (Fullan y Stiegelbauer, 2003, p. 195).

Como una iniciativa que comparte esta mirada, se destaca la labor que realiza el Programa Maestros Comunitarios en Uruguay, donde uno de sus objetivos apunta a mejorar la interacción entre la escuela y la comunidad para reducir la deserción

escolar. El maestro comunitario desarrolla con y para las familias una serie de estrategias para aumentar el capital social familiar y la posibilidad de apoyo a las tareas escolares de los niños. El Programa define como sus beneficiarios a los niños y a sus padres, realiza una labor pedagógica sistemática a cargo de un profesor comunitario, que complementa la jornada escolar regular, en el hogar de los niños, encausada a instalar el apoyo escolar desde los referentes socioculturales familiares y con los recursos familiares disponibles, involucrando activamente a todos los miembros de la familia. Esta iniciativa ha tenido resultados significativos, especialmente en contextos sociales desfavorecidos (Saracostti y Sepúlveda, 2012).

Interacciones parento-filiales, características de personalidad de los padres y los procesos de aprendizaje de los niños

Estos niveles del modelo de Adams y Ryan (2005) corresponden, por una parte, a la forma en que las familias se presentan a sí mismas como un grupo, al incorporar elementos de su estructura y procesos internos, como cohesión, conflictos, organización, sociabilidad y aspectos relacionados con la relación marital. Por otra parte, se consideran elementos asociados con la personalidad y las creencias de los padres como dimensiones relevantes en el funcionamiento familiar, en la interacción con los niños y, por ende, en cómo se relacionan con ellos en torno a la escuela.

Una perspectiva que considera elementos de la organización familiar, y los vincula con la influencia en el rendimiento escolar, proviene de corrientes más cercanas a la efectividad escolar, y ha sido denominada como ‘efecto familia’ (Brunner y Elacqua (2004). Este efecto no se reduce a las variables de ingreso familiar o escolaridad de los padres, sino que ha sido desagregado, recopilando la visión de diversos investigadores (Belfield y Levin, 2002; Sheerens, 2000, citado en Brunner y Elacqua, 2004), en un listado de variables de entorno familiar y escolar que inciden en los logros de aprendizaje.

Este 'efecto familia' podría llegar a explicar hasta un 80% de los aprendizajes de los escolares en los países industrializados, pero en países subdesarrollados o en vías de desarrollo, la escuela tiene una responsabilidad mayor, pues cualquier cambio es significativo en el rendimiento escolar (Farrel, 1993; Heyneman y Loxley 1983 en Brunner y Elacqua, 2004).

Particularmente en Chile, existe evidencia de que incluir la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos se ve favorecido por las instancias de participación e involucramiento que promueva la escuela a partir de un clima escolar positivo (Aron y Milicic, 2004). Por lo tanto, el clima escolar positivo tiene una relación cíclica con la participación familiar, donde un clima favorable permite que los padres o tutores colaboren y, a su vez, si los padres mejoran la percepción sobre la escuela, ello incidirá positivamente en el clima escolar.

Ahora bien, específicamente asociado con las características de los padres, una de las variables vinculadas con el efecto familia, ampliamente conocida como predictor de rendimiento escolar, es la escolaridad de la madre. Se ha investigado que madres de bajos recursos socioeconómicos tienen un vocabulario mucho más pobre en las conversaciones que mantienen con sus hijos (Hart y Risley, 1995, en Vernon-Feagans, Hammer, Miccio y Manlove, 2002), lo que influye en el proceso de iniciación a la lectura y escritura (Villalón, 2008).

Desde esta perspectiva, se ha llegado a determinar la figura de "madres habilitadoras" a aquellas que, en situaciones de pobreza, logran desarrollar habilidades académicas en sus hijos, lo cual influye en que los niños obtengan mejores logros académicos. Estas madres se caracterizarían por tener niveles más altos de escolaridad, lo que se ve reflejado en una actitud positiva respecto a la escolaridad y una mayor posibilidad de salir al mundo laboral e influir en la sociedad. Además, ellas tendrían altas expectativas del rendimiento de sus hijos, al ver la educación con proyección de futuro, como un medio de movilidad social. Estas familias quieren que sus hijos tengan estudios superiores (Arancibia, 1995).

Este perfil familiar distingue la educación de la escuela y la educación de la casa, al valorar esta última como formadora en valores y pautas de conducta. Además, se involucran en la escuela, preocupándose por conocer al profesor o profesora del niño, participar en actividades de la escuela, tener relaciones familiares armónicas, mantener un buen nivel de comunicación y valorar las capacidades del niño, entre otras acciones (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008).

En síntesis, los aprendizajes de los estudiantes se verán influenciados por la relación que establezcan con sus familias, así como también se verá influenciado por el tipo de interacción que los padres o tutores establezcan con sus hijos.

Condiciones socioculturales y su influencia en los procesos de aprendizaje

Las condiciones socioculturales van a incidir en los procesos de aprendizaje y varias son las razones por las que el ambiente que rodea al niño incrementa o disminuye sus posibilidades de aprendizaje.

Dentro del modelo de Adams y Ryan (2005), la única variable cuya influencia es más fuerte unilateralmente es la de condiciones socioculturales y su influencia en los procesos de aprendizaje, dado que incluye las variables tanto socioculturales como biológicas que impactan al sistema familiar, pero que no son claramente una consecuencia del sistema familiar.

Las condiciones socioculturales se centran en: el reconocimiento de la crianza, los vínculos de socialización de las familias y la forma como esto media la relación familia-escuela, la dimensión que impregna a la "persona" del niño, ya que opera en su conformación como tal. Por lo tanto, no es viable afectar los aprendizajes de los niños sin considerar esta dimensión constitutiva de su ser.

Annette Lareau (2000) ha estudiado la relación entre clase social y educación, y desde esta concepción, la clase social se asocia con espacios de dife-

renciación, que permiten explicar desigualdades, generadores de identidad, que se vinculan a grupos ampliados, es decir, se conforman de acuerdo con las relaciones que se dan en ese espacio. Esta mirada parte del reconocimiento de que la pertenencia a una clase social tiene una poderosa influencia en la vida de las familias y en la vida de los niños fuera del hogar; sin embargo, se reconocen múltiples vacíos en la investigación en esta área, por ejemplo, se desconoce bajo qué circunstancias la clase social les da a los niños ventajas poderosas, y bajo cuáles la ventaja es trivial o inexistente (Lareau, 2000, citado en Santana, 2010).

La diferencia en el grado de participación de los padres, desde una perspectiva cultural, se podría comprender desde el trabajo de Bourdieu y su concepto de capital cultural, así las escuelas elaborarían de forma desigual los recursos sociales y culturales en la sociedad. Bajo esta lógica, se enfatiza la importancia de la estructura del colegio y de la familia, y las disposiciones de los individuos en la comprensión de los distintos ámbitos de participación parental en la escuela (Lareau, 2000, citado en Santana, 2010).

En esta misma línea, Elina Dabas (2005) destaca la fuerza que tiene la familia en cuanto fuente de múltiples interacciones internas y cómo la participación de sus miembros en diferentes contextos cambiaría, tácitamente o no, las opciones de aprendizaje de los miembros de la familia. La autora supone que cierto tipo de interacciones, como información que “los niños aportan provenientes del ámbito escolar o de las casas de sus compañeros; los comentarios que los padres reciben en su trabajo acerca de modalidades de vida y de crianza influyen y modifican cada una de las relaciones cotidianas” (Dabas, 2005, p. 31), lo relaciona con las disposiciones familiares de capital cultural y social, que cambian según la clase social.

El contexto sociocultural es clave dentro de lo que debe considerar la escuela para propiciar aprendizajes de calidad. La participación familiar también dependerá, entonces, del contexto en el cual se encuentre inserto, y será clave considerarlo al momento de planificar estrategias para la colaboración de padres o tutores en el centro educativo.

La participación de la familia en los espacios formativos escolares

Uno de los procesos, propios de la relación familia-escuela, que es considerado por el modelo de Adams y Ryan (2005), es la participación de los padres en las instancias escolares. Si bien se evidencia notoriamente en el grado de las interacciones parento-filiales enfocadas en la escuela, la participación también se ve afectada por las interacciones que se dan en los otros ámbitos del modelo, dado su carácter ecosistémico. La participación parental se refiere al involucramiento de los padres en una o varias actividades relacionadas con la escuela (Valdés, Martín y Sánchez, 2009).

Existirían varios factores que favorecerían la participación de los padres en las actividades relacionadas con la escuela. El primero es que los padres hayan observado la participación modelada por sus propios padres y otros adultos; el segundo, se refiere a que los padres se involucran más si experimentan un sentido de eficacia personal para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela. Esta percepción de eficacia puede ser disminuida si los padres consideran que carecen de las habilidades y el conocimiento para ayudar a sus niños a tener éxito. El tercer factor es un aumento en la participación de los padres si perciben oportunidades, invitaciones o solicitudes de ayuda del personal escolar y de sus hijos (Hoover-Dempsey, Bassler y Burow, 1995, citados en Valdés et al., 2009).

Epstein y Clark Salinas (2004 en Valdés et al., 2009) proponen una clasificación de las estrategias parentales de participación, que incluye seis categorías: habilidades de crianza; comunicación escuela-padres; involucramiento de los padres como voluntarios en las escuelas en actividades de aprendizaje en casa y en la toma de decisiones escolares; y la colaboración de los padres con la escuela y la comunidad.

En relación con las posibilidades de participación de los padres en el contexto escolar, Maestre (2009) identifica dos áreas: en el aula y en el establecimiento en general. En el aula incluye: entrevistas, apoyo en casa a las tareas escolares,

acompañantes de salidas, participación en talleres de diversa índole, participación en asambleas de clase o etapa, y fiestas y celebraciones. De la participación en el establecimiento se considera: en el consejo escolar, en las asociaciones de padres y apoderados, en escuelas para padres y en fiestas, celebraciones o exposiciones de la escuela.

Por otro lado, la visión de Fullan y Stiegelbauer (2003) respecto a la participación de los padres en el proceso de cambio educativo identifica como principales formas de participación: la participación paterna en la escuela (voluntariados, asistentes); participación paterna en las actividades de aprendizaje en casa (ayuda a los niños en el hogar, clases particulares); relación hogar-comunidad-escuela (comunicación), y gobierno (consejos consultores).

Para que los padres/cuidadores se involucren y participen, la escuela debe ofrecer las instancias para impulsar y sostener estas iniciativas de participación. La literatura es clara al señalar que las escuelas más efectivas son aquellas que no solo están abiertas a esta interacción con los padres y la comunidad, sino que también la promueven (Alcalay et al., 2005; Arancibia et al., 2008; Arancibia, 1992; Aron y Milicic, 2004). Por esto, el programa escolar debe estar diseñado considerando las expectativas de los padres, y ser apoyado por estos. Para lograr este ajuste es necesario que el colegio estimule a la comunidad a utilizar las instalaciones escolares, a participar de las actividades educacionales, a participar en la toma de decisiones, en definitiva, que la escuela esté abierta a recibir a los padres (Arancibia, 1992). Esto genera en ellos un mayor compromiso con la educación escolar de sus hijos, al formarse un círculo virtuoso de cooperación mutua entre familia y escuela.

En las escuelas donde se procura un trabajo colaborativo entre familia, escuela y logros académicos mejora sustantivamente la comunicación entre estas esferas. En este sentido, la comunicación entre la familia y la escuela debe superar las razones netamente negativas, asociada con la falta de compromiso y conducta escolar del niño,

debido a que los padres se sienten menos satisfechos al ser llamados frecuentemente solo porque su hijo ha presentado mala conducta o rendimiento. Actualmente, la comunicación solo se da en caso de que el estudiante presente dificultades (Epstein y Sanders, 2000).

El estilo de relación que pueda desarrollarse entre escuelas y padres guarda estrecha relación con el estilo de participación que muestren los padres. La evidencia en cuanto a la participación parental suele ser un tanto confusa, debido a que no está claramente definido qué se entiende por participación ni a qué resultados está asociado; sin embargo, es sabido que los niños que reciben el apoyo de sus padres en las labores escolares se desempeñan bastante mejor en la escuela (Fullan y Stiegelbauer, 2003). En este sentido, es muy clarificador revisar la taxonomía del estilo de participación de los padres ejecutada por Martiniello (1999), en la que se refiere principalmente a las conductas, las interacciones con la escuela, las funciones y los roles que desempeñan los padres y que afectan la educación formal de sus hijos.

La taxonomía planteada por Martinello (1999) se agrupa en cuatro categorías, que definen el estilo de participación de los padres:

- *Los padres que proporcionan las condiciones básicas* de crianza, cuidado y protección a los hijos, para que el niño asista a la escuela y le dedique tiempo a realizar las tareas en el hogar.
- *Los padres como maestros*, aquellos que continúan el trabajo que se realiza en la escuela, al involucrarse activamente en la educación de los hijos, supervisándolos y ayudándolos en el desarrollo de actividades escolares o extraprogramáticas (Snow et al., 1991, citado en Martiniello, 1999).
- *Los padres como agentes de apoyo* a la escuela, al participar en la implementación de nuevas construcciones, donar materiales educativos o didácticos, financiar la compra de estos, acompañar a los niños a diversas actividades o bien visitar las salas de clases. Este estilo de participación suele afectar a la comunidad, ya que su aporte a la escuela no beneficia solo a su hijo,

sino, también, a los demás niños que participan en la escuela (Coleman, 1990, citado en Martiniello, 1999).

- Los *padres afectan directamente en las políticas de la escuela*, ya sea directamente al seleccionar escuelas/programas de valores escolares (Winkler, 1997, citado en Martiniello, 1999) o al decidir si su hijo permanece o no en la escuela, o con una participación directa en consejos escolares, comités de padres, el derecho a voto de representantes a consejos directivos y/o directores de escuela (Martiniello, 1999). Sin embargo, cabe destacar un estudio que se realizó en El Salvador, que midió los efectos de la descentralización de la responsabilidad educativa a comunidades y escuelas sobre los resultados escolares (Jiménez y Sawada, 1998). Una de sus principales conclusiones fue en torno a que la descentralización no necesariamente implica puntajes estandarizados más altos; esto no fue extraño, pues ni a profesores ni a padres se les dio un incentivo directo para mejorar los resultados de dichas pruebas; así mismo, se concluyó también que la participación de los padres en la educación de sus hijos favorece a los niños para asistir a la escuela.

Desde la política educativa chilena, especialmente como parte del proceso de reforma educativa iniciado en la década de los noventa, se puede apreciar un proceso participativo, donde las familias han tenido un espacio definido.

De acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2004), la participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo puede tener dos focos de interés: la gestión educativa y la gestión administrativa. A su vez, puede desarrollarse en diversos ámbitos territoriales: local (por medio de las distintas instancias de participación existentes en un establecimiento); comunal (por medio de uniones comunales de centros de padres y apoderados o instancias municipales de participación); regional y nacional (por medio de federaciones y confederaciones de padres y apoderados).

Su participación en la institución educativa puede adquirir distintas funciones, contenidos y respon-

sabilidades, dependiendo del grado de involucramiento considerado. Se distinguen a continuación, a partir de un documento elaborado por el CIDE (en MINEDUC, 2004), cinco ámbitos posibles de participación en orden creciente:

- Nivel informativo: constituye el nivel mínimo de participación y se refiere a la disposición, por parte de la escuela, de dar información clara y precisa sobre el sentido de la educación para cada uno de los actores y estamentos del sistema; acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes y programas en ejecución.
- Nivel colaborativo: constituye el nivel más común de participación y se refiere a la cooperación de padres, madres y apoderados en actividades como: actos o eventos escolares; ayuda en la reparación de infraestructura, equipamiento escolar y material didáctico; apoyo y mediación pedagógica para la adquisición de nuevos conocimientos y valores en el hogar, y eventualmente en el aula; disciplina de los hijos en el hogar y el establecimiento; ayuda en la gestión administrativa (por ejemplo, recaudación de fondos para inversión).
- Nivel consultivo: para este nivel se requiere la implementación, por la escuela o el centro de padres y apoderados, de instancias de consulta sobre diversos temas. Es importante, además, que estos mecanismos se constituyan sobre la base de opciones abiertas, evitando alternativas predefinidas por las instancias de mayor poder en la escuela.
- Nivel de toma de decisiones en relación con objetivos, acciones y recursos: en un primer subnivel consiste en incorporar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento apoderados en las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela: mesas de negociación, consejos o comisiones. En un subnivel mayor se permite a los apoderados asumir responsabilidades o cargos en la gestión administrativa o pedagógica de la escuela.
- Nivel de control de eficacia: este nivel les otorga a padres, madres y apoderados un rol de supervisor del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento.

Requiere la existencia de los niveles anteriores y la superación de la percepción, por parte de profesores y directivos, de los apoderados como una “amenaza” para pasar a considerarlos como interlocutores válidos y con derecho a aportar desde su mirada opiniones, sugerencias y acciones para contribuir al mejoramiento de la escuela. Supone, además, procurar en la escuela la convicción y los mecanismos de confianza que permitan esta labor para entregar información relevante a los profesores sobre cambios o situaciones especiales que ocurran en el grupo familiar.

Los diferentes estilos parentales, así como su nivel de participación, serán elementos clave al momento de planificar y diseñar planes de acción para involucrar a la familia y con ellos favorecer aprendizajes significativos para los niños. En este apartado final se presentarán diferentes motivos que han sido exitosos, principalmente en países anglosajones.

Modelos que favorecen la participación de los padres o tutores en el ámbito educativo y su impacto en la mejora de los procesos de aprendizaje

Si se considera que en educación no existen recetas mágicas, sino más bien diversas experiencias exitosas, es necesario revisar modelos que favorecen la participación de diversos estilos parentales y distintos niveles de participación de la familia en el contexto educativo.

Al parecer, la clave estaría en generar programas de involucramiento familiar en los que esté el aprendizaje integral como punto central de todo lo planificado. Es importante que los profesores puedan comunicar el rendimiento académico y el comportamiento de los alumnos, destacando las conductas deseables en los niños, más que sus aspectos negativos. Mantener contactos frecuentes con los apoderados para que compartan la responsabilidad en la educación, haciéndoles peticiones y sugerencias; finalmente, ofrecerles

instrucción informal a los padres (Arancibia et al., 2008). Se han desarrollado algunos modelos de intervención socioeducativos, que se han orientado a fortalecer e incentivar el involucramiento parental. A continuación se presentarán algunos:

- **Modelo ecosistémico, holístico o ecológico:** este modelo es amplio y genérico, puede usarse como herramienta para comprender e intervenir procesos ecosistémicos, incluye intervenciones en los ámbitos individual, grupal y comunitario, que incorporan iniciativas de promoción enfocadas en la comunidad local y la comunidad escolar, prevención grupal en temas como la resolución alternativa de conflictos o el consumo de tabaco, alcohol y drogas, e intervención psicosocial con estudiantes y sus familias identificados con dificultades emocionales y sociales (Hernández, Allen-Meares, Piro-Lupinacci y Fischer, 2002; Frey y Dupper, 2005). Avances y adaptaciones recientes del modelo ecosistémico incluyen un enfoque de empoderamiento y de fuerzas, los cuales buscan privilegiar los recursos, capacidades y fuerzas ya existentes dentro de los individuos, las familias y la comunidad (Kurtz, 1997). Según Frey y Dupper (2005), el enfoque ecológico es el más idóneo para el trabajo escolar, ya que reconoce el rol e influencia de diferentes sistemas en el bienestar del niño, su familia y la comunidad.
- **Modelo de apoyo a la familia o modelo de fortalecimiento familiar:** este modelo se centra principalmente en fortalecer y empoderar a las familias para poder responder adecuadamente a las necesidades de los niños, con el objetivo de prevenir un posible abandono y/o fracaso escolar (Fischer, 2003). El modelo busca fortalecer el involucramiento de los padres en la vida escolar de sus hijos y entregar herramientas concretas para enfrentar los problemas emocionales, conductuales y/o de aprendizaje de sus hijos (Layzer, Goodson, Bernstein y Price, 2001). Los programas bajo este modelo son implementados principalmente por organismos comunitarios, a través de equipos multidisciplinarios. Las familias se incorporan al programa por medio de solicitudes realizadas por profesores, otros agentes de la escuela

o de la comunidad, y/o por solicitud de ellas mismos (Fischer 2003, Layzer et al., 2001). Se trabaja principalmente en forma grupal con los padres en modalidad de grupos de soporte o contención, charlas educativas, orientaciones parentales y también en actividades grupales con los padres y sus hijos. Se busca crear instancias para fortalecer los lazos sociales entre los padres y así aumentar el apoyo social entre ellos. Algunos de los programas desarrollados bajo este modelo también incluyen componentes enfocados en fortalecer la organización comunitaria, aumentar el liderazgo parental y la participación de los padres en las políticas y decisiones escolares de su comunidad (Caspé, López y Wolos, 2006).

- Modelo de involucramiento familiar: este modelo profundiza en las razones y motivaciones que los padres tienen para involucrarse y participar de los ámbitos escolares; estas razones o motivación son el foco para la intervención misma. Plantean que los padres se involucran por tres razones clave: 1. desde su rol de padres, que incluye la participación en la educación de sus hijos; 2. desde el sentido de eficacia o sentido de capacidad, para apoyar y ayudar a sus hijos en la educación y en la escuela; y 3. desde las oportunidades o peticiones de involucramiento que surgen como demandas desde la escuela y/o desde sus propios hijos. De esta manera, los padres eligen la forma específica de involucramiento, según el conocimiento y habilidades que posean, sus recursos económicos y de tiempo, y las peticiones específicas del colegio y de sus hijos. Además de las capacidades que poseen los padres, otros factores también desempeñan un rol clave en la decisión de involucramiento, particularmente temas de empleo (horarios) y otras obligaciones, como el cuidado infantil (Green, Hoover-Dempsey, Sandler y Walker, 2007). Este modelo sugiere que el involucramiento parental influye en el desarrollo de los niños por medio del modelaje, refuerzo e instrucción.
- Modelo de fortalecimiento parental: para este modelo es posible contar con dos categorizaciones de involucramiento parental, uno basado en la escuela y otro basado en el hogar. Independiente de cuál desarrollar, muchos pa-

dres no cuentan con las habilidades, tiempo o motivación para participar activamente en la educación de sus hijos. Por eso se ha propuesto la Programación de Apoyo Parental o *Family Support Programming*, que expande la definición de involucramiento parental tomando en cuenta estas barreras de participación. La programación de apoyo parental incluye la provisión de servicios directos a las familias, como también la creación de eventos familiares y actividades que fomentan la interacción positiva entre los niños, sus padres y/o familiares y la escuela. Esta estrategia involucra proveer servicios que fortalezcan la capacidad de los padres a apoyar el desarrollo sano de sus hijos (Anderson-Butcher et al., 2010).

Algunos ejemplos de modelos o programas que buscan apoyo parental, considerando acciones que van en la línea promocional, preventiva y asistencial, son: a. capacitaciones en habilidades para la vida, incluyendo alfabetización, educación de adultos, capacitación laboral, actividades enfocados en fortalecer habilidades para enfrentar problemas, reducción de estrés y comunicación; b. vinculación con la comunidad; c. clases para padres y familias sobre el desarrollo de los niños, estilos de gestión familiar, habilidades para la comunicación de padres e hijos; d. grupos de apoyo para padres y familias, lo que permite a los padres compartir experiencias y crear lazos de apoyo; e. eventos familiares, culturales y de deportes recreacionales que crean espacios para que los padres/familias compartan más tiempo con sus hijos; f. centro de recursos parentales que crean un espacio de información, apoyo y derivación para los padres; g. información y derivación de recursos tanto en las escuelas como en la comunidad; h. intervención en crisis y terapia familiar; i. apoyo asistencial, como canastos de alimentos, becas de uniforme, etc.

A excepción del modelo ecosistémico, todos son modelos anglosajones. Sin embargo, se rescata el hecho fundamental de que los centros educativos adopten un modelo para incluir a la familia en el proceso de aprendizaje. Adaptar un modelo a la realidad latinoamericana se transforma, entonces, en uno de los principales desafíos para los próximos años.

Reflexiones finales y propuestas de acción

Luego de este recorrido de revisión y reflexión, las conclusiones se proponen a partir del modelo de Adams y Ryan (2005), donde la tríada que se infiere por medio de este modelo, niveles, participación familiar y aprendizajes de los niños, plantea las siguientes conclusiones.

Estrategias en relación con el niño

Es fundamental que la escuela les entregue herramientas a los padres o tutores respecto a las características propias del desarrollo evolutivo del niño. De este modo, no serán las mismas estrategias para niños entre los 6 y 8 años que entre los 9 y 12 años de edad, aproximadamente. Los primeros tienen un pensamiento más concreto, requieren hacer una manipulación y una exploración mucho más cercana que los niños del segundo grupo etario. Los estudiantes que ya se acercan a los 12 años están en el inicio de la búsqueda de identidad, por lo que estarán más influenciados por su grupo de pares, al asimilar normas, conductas y actitudes de su grupo social cercano (Beas y Cid, 1995).

Otro aspecto esencial en el cual la participación familiar puede favorecer los aprendizajes es proporcionar un espacio para practicar las labores escolares y, en conjunto con esto, facilitar hábitos de estudios. Contar con un espacio dentro del hogar que favorezca rutinas de estudio o bien desarrollar las actividades que comúnmente son enviadas al hogar es fundamental para que los niños mejoren sus aprendizajes; de hecho: “los factores externos influyen notablemente en el éxito del rendimiento” (García Huidobro, Gutiérrez y Condemarín, 2007, p. 57). Es importante mencionar que este aspecto ha de ser flexible, pues es habitual que en sectores más vulnerables no pueda darse un espacio exclusivo para que el niño realice sus actividades de estudio, sin embargo, la escuela puede guiar a los padres o tutores para que en el espacio común del hogar, en ciertas horas al día (ojalá siempre la misma), ese espacio se transforme en un facilitador de aprendizajes.

Estrategias en relación con la interacción parento-filial y la escuela

La escuela como institución educativa tendría que generar estrategias, a modo de gestión educativa, que permitan responder a una propuesta común y transversal a los docentes que trabajan en una misma entidad. De este modo, la escuela podría tener como política interna generar espacios donde se promuevan, por ejemplo, los hábitos de estudios antes mencionados. Además, es esencial incluir a los padres en decisiones importantes de la escuela y para ello deben sentirse parte de la cultura organizativa y de las particularidades de esta.

Estrategias en relación con la interacción parento-filial según las características de los padres

La escuela debe considerar los distintos estilos parentales y los distintos niveles de participación que puedan existir dentro de la comunidad escolar. Esto, para generar diferentes vías de comunicación que les permita llegar a todos los padres y apoderados, al ser una estrategia o política de la escuela generar vínculos con cada uno de ellos.

Estrategias en relación con el contexto sociocultural

La escuela, desde su rol social y activo dentro de una comunidad, puede ser clave en la ayuda que brinde a los estudiantes por medio de la participación familiar, y un modo de realizar esto es a través de la activación de redes sociales/comunitarias para favorecer el proceso de aprendizaje. La escuela puede favorecer el desarrollo del niño al activar las redes locales (consultorios, hospitales, bibliotecas municipales, entre otros). Además, en casos que así lo requieran, la escuela podría acudir al hogar, con la modalidad de “*visiting teachers*” o profesores visitantes (Mizrahi y Davis, 2008), lo que favorece la relación y cooperación de las familias. Por último, es importante que la escuela potencie activamente la participación

de padres o tutores que actúan como voluntarios dentro de la comunidad escolar.

Para que todas estas estrategias procedan como políticas escolares, es clave que la escuela actúe como mediadora de los estilos parentales y de los niveles de participación familiar (Martiniello, 1999; MINEDUC, 2004), con lo cual estarán favoreciendo una comunicación activa y aprendizajes significativos en los niños. En función de los distintos estilos parentales, la escuela podría elaborar estrategias complementarias y diferenciadas, y ser un mediador de dichos estilos, favoreciendo los de mayor participación. De este modo, si en la escuela hay una mayor cantidad de estilos de *padres que proporcionan las condiciones básicas* de crianza, la escuela puede mediar para potenciar su participación y transformarlos en estilos de *padres como maestros*, que continúen en casa el trabajo comenzado en la escuela.

Lo mismo podría generarse con los distintos niveles de participación. Si hay padres o tutores en el nivel informativo, mediar a través de diferentes instancias para que los padres participen en los distintos ámbitos, como el cooperativo, consultivo o control de eficacia. De este modo, si los padres o tutores adquieren un rol de supervisión respecto al proyecto educativo, las escuelas se verán potenciadas a generar mejores aprendizajes y de calidad en sus establecimientos. Junto con esto, la escuela debe contar con flexibilidad y capacidad para ir contextualizando su accionar, con la finalidad de recoger recursos culturales de la comunidad y con ello potenciar la participación familiar dentro del establecimiento educativo.

Los principales desafíos que se desprenden de este análisis son que parece urgente y necesario contar con un modelo adaptado a la realidad latinoamericana, tanto a la realidad escolar como a la realidad sociocultural, que incluya los intereses y las motivaciones de las familias. Teniendo esto como base, sería un gran aporte validar o crear un instrumento que evaluara el estilo y/o los ámbitos de participación familiar, con la finalidad de que las escuelas puedan hacer un diagnóstico de las familias y, con ello, diseñar estrategias contextualizadas a su realidad.

Finalmente, en el ámbito de la investigación educativa, sería bueno indagar y conocer buenas prácticas de estrategias que favorezcan la participación de las familias. Con ello, se pretende que se entregue una difusión de prácticas exitosas en cuanto a la relación familia-escuela.

Referencias

- Adams, G., & Ryan, B. (2005). The family-school relationships model: parental influence on school success. En M. Kane (Ed.), *Contemporary issues in parenting*. Ontario: Nova Publishing.
- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva Familia-Escuela: un programa audiovisual para padres. *Psyche*, 14(2), 149-161.
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H., Iachini, A., Flaspohler, P., Bean, J., & Wade-Mdivanian, R. (2010). Emergent Evidence in Support of a Community Collaboration Model for School Improvement. *Children & Schools*, 32(3), 160-171.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad Escolar: un análisis comparado. *Estudios Públicos*, 47, 101-125.
- Arancibia, V. (1995). El rol de la madre como mediadora en el proceso de habilitación. *Estudios Públicos*, 59, 251-264.
- Arón, A. M., & Milicic, N. (2004) *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Aylwin, N., & Solar, M. (2003). *Trabajo Social Familiar*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica.
- Beas, J., & Cid, E. (1995). *Bases psicológicas para la educación del escolar básico*. Santiago de Chile: Colección Estudios en Educación.

- Belfield, C. & Levin, H. (2002). The effects of competition on educational outcomes: a review of US evidence. Columbia University: New York.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-Unicef.
- Brunner, J. J. (2003) *Porqué la educación parvularia es socialmente rentable? Su importancia en la formación de capital humano*. En seminario "El aporte de la educación parvularia a la calidad de la educación pública" Fundación Integra (en red). Recuperado de http://www.integra.cl/web_integra/ambientes/0/index.jsp.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional*. Manuscrito. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnership. *Professional School Counseling*, 8, 219-227.
- Caspe, M., López, M. E., & Wolos, C. (2006) Family involvement in elementary school children's education. family involvement makes a difference: evidence that family involvement promotes school success for every child of every age. *Harvard Family Review Project* 2, 1-12. Recuperado de <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-involvement-in-elementary-school-children-education>
- Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Epstein, J., & Sander, M. (2000). *Handbook of the Sociologic of Education*. Ed. Springer: United State.
- Erikson, E. (2002). Ocho edades del hombre. En E. Erikson, *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, 93 (verano).
- Fischer, R. (2003). School Based Family Support: Evidence from an Exploratory Field Study. *Families in Society*, 84(3), 339-247.
- Frey, A., & Dupper, D. (2005) Towards a 21st century model of school social work practice. *Children & Schools*, 27(1), 33-44.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- García Huidobro, C., Gutiérrez, M. C., & Condemarín, M. (2007). *A estudiar se aprende*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Green, C., Hoover-Dempsey, K., Sandler, H., & Walker, J. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernandez Jozefowicz, D. M., Allen-Meares, P., Piro-Lupinacci, M., & Fisher, R. (2002). School Social Work in the United States: A Holistic Approach. En Huxtable, M & Blyth, E. (Eds.) *School social work worldwide* (pp. 33-55). Washington D.C.: NASW Press.
- Jiménez, E. y Sawada, Y. (1998). Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program. Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms. Paper No. 8. Washington DC: The World Bank.
- Kurtz, D. (1997) Clients as resources: empowering school social work practice with students, families, and communities. *Social Work Education*, 19(4), 211- 218.

- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. Oxford: Rowmann & Littlefield Publishers, INC.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. California: University of California Press.
- Layzer, J. I., Goodson, B., Bernstein, L., & Price, C. (2001). *National evaluation of family support programs: Volume A. The meta-analysis*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal*, 31 (5), 589 - 604.
- Maestre, A. (2009). *Familia y escuela. Los pilares de la educación*. En: Renovación y Experiencias Educativas, 14 (Enero).
- Martí, E. (2008). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 1: Psicología Evolutiva* (pp. 329-354). Madrid: Editorial Alianza.
- Martínez Pampliega, A. y Galíndez Nafarrate, E. (2003) *Familia y entorno: implicación de la familia en la organización escolar*. Fundación Horreum Fundazioa.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina. *Development Discussion Paper*, 709, June, Harvard Institute for International Development.
- MINEDUC (2004). *Resumen ejecutivo. Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago: MINEDUC.
- Mizrahi, T., & Davis, L. (2008). *Encyclopedia of Social Work*. Washington, DC; Oxford, NK, NY: NASW Press and Oxford University Press.
- Muñoz, G., Marfán, J., Pascual, J., Sánchez, M., Torre, M., & Von Hasen, C. (2010). *Planes de Mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizaje de política*. Santiago: Fundación Chile-Mide UC-CEPPE.
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. Buenos Aires: UNESCO.
- Piaget, J. (1964-1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Pizarro, P. (2011). Creencias de los profesores respecto al desarrollo de competencias socioemocionales y su relación con el aprendizaje en estudiantes de 5° y 6° básico. En J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (4105-4123). Madrid: Asociación Psicología y Educación y Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León. ISBN-978-84-614-82-96-2.
- Riviera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. [versión electrónica]. *Psyche*, 15(1), 119-135.
- Ryan, B. & Adams, G. (1995). The family-school relationships model. En B. Ryan, G. Adams, T. Gullota, T. Weisberg & R. Hampton (Eds). *The family-school connection*. London: SAGE Publication
- Santana, A. (2010). Relación familia escuela en contextos de pobreza. Posibilidades y limitaciones en los procesos educativos. *Revista CUHSO*, 20(2), 81-93.
- Saracostti, M., & Sepúlveda, M. (2012). *Inserción laboral y productividad de la mujer: el rol de los servicios de cuidado. Estudio de los servicios de cuidado infantil para niños y niñas en edad escolar primaria. La experiencia en América Latina y el Caribe*. Santiago: BID.

- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. En B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds). *The family-school connection*. (pp. 75-106) London: SAGE Publications.
- Stevenson, H., & Stigler, J. (1999). ¿Por qué los escolares de Asia Oriental tiene alto rendimiento académico? *Estudios Públicos*, 76, (Primavera), 297-357.
- Valdés, A., Martin, M., & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11(1).
- Vélez, R. (2009). La relación Familia-Escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación [versión electrónica]. *Revista educación, innovación, tecnología*, 3(6), 1-15.
- Vernon-Feagans, L., Hammer, C. S., Miccio, A., & Manlove, E. (2002). Early language and literacy skills in low-income African-American and Hispanic Children. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización Inicial*. Ediciones Universidad Católica: Santiago de Chile.