

GARCÍA BACETE, F. J. (1998). Aproximación Conceptual a las Relaciones Escuela-Familia. *Bordón* 50(1), 23-34. ISSN: 0210-5934. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54581>

APROXIMACION CONCEPTUAL A LAS RELACIONES ESCUELA-FAMILIA

Dr. Francisco-Juan García Bacete
Universitat Jaume I de Castelló

Notas de Autor

Título del artículo: Aproximacion Conceptual a las Relaciones Escuela-Familia

Dr. Francisco-Juan García Bacete.

Profesor Titular de Universidad.

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología.

Universitat Jaume I de Castellón.

Dirección:

Universitat Jaume I

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología.

Campus de Borriol, Edificio C

12080-Castellón

Teléfono: 964-345754 Fax: 964-345751 e-mail: fgarcia@psi.uji.es

El trabajo ha sido posible gracias a la Ayuda a la Investigacion concedida al autor por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (PS 94-0087).

APROXIMACION CONCEPTUAL A LAS RELACIONES ESCUELA-FAMILIA

Resumen

Los niños crecen, aprenden y se desarrollan tanto en casa como en la escuela. La colaboración entre la escuela y la familia ha mostrado tener efectos positivos, sin embargo, los niveles, la variedad y el respaldo legislativo alcanzados son insuficientes. En el artículo se revisan las principales teorías y modelos de las relaciones escuela-familia propuestos en la literatura.

Según Coleman (1987), los recursos proporcionados por la escuela y la familia a la educación de los niños son diferentes, siendo la familia quien proporciona los elementos claves que hacen posible que las escuelas puedan optimizar el aprendizaje. Epstein (1987) representó los entornos próximos que educan a los niños como esferas que pueden superponerse en diferentes grados en sus metas, recursos y prácticas. Swap (1987, 1992) sugirió que las diferencias en los programas de implicación de los padres responden a la filosofía que subyace a cada uno. Entre los modelos, destacan la taxonomía propuesta por Gordon (1977) y el modelo bipiramidal jerarquizado de Hornby (1990). Finalmente, se presenta como alternativa el esquema ecológico para la colaboración familia-escuela propuesta por Huang y Gibbs (1992).

Abstract

Children grow up, learn and develop at home but also at school. The collaboration between school and family has shown to have positive effects, however levels, variety and law support reached at the moment are still insufficient. At this article, the main theories and models of family-school relationships in the literature are revised.

According to Coleman (1987), the resources provided by school and family to child education are different, being the family system who gives the principal elements that later are collected by the school to optimize the learning process. Epstein (1987) presented the close educative contexts as spheres that overlap in different grades at goals, resources and practices. Swap (1987, 1992) suggested that differences in parent implication programmes respond to the philosophy that underlies each one. Between these models, it points out the typology of models proposed by Gordon (1977) and the

hierarchical bipyramidal model of Hornby (1990). Finally, it is presented the ecologic framework for the home-school collaboration of Huang and Gibbs (1992).

La emergencia de las propuestas interaccionistas, y en especial los modelos ecológicos de corte social, ha revitalizado la importancia de las relaciones escuela-familia, más allá de los planteamientos exclusivamente sociológicos, educativos o evolutivos. Estas propuestas interpretan la influencia de los diferentes contextos en el desarrollo de los individuos en término de dos tipos de congruencias: la primera, se centra en las relaciones entre las competencias de las personas y las demandas ambientales, y la segunda, enfatiza el grado de congruencia entre las preferencias personales y las posibilidades que el ambiente puede ofrecer. En opinión de diferentes autores, este tipo de análisis puede extenderse y ofrecer nuevas ideas en el estudio de la interfluencia entre contextos (Moos, 1987), tal y como aparece en el modelo de Bronfenbrenner (1979) al referirse al mesosistema y al exosistema.

El convencimiento de que las escuelas no pueden responder por sí solas a las necesidades de todos los niños, y que los niños crecen, aprenden y se desarrollan tanto en casa como en la escuela, apoyan las propuestas en pro de comunidades educativas (Fantini, 1983) o de responsabilidades compartidas (Epstein, 1987b).

La colaboración entre la escuela y la familia ha mostrado tener efectos positivos en los hijos, los padres, los profesores y las escuelas (Christenson, Rounds y Franklin, 1992). Más allá de la multiplicidad de formas y niveles, las revisiones realizadas en la última década (Becher, 1984; Henderson, 1989; Kagan, 1984) evidencian claramente los efectos positivos de la implicación de los padres en la educación de sus hijos, destacando, al mismo tiempo, el papel crucial que las prácticas implicadoras de los profesores tienen en el comportamiento colaborativo de los padres (Epstein, 1986). También se sabe que una de las características fundamentales de las escuelas efectivas es la participación de los padres en las actividades escolares (Henderson, 1989; Schorr, 1988). No obstante, Fine (1990) ha identificado un amplio número de fuentes de conflicto entre el hogar y la escuela, y Fish (1990) ha alertado sobre las barreras que dificultan la colaboración entre ambos sistemas.

A pesar de la importancia que se atribuye a la colaboración escuela-familia, la retórica empleada es mucho mayor que la realidad de las prácticas implicadoras. Se corre, por tanto, el riesgo de que se convierta en un atractivo cliché (Massie, 1989). En nuestro país se reproduce fielmente el panorama internacional: pobres niveles de participación y escasa variedad en las formas (Fernández Enguita, 1993), insuficiente respaldo de la legislación vigente y predominio de las orientaciones "filosóficas y bien intencionadas" en las publicaciones. Conectando con este último aspecto, uno de los principales handicaps en nuestro país es el escaso interés por la conceptualización y la elaboración de teorías y modelos de las relaciones escuela-familia. Es por ello que se hace necesario dar a conocer las propuestas que han sido elaboradas en otros contextos. Adoptando como punto de referencia el trabajo de Christenson, Rounds y Franklin (1992) vamos a presentar las principales teorías explicativas de las relaciones escuela-familia y los modelos propuestos para describir y sistematizar la participación de los padres.

TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LAS RELACIONES ESCUELA-FAMILIA

Las perspectivas teóricas adoptadas sobre las relaciones escuela-familia tienen importantes efectos en animar o desanimar a los padres a implicarse en las escuelas. Epstein ilustra que en cualquier momento, en cualquier escuela y en cualquier familia, la implicación de los padres es una variable que puede incrementarse o disminuirse en función de las prácticas de profesores, padres, administradores y estudiantes. Pero estas prácticas se basan en las formulaciones teóricas que sustentan los diferentes protagonistas, explícita o implícitamente adoptadas. Entre las teorías disponibles de las relaciones hogar-escuela, destacan las de Coleman (1987, 1988), Epstein (1987, 1988, 1990) y Swap (1990, 1992) .

Las perspectivas interpretativas. La aportación de James Coleman

En la investigación de los ambientes de aprendizaje, las perspectivas interpretativas han enfatizado la necesidad de investigar los procesos a través de los cuales las familias y las escuelas se implican en construir el aprendizaje, en definir y manejar su mundo cotidiano. El propósito básico de la investigación

educativa consiste en: "revelar qué es lo que constituye la realidad para los participantes en una situación concreta, explicar cómo los participantes llegan a ver esta realidad conforme la ven y a determinar cuáles son las consecuencias sociales de su interacción" (Barton y Walker, 1978; citado por Marjoribanks, 1994).

Coleman (1987) propone que los resultados educativos de los niños son un producto de la interacción entre los recursos dedicados por la familia a la educación de los hijos con los recursos proporcionados por la escuela. Ahora bien, los recursos aportados por el hogar y la escuela al proceso de socialización de los hijos son de naturaleza diferente. Mientras que las actitudes, el esfuerzo y el autoconcepto provienen del ambiente social del hogar, las oportunidades, las demandas y los refuerzos son recursos aportados por la escuela.

Coleman (1987) sugiere que ambiente familiar puede ser analíticamente descompuesto en dos componentes: el capital humano y el capital social. El capital humano, asociado básicamente al nivel educativo de los padres, proporciona el potencial necesario para crear un ambiente cognitivo en el hogar. En contraste, el capital social familiar se vincula con la intensidad de las relaciones entre padres e hijos. En un trabajo posterior, Coleman (1988) añade: El capital humano de los padres resulta totalmente irrelevante para el crecimiento educativo de los niños, si no es complementado con el capital social surgido de las relaciones familiares".

En opinión de este autor, la acción educativa de las escuelas influye en los niños; sin embargo, su impacto no tienen la misma intensidad en todos los niños. Las escuelas, independientemente de su calidad, son más efectivas con los niños que viven en hogares con un rico clima social que con aquellos niños que proceden de familias con pobres antecedentes. Las escuelas pueden reforzar, hacer demandas y proporcionar oportunidades para que los niños aprendan; pero, en el caso de familias con pobres recursos, las escuelas no pueden mantener ni incrementar los resultados académicos simplemente a base de aportar los recursos que le son propios (refuerzos, demandas y oportunidades), sino que es necesario que los reemplacen por recursos que produzcan actitudes, esfuerzos y la identidad

del yo. Es decir, la familia es quien proporciona los elementos claves que hacen posible que las escuelas puedan optimizar el aprendizaje.

Desde esta orientación, temas estrella son cómo las relaciones escuela-familia se ven afectadas por las diferencias en clase social y cómo la familia y la escuela ofrecen o dificultan la igualdad de oportunidades. Marjoribanks (1994) describe e informa de las conclusiones de dos estudios de investigación pertenecientes a esta orientación.

Laureau (1987, 1989) para investigar cómo las relaciones familia/escuela son diferentes en función de las clases sociales se plantea dos cuestiones: 1) ¿qué es lo que las escuelas piden a los padres?; ¿Existen variaciones importantes en las expectativas que los profesores tienen sobre la implicación de los padres en función de la clase social a la que pertenecen los padres?; 2) ¿cómo los padres responden a los requerimientos de las escuelas?, ¿cómo la clase social influye en el proceso a través del cual los padres participan en la instrucción de sus hijos?.

Laureau (1987, 1989), realizando entrevistas y observaciones de las relaciones hogar-escuela, afirmó que tanto los padres de la clase social trabajadora como los de la clase social media y alta comparten el deseo por el éxito educativo de sus hijos, pero que ambas clases sociales se diferencian en el nivel de aspiración y en las trayectorias que construyen para lograrlo.

Mientras las relaciones entre las familias de la clase trabajadora y la escuela están caracterizadas por la separación, los padres de clase media y superior construyen relaciones caracterizadas por la interconexión entre la vida familiar y la vida escolar. Así, los padres de clase social baja y trabajadora emplean el método de dependencia del profesor en la educación de su hijo, solicitan poca o ninguna información sobre el currículum o sobre el proceso educativo, y centran sus críticas al centro escolar casi por completo en cuestiones no-académicas, asumiendo que los profesores son los responsables de la educación. Por el contrario, los padres de clase social media y alta creen que la educación es una responsabilidad que debe ser compartida entre padres y profesores, y en consecuencia, se comportan de acuerdo con los requerimientos de las escuelas, supervisando, guiando y vigilando las experiencias educativas de su hijo.

En consecuencia, la autora concluye que el nivel de implicación de los padres correlaciona con la clase social de los padres y con los recursos sociales y culturales directamente vinculados a la clase social que la sociedad les proporciona. Sin embargo, también observó que los privilegios asociados con la clase social no se transforman automáticamente en resultados positivos, sino que es necesario que los padres activen sus propios recursos.

En el otro estudio, Connell, Ashenden, Kessler y Dowsett (1982) con el objetivo de explicar porqué las relaciones escuela/familia funcionan mejor con familias pertenecientes a clase social media-superior, mantuvieron extensas conversaciones con un centenar de niños australianos de 14-15 años, sus padres, los directores de sus escuelas y muchos de sus profesores.

Estos autores sugieren que las familias pueden moldear las carreras educativas de sus hijos en función de un amplio número de factores (interés por los procesos instruccionales, relaciones intrafamiliares, provisión de materiales y recursos, estructura interna familiar) y que una combinación de estos factores es lo que los profesores tienen en mente cuando se refieren a un alumno con "buenos" o "malos" antecedentes familiares. Es decir, se tiene la idea de que ciertas variables familiares correlacionan con el éxito escolar y que el fracaso escolar aumenta en familias que son deficientes en estas cualidades deseables. Así pues, el remedio consiste en proporcionar a estas familias las condiciones positivas en las que son deficitarias (teoría del déficit). En consecuencia, ninguna estrategia escolar que se precie de razonable puede pretender ignorar que la influencia de la familia sobre sus miembros más jóvenes se extiende a todos los aspectos de la vida, incluyendo los relativos a la enseñanza.

Finalmente, Redding (1991) sugiere que para poder avanzar hacia una "comunidad escolar" es necesario transformar cada uno de los tres tipos de familias propuestos por Coleman y Husen (1985) (Tipo I: disponible pero alienada, Tipo II: conforme pero frustrada, Tipo III: capaz pero desconectada) en una nueva categoría (Tipo IV) mediante programas de educación familiar desarrollados por la escuela. Cada uno de estos tipos de familias tiene características diferentes y mantiene una percepción de la escuela también distinta. En consecuencia, las estrategias empleadas por la escuela para

incrementar su implicación han de ser también diferentes, tomando como puntos de referencia la situación clave a potenciar en cada caso, los beneficios que los padres y los hijos pueden obtener de la nueva situación que se deriva y las contribuciones a la escuela que cabe esperar de estos padres (ver Redding 1991, en García 1994).

Las aportaciones de Joyce Epstein

La propuesta de Epstein surge con el propósito de explicar tanto la necesaria continuidad de las interacciones escuela-familia a lo largo de los años escolares, como los cambios en los propósitos y en las formas de participación de los padres en los diferentes estadios de desarrollo y edades de los estudiantes.

Epstein (1987) representó los entornos próximos que educan y socializan a los niños como si fueran esferas que pueden superponerse en diferentes grados en sus metas, recursos y prácticas. El modelo incluye tres fuerzas principales: a) el tiempo, representado por la edad, el curso del estudiante y la influencia del periodo histórico; b) las filosofías, políticas y prácticas de las familias y c) las filosofías, políticas y prácticas de las escuelas. Estas fuerzas determinan el tipo y el grado de superposición en cada periodo y afectan a las interacciones que tienen lugar entre los miembros de ambas instituciones.

De acuerdo con Epstein, existen tres perspectivas de las relaciones escuela-familia, cada una de las cuales asume diferentes asunciones del personal escolar y de los padres respecto de las relaciones escuela-familia:

1) *Enfasis en la separación*. Esta perspectiva enfatiza la importancia de las contribuciones que hace cada una de las dos instituciones por separado. Se asume que las familias y las escuelas tienen responsabilidades y metas muy diferentes en la educación de los niños, que las burocracias escolares y las organizaciones familiares son más eficientes y eficaces cuando mantienen actividades, estandars y metas independientes. Se propone que la mejor forma de alcanzar las metas educativas es cuando los profesores mantienen una adecuada distancia profesional y establecen idénticos estandars para todos los niños, y cuando los padres desarrollan en el hogar relaciones personales y establecen expectativas individuales para sus hijos.

Gráficamente este modelo podría ser representado como un conjunto de rectángulos que muestren claramente las fronteras de cada institución, aunque conectados por finas líneas indicativas de comunicaciones potenciales. Lightfoot (1978) describe estas relaciones entre escuelas y familias como "mundos aparte".

2) *Enfasis en la existencia de estadios críticos y secuencialidad.* Esta orientación se basa en la creencia de que los primeros años son críticos para el desarrollo posterior y enfatiza que existe una secuencia reconocida en la que los padres y los profesores contribuyen a la educación y desarrollo del niño.

En la perspectiva secuencial, padres y profesores contribuyen al desarrollo de los niños en diferentes momentos. Los padres enseñan a los niños las habilidades que son necesarias hasta el momento en que inician su educación formal, momento éste en el que los profesores pasan a convertirse en los principales responsables de la educación de los niños. Después de la educación obligatoria, los propios jóvenes serán quienes asuman la responsabilidad principal de su educación y su formación.

Gráficamente, puede ser descrita como una escalera o líneas temporales de influencia en la educación y en la socialización, en donde la familia, la escuela y el propio individuo ocupan escalones sucesivos.

3) *Enfasis en la superposición de las esferas.* Esta tercera perspectiva asume que la escuela y el hogar comparten la responsabilidad de educar y socializar a los niños. Padres y maestros comparten metas comunes y el mejor método de lograrlas es trabajando juntos. Esta perspectiva integra y extiende los trabajos de Bronfrenbrenner (1979), Leichter (1974), Litwak y Meyer (1974) y Seeley (1991).

Cuando los profesores y los administradores ponen el acento sobre las diferentes y/o secuenciadas habilidades y contribuciones de profesores y padres, entonces están enfatizando la necesaria especialización de las habilidades que los profesores utilizan en el entrenamiento en la escuela y de los padres en el entrenamiento en el hogar. Con la especialización viene la división del trabajo, lo que conlleva la diferenciación de influencias y responsabilidades de la escuela y de la familia, disminuyendo su superposición y restringiendo las interacciones entre padres y profesores. En contraste, cuando los profesores y los padres aceptan que

tienen responsabilidades compartidas, entonces apoyan la generalización de las habilidades requeridas por profesores y padres para producir estudiantes exitosos y educados. La generalización coloca las esferas de influencia de la familia y de la escuela juntas, incrementando su superposición a medida que el número de interacciones entre miembros de la escuela y de la familia aumenta. Ello da lugar a lo que se puede llamar "familias parecidas a las escuelas" y "escuelas parecidas a las familias" (Epstein, 1987a).

En suma, las diferentes imágenes alternativas sobre las conexiones escuela-familia (separadas, seriadas y superpuestas) sugieren que existe diferentes patrones, propósitos y potencialidades en las relaciones escuela-familia.

La propuesta de Susan Swap

Swap (1987, 1990, 1992) sugiere que las diferencias observables en la organización de los programas de implicación de los padres responden a la filosofía que subyace a cada uno. En su opinión, existen tres filosofías básicas: a) the school-to-home transmission philosophy, que anima a los padres a adoptar y apoyar activamente los valores y las formas de ser que tradicionalmente han promovido el éxito de los niños en la escuela; b) a interactive philosophy, que asume que existen importantes y valiosas diferencias entre las culturas del hogar y de la escuela; c) a partnership philosophy, que adopta una relación asociativa entre padres y educadores en base al respeto mutuo y el compromiso explícito entre todas las partes de promover el éxito de todos los niños.

En su opinión, aunque en la práctica estas distinciones quedan borrosas, un cuidadoso análisis de las filosofías subyacentes a los programas de implicación de padres es necesario, dado que cada una de ellas refleja diferentes asunciones, valores y metas, que afectan diferencialmente a los objetivos y al contenido de los programas.

1) *A Philosophy of School-to-Home Transmission*. En este modelo los educadores esperan que los padres adopten una posición que explícitamente apoye a la escuela y a los profesores, que apoyen el aprendizaje de sus hijos en el hogar, lo que puede hacerse siguiendo cualquiera de las dos direcciones siguientes: a) confirmando la importancia de la escolarización y asegurándose de

que las habilidades de los niños se adecuan a los mínimos requisitos académicos y conductuales exigibles; por ejemplo, cuando cuando los padres comprueban que el niño ha completado los deberes o limitan el tiempo de TV; b) dedicando a sus hijos el tiempo suficiente para poder transmitirles las formas de ser, conocer, escribir, hablar y pensar que caracterizan a nuestra cultura; por ejemplo cuando los padres leen a sus hijos

Idealmente, los padres, al dedicar más tiempo a sus hijos, ampliaran y enriqueceran lo que los niños aprenden en la escuela. Los programas de implicación de los padres basados en esta filosofía han demostrado ser eficaces en las dos modalidades mencionadas (Epstein, 1987; Comer, 1980). Clark (1983) ha ilustrado cómo las diferencias en el compromiso por parte de los padres en transmitir los valores y conductas vigentes en las escuelas ha dado lugar a diferencias en el logro de los alumnos.

Los padres son vistos como un recurso crucialmente importante en el éxito de sus hijos; sin embargo, muchos programas bajo esta filosofía reflejan una falta de confianza en considerar a los padres como socios. Aunque las relaciones suelen ser establecidas mediante contratos, en éstos rara vez se especifican las obligaciones de los educadores y en pocas ocasiones los padres han participado en la negociación. Estas circunstancias y el objetivo último de enseñar a los padres a ser padres más efectivos entraña una distribución desigual del poder y una convicción de que el personal escolar conoce mejor lo que los padres deberían hacer para apoyar a sus hijos que los propios padres. No resulta extraño, pues, que los padres perciban muy a menudo que los profesores no les respetan o les culpabilizan por las dificultades de sus hijos, por lo que, en consecuencia, es natural que vacilen sobre si dejarse implicar o que con el tiempo vayan desilusionándose.

Además, los programas de implicación de padres vinculados a esta filosofía suelen presentar cuatro limitaciones básicas:

a) Puede ser que los padres, por diversos motivos y circunstancias, no puedan dedicar el tiempo y los esfuerzos necesarios a las actividades del programa. Así, si el éxito de todos los niños depende de la implicación de sus padres, muchos niños continuarán fracasando.

b) Existe la posibilidad de que la promesa de igualdad de oportunidades a través de la educación y el trabajo duro sea falsa. La colaboración entre los padres y la escuela, aunque crítica, no siempre resulta suficientemente poderosa para contrarrestar los complejos factores que conducen a la pobreza y a la conflictividad familiar (MacLeods, 1987; Wilson, 1987).

c) En el sistema de la educación formal resulta complicado marcar claramente los límites entre los roles que corresponden a la escuela y los que corresponden a la familia. En su forma más extrema, a los padres se les podría pedir que enseñaran a sus hijos cualquier habilidad o valor que el niño no hubiera adquirido en la escuela.

d) En el esfuerzo por transmitir los valores y metas predominantes en la sociedad se corre el peligro de minusvalorar el valor de la cultura propia de los niños y de las familias.

2) *A Philosophy of Interactive Learning.* Los programas de implicación de padres que responden a esta filosofía descansan sobre las premisas del respeto mutuo entre padres y educadores y la aceptación de la influencia recíproca entre el hogar y la escuela. En consecuencia, para asegurar la continuidad en el aprendizaje de los niños se fomenta el diálogo y se enfatiza el desarrollo conjunto de objetivos y de actividades de aprendizaje. Estos programas persiguen simultáneamente dos tipos de resultados: 1) el éxito de los estudiantes en el sistema dominante y 2) la valoración de las metas y creencias de la cultura no-dominante.

La actividad más prototípica de los programas bajo esta filosofía es la participación de los padres en el desarrollo del curriculum en las aulas. Se considera que los padres son los expertos en sus propias culturas y que estas culturas pueden aportar muchos aspectos interesantes que pueden beneficiar o ser usados por la escuela.

Cuando esta filosofía es usada como puntal básico de los programas de padres presenta dificultades importantes:

a) Captar los elementos básicos y diferenciales de otras culturas resulta una tarea tremendamente complicada.

b) La composición de las aulas es cada vez más heterogénea, con niños con diferentes antecedentes y pertenecientes a diferentes culturas.

c) Algunos educadores y algunas familias pueden sentir que no es realista, e incluso no ético, mantener las diferencias culturales, pueden creer en aras de un interés general que la mejor solución consiste en iniciar una política culturalmente homogeneizadora.

En el mundo actual, los marcados contrastes entre la escuela y la familia y las elecciones basadas en diferencias culturales son cada vez más frecuentes y dramáticas (Hawley, 1989), provocan una creciente discontinuidad entre las experiencias de aprendizaje en el hogar y las que tienen lugar en la escuela.

Las soluciones a esta situación pasan por: a) seleccionar maestros que respondan y valoren la cultura de los niños; b) facilitar el acceso de los padres a la escuela (Lighfoot, 1978); y c) que padres y profesores aprendan los aspectos diferenciales de sus respectivas culturas y proporcionen a los niños un léxico que les permita pasar de una a otra de forma fluida, desde la valoración de ambas.

3) *A Philosophy of Partnership for School Success*. Este modelo proclama la asociación entre los padres y el personal escolar como un componente fundamental del éxito escolar de los niños y postula que los educadores deben considerar a los padres como sujetos activos y recursos potenciales en la búsqueda de estrategias que permitan triunfar a todos los niños. Se afirma que los prerrequisitos de una auténtica asociación entre padres y educadores son los cambios actitudinales y políticos que posibiliten un respeto mutuo y compartir el poder entre padres y educadores, tal y como se refleja en las expresiones "paradigm shift" (Seeley, 1989a) y "empowerment process" (Cohran, 1989).

Los principios más importantes en este modelo son:

1) Claridad y consenso en torno a las metas, en el sentido de producir el éxito de todos los estudiantes. Básicamente se refiere al acuerdo sobre la necesidad de buscar fórmulas que permitan alcanzar el éxito a todos los niños. Tal compromiso significa un cambio en el modo de conceptualizar y sentir el fracaso escolar. En palabras de Seeley (1989a), la atribución del fracaso a los niños y a las familias debe ser reemplazado por una expectativa de éxito para todos los niños, por el establecimiento de criterios específicos y ambiciosos de éxito y por una activa búsqueda de estrategias de enseñanza que conduzcan al éxito. El reto consiste en crear una cultura de colegio, humanista y de investigación.

Uno de los ingredientes claves consiste en establecer acuerdos sobre los criterios para valorar el éxito. Los profesores deberán reemplazar los objetivos generales (que el estudiante desarrolle su potencial, que emita sentimientos positivos hacia sí mismo...) por criterios más específicos (indicadores de

asistencia, porcentaje de abandonos y suspensos, retención del estudiante, medidas de aprovechamiento en habilidades básicas, lectura, escritura y matemáticas).

Alcanzar las metas reseñadas en este apartado es importante porque aporta sentido y entusiasmo a los esfuerzos de enseñar y aprender, incrementa la responsabilidad de todos los participantes y proporciona una base para incorporar o rechazar programas educativos o estrategias instruccionales.

2) Empleo de un curriculum revisable. Emplear un curriculum comprensivo e intensivo que admita evaluar el progreso de los estudiantes frecuentemente es una condición necesaria. Este curriculum debe tener como criterios orientadores: 1) la incorporación de las experiencias de los estudiantes en sus familias, 2) el aprendizaje activo y 3) la atención simultánea a los aspectos académico-instruccionales y a los sociopersonales.

3) Autonomía y control local. En conexión con la prescripción anterior, es básico que profesores y directores puedan actuar de forma flexible en la selección y el empleo de los mecanismos de detección y de respuesta a las necesidades cambiantes, poseer el control necesario sobre las principales decisiones (financiación, recursos, curriculum, horarios, tareas de los profesores, ...). No obstante, también es necesario que este control local sea complementado con el apoyo de la administración central (económico, intelectual, emocional) a la investigación y la formación continua.

4) Partnership entre educadores, padres y miembros comunitarios. Schorr (1988) revisó más de 20 programas que habían resultado exitosos en romper el círculo de la desventaja, y afirmó que los programas exitosos ven al niño en el contexto de la familia y a la familia en el contexto de lo que le circunda. En su opinión, las escuelas exitosas recurren a los padres en búsqueda de ayuda y consejo, esperan que los padres confirmen las altas expectativas que la escuela tiene para todos los niños, clarifican a los padres cómo colaborar con los aprendizajes escolares de sus hijos, y recurren también a otros recursos existentes en la comunidad.

Reconocer la necesidad de que educadores, padres y representantes de la comunidad colaboren constituye una parte esencial del paradigma del cambio

articulado por Seeley (1989a). Sin embargo, conviene aclarar que la colaboración entre adultos no se centra en la construcción de relaciones en sí mismas, sino como fuente de solución de problemas en el camino del éxito escolar. Tres ejemplos de programas son los New Haven Program (Comer, 1988), "Accelerated School" (Levin, 1987) y "Algebra Project" (Moses et al., 1989).

Una adopción amplia de este modelo en las escuelas requiere: a) que exista un líder capaz de articular la visión del éxito para todos los niños, b) el entusiasmo suficiente en cada una de las partes responsables para iniciar y mantener la transformación de la escuela y c) mantener el control local sobre el gobierno y los recursos de las escuelas que inician modelos de partnership.

MODELOS DE IMPLICACIÓN DE LOS PADRES

Algunos investigadores han estudiado las relaciones padres-escuela con la idea de detectar patrones de implicación. Estos trabajos son conocidos con el nombre de "Modelos de Implicación de los Padres". Los modelos pueden ser concebidos como instrumentos para definir comprensivamente los parámetros de los programas de implicación de los padres en contextos escolares..

De acuerdo con Kagan (1984), la existencia de un amplio número de modelos confirma la complejidad de la práctica de la implicación de los padres. Además, como ningún modelo es completamente predictivo bajo un amplio rango de circunstancias, los modelos deben ser contemplados mas bien como orientaciones para la práctica que como reglas a seguir fielmente. Por otra parte, resulta claro que las asunciones que cada autor hace sobre las condiciones de trabajo y sobre la población de padres influyen en las actividades concretas y en la forma en que son desarrolladas en cada programa. Por ejemplo, Kroth (1989) señala los siguientes supuestos: a) nunca habrá suficiente dinero para hacer las cosas que el personal escolar sabe que necesariamente deberían ser hechas, b) siempre faltará tiempo, tanto a los padres como a los profesionales, para alcanzar las metas deseadas, c) probablemente nunca existirán suficientes programas de entrenamiento para satisfacer las necesidades de los padres y de los profesionales, d) el colectivo de padres no es un grupo homogéneo y no deberían ser tratados como tales, y e) todos los padres poseen recursos que deberían ser utilizados y necesidades

diferentes a las que se debe de responder. Todas estas circunstancias afectan al tipo de servicios que se pueden ofrecer e implican la necesidad de hacer elecciones y adoptar prioridades.

En este apartado vamos a describir algunos de los principales modelos propuestos.

La tipología de modelos propuesta por Gordon

Gordon (1977), atendiendo a la dirección de la influencia, identificó tres modelos diferentes de implicación de padres:

a) Parent Impact Model. Dado que, aproximadamente, la mitad de la varianza del logro escolar de los niños es aportada por el ambiente familiar se considera necesario influir en las variables familiares. La mayoría de los esfuerzos de los programas de Educación de Padres (Parent Education) se basan en este modelo. En general, los investigadores han encontrado que este modelo tiene un poderoso impacto sobre el logro de los estudiantes (Graue, Weinstein y Walberg, 1983; Lazar, 1978). No obstante, estos programas suelen olvidar las ricas experiencias y el conocimiento de los padres.

b) School Impact Model. Los programas que siguen este modelo tienen como meta hacer que las escuelas u otras agencias educativas respondan con mayor interés a las necesidades de los padres. Así, las actividades desarrolladas tienen como objetivo modificar el sistema escolar o la actuación del profesorado. En este sentido, cuantas más opciones y roles a desempeñar por parte de los padres existan, mejores serán los resultados del estudiante (Henderson, 1989). La participación de los padres en los consejos escolares constituye un claro ejemplo de actuación dentro de este modelo.

Leler (1983) informa sobre una serie de resultados: a) existe evidencia de que tanto padres, como profesores, directores, administradores y miembros de los consejos escolares desean mayor implicación de los padres en las escuelas; b) los consejos escolares son más influyentes cuando cuentan con apoyos tanto externos como internos (directores) a la escuela, y cuando sus miembros se centran en cuestiones específicas y claramente definidas; c) padres, educadores y estudiantes adquieren un mayor grado de comprensión sobre los otros, cuando los padres

están frecuente y significativamente involucrados; d) la potenciación de las relaciones hogar/escuela incrementa el clima de confianza en la escuela; y e) sorprendentemente con los hallazgos anteriores, el ideal de implicación de los padres, tanto para los padres como para los educadores, no iba más allá del meramente "hacer sugerencias".

Whittaker (1977) reveló que existía un amplio acuerdo sobre la importancia de la implicación del ciudadano en las decisiones sobre cuestiones educativas, pero un claro desacuerdo entre padres y profesores en las formas específicas de esta participación. Así, mientras que los padres no se percibían como participantes activos en los procesos de toma de decisión, los administradores percibían un rol más activo tanto de sí mismos en el cumplimiento de sus obligaciones (evaluación de los directores, selección de libros de texto, etc) como de los padres (planificación de actividades en la escuela,...). También la percepción de las principales barreras a la participación variaba de unos a otros: mientras los administradores identificaron la apatía de la comunidad como la principal barrera, los padres destacaban la dificultad de obtener información en torno a las políticas escolares.

Chavkin y Williams (1985), en una encuesta a 2000 padres, encontró que sólo entre un 11 y un 27 % de los padres participaban en alguna de las siguientes actividades/decisiones: contratar/despedir a profesores y directores, trabajar a media-jornada en la escuela en labores de oficina, evaluar el trabajo de profesores y directores, elaborar el presupuesto de la escuela o participar en decisiones de carácter curricular. Gillum (1977) concluyó que, a nivel de distrito escolar, la participación de los padres cumplimentando cuestionarios o asistiendo a reuniones generales no aportaba mayor variación al logro de los estudiantes que cuando este tipo de actividades no existían, y que su influencia era considerablemente menor que la que se producía en los distritos en donde los padres participaban en las decisiones sobre lo que se enseña y se responsabilizaban en trabajar conjuntamente con los profesores y los alumnos.

c) *Community Impact Model*. Con el propósito de mejorar la eficacia de la escuela y el logro de los estudiantes, este modelo se caracteriza por promover intensas relaciones entre la comunidad y la escuela. Ejemplos de programas que

siguen este modelo son The Follow Through Program (Olmsted, 1991) y los realizados por Comer (1980), McConnell (1979) y Gross et al. (1974). La evaluación conjunta de estos programas aporta los siguientes resultados: 1) mejoran las habilidades de los estudiantes en lectura y matemáticas; 2) favorecen notablemente las actitudes positivas de padres, profesores y estudiantes hacia las metas de la escuela; 3) incrementan el número de padres involucrados en el programa; 4) aumenta la asistencia a escuela de los estudiantes; 5) los problemas de conducta decrecen; 6) promueven la inscripción de los padres en cursos dirigidos a la obtención del High School Diploma o General Education Development Certificate.

Henderson (1989) demostró que las escuelas con mejores resultados contaban con mayor apoyo comunitario que las escuelas con bajo logro. McDill, Rigsby y Meyers (1969) concluyeron que el grado de interés de los padres y de la comunidad en general en temas educativos constituía el factor crítico que explicaba los efectos positivos detectados en las High Schools. Wagenaar (1977) informó que las escuelas públicas con niveles superiores de logro animaban más activamente la implicación de los padres y de la comunidad que las escuelas con menor logro académico. También identificó la implicación conductual de los padres en la escuela, el empleo de los recursos propios de la escuela y una atmosfera comunicativa abierta como factores importantes del éxito de las escuelas. Philipps et al. (1985) encontraron una alta correlación entre la implicación de los padres y las realizaciones escolares superiores, con independencia de nivel de ingresos de los padres, el nivel escolar o la localización geográfica del centro escolar.

Además, estos hallazgos, en su conjunto, sugieren que no sólo la cantidad de tiempo que los padres dedican a interactuar con las escuelas o la efectividad de las interacciones son los elementos básicos, sino que las acciones de los padres en el hogar y los procesos psicológicos que emplean para crear expectativas positivas hacia las metas escolares son, con toda probabilidad, igualmente importantes en las realizaciones de los alumnos en materias escolares. Que es muy probable que aquellas escuelas que lo hacen bien cuenten con organizaciones activas de padres, numerosos voluntarios y frecuentes interacciones positivas

entre padres y profesores, pero que estas acciones son posibles gracias a las actividades educativas y de crianza previas de los padres en el hogar.

Un modelo para la organización de la implicación de los padres en las escuelas (Hornby, 1990)

Sin lugar a dudas la propuesta de Hornby (1990) es una de las más comprensivas de cuantas han sido desarrolladas, y ello como consecuencia de la doble vía seguida en su elaboración: por una parte se basa y adapta los modelos de otros autores (Bastiani, 1986; Kroth, 1989; Lombana, 1983; Wolfendale, 1986), y por otra incorpora el feedback procedente de numerosos grupos de padres y de educadores. La filosofía que subyace al modelo es que los padres están capacitados para manejar gran parte de su propia conducta y que están deseosos y son capaces de asumir en gran parte la responsabilidad de los aspectos concernientes al crecimiento y desarrollo de sus hijos (Kroth, 1989).

El modelo consiste en dos pirámides jerárquizadas, construidas en función de las necesidades de los padres y de los recursos de los padres, en combinación con el tiempo que requieren y el grado de especialización que es necesario poseer para poder llevarlas a cabo, tanto en el caso de los padres como en el de los especialistas. El resultado es un conjunto ordenado de actividades de implicación de padres, según recursos y necesidades. También orienta sobre las necesidades de formación de los educadores, señalando aquellas habilidades que los educadores no poseen o que ejecutan deficientemente. En García (1994) puede observarse una representación gráfica de este modelo.

Recursos de los padres:

Información: Todos los padres pueden aportar información valiosa acerca de sus hijos: gustos y aversiones, aspectos positivos, cuestiones médicas relevantes, ... lo que conduce a una práctica profesional más efectiva y a que los padres perciban que existe un auténtico interés por sus hijos. Los educadores necesitan desarrollar habilidades de entrevista y de saber escuchar.

Colaboración: La mayoría de padres son capaces de colaborar con el maestro, reforzando los programas escolares en casa, por ejemplo. Sin embargo, hay

padres que no disponen de tiempo, o el tiempo que pasan con sus hijos lo dedican a otras actividades. Los profesionales deben respetar los derechos de los padres a tomar decisiones y necesitan poseer las habilidades para colaborar con los padres en un marco flexible.

Recursos: Muchos padres tienen el tiempo y la capacidad de actuar como ayudantes del profesor, preparando materiales, otros tienen habilidades especiales, ... otros tienen tiempo, habilidades y conocimientos para ayudar a otros padres... El educador necesita habilidades de manejo práctico de situaciones y habilidades de comunicación.

Política: Sólo algunos padres son miembros de organizaciones de padres, consejos o comisiones de la escuela, ... o tienen el tiempo y la capacidad para contribuir a la formación continuada de los profesores (conferencias, publicando). Los educadores deberían tener las habilidades para identificar y conseguir la colaboración de estos padres. Villalta, Tschorne y Torrente (1992) aportan valiosas sugerencias y solución de problemas prácticos en la organización y desarrollo de Asociaciones de Padres.

Necesidades de los padres:

Comunicación: Todos los padres necesitan tener canales efectivos de comunicación con todos los profesionales que trabajan con sus hijos, sobre temas como la organización de la escuela, qué pide la escuela a su hijo, qué efectos tiene, derechos y obligaciones, etc.... Sobretudo, saber que pueden contactar con la escuela cuando lo requieran. Los educadores necesitan tener habilidades comunicativas tanto orales como escritas y asegurar que su escuela sigue una política de puertas abiertas con los padres.

Coordinación Padre-Profesor. Una de las principales necesidades de la mayoría de los padres es saber cómo va su hijo en la escuela, y en este sentido los profesores no sólo son la principal fuente de información (tutorías), sino que pueden asegurar una regularidad en los contactos (teléfono, visitas hogar, reuniones en el colegio, ..). Los educadores necesitan desarrollar habilidades para manejar reuniones formales e informales con padres (Howard y Hollingsworth, 1985).

Educación a Padres. Las Escuelas de Padres se fundamentan cada vez más en la necesidad expresada por muchos padres de poseer mayor información en una amplia variedad de temas para abordar la educación de sus hijos. Velazquez y Loscertales (1987) distinguen tres modelos principales: informativo, instructivo y social. El educador necesita desarrollar habilidades organizativas y de facilitación del funcionamiento de grupos (Pugh y De'Ath, 1984).

Apoyo: Algunos padres, en algunas ocasiones, requieren consejo-consulta para comportarse más eficazmente con sus hijos. En este caso, los educadores requieren las habilidades básicas del consejero-consultor y ser capaces de remitir a los padres a otros profesionales cuando los problemas vayan más allá de su nivel de competencias.

ESQUEMA ECOLÓGICO PARA LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA, (Huang y Gibbs, 1992)

Huang y Gibbs (1992) adoptan como referencia el modelo ecológico social de Bronfrenbrenner (1979). Bronfrenbrenner afirma que el desarrollo del individuo es el resultado de las múltiples interacciones recíprocas entre el individuo y su ambiente. Ahora bien, Bronfrenbrenner sostiene que el individuo es una entidad dinámica y activa y que el ambiente no se limita a un único entorno inmediato, sino que está formado por un conjunto de sistemas ambientales concéntricos (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema), cada uno de los cuales cabe dentro de los siguientes, que a su vez se interrelacionan e influyen entre sí. De tal forma, que el individuo y los sistemas ambientales se influyen mutuamente de forma continua a lo largo del tiempo, y van cambiando y adaptándose en respuesta a los cambios de los otros, en especial en los momentos de transición claves.

En el caso de un niño o de un adolescente los microsistemas claves son la familia, la escuela, el grupo de iguales y quizás la iglesia. En un primer nivel, se considera que la influencia entre el individuo y cada uno de estos microsistemas es recíproca. Así, por ejemplo, el niño, para tener éxito en la escuela, debe acomodarse a las normas de la escuela. Pero, al mismo tiempo, para que el niño desarrolle un coherente sentido del yo deberá integrar gradualmente los diversos

sistemas culturales con los que se relaciona (familia, escuela, iguales). En la propuesta de Huang y Gibbs (1992), el individuo y cada uno de sus microsistemas es representado por una figura geométrica diferente, significando que tienen historias, orígenes y culturas diferentes; no obstante, el niño y la familia comparten la misma figura, dado que, a excepción de los niños que viven en familias diferentes a la suya, la historia y la cultura del niño y de la familia debería ser la misma.

Más relevante para nuestros intereses, es el segundo nivel de interacciones o mesosistema. De acuerdo con el modelo de Bronfenbrenner, los diferentes microsistemas a los que pertenece el individuo, además de tener un impacto sobre el individuo, interactúan entre sí. Por ejemplo, la interacción entre el sistema escolar y el sistema familiar tendrá un impacto diferente sobre el niño, según que las relaciones que establezcan sean mutuamente reforzantes, de indiferencia o activamente hostiles. Recíprocamente, el niño tendrá un impacto diferente sobre esta relación, según la naturaleza de la misma. Similarmente, la relación entre la familia y el grupo de iguales (o cualquiera de los otros microsistemas) también afectará al niño o adolescente. Al igual que en el primer nivel, la consonancia o disonancia entre culturas puede afectar la naturaleza de las interacciones en este segundo nivel.

Poner aquí Figura 1

Con la idea de ilustrar estas ideas, Huang y Gibbs (1992) consideran el caso de un niño inmigrante que ha ingresado recientemente en el sistema escolar ordinario. En este caso, la cultura de la familia será la de "inmigrante de". Esta familia, además de su historia personal, trae consigo los valores socioculturales propios de su cultura de procedencia, y se aproxima a la nueva cultura, y en particular al sistema educativo y a la escuela concreta, con un conjunto de dinanismos especialmente relevantes para la colaboración escuela-familia. En este caso, el personal escolar como tercera parte interviniente en este mesosistema tendrá que considerar aspectos como:

- las familias de inmigrantes, en base a las tradiciones educativas predominantes en sus países de origen, pueden tener diferentes expectativas culturales de las escuelas.

- Para algunos inmigrantes, en sus países, los profesores pueden haber representado la autoridad última en el campo de la educación y de la juventud, así los padres habrán aprendido a no interferir, resultando una carencia total de experiencias con las escuelas y los procesos de instrucción.

- A menudo, la capacidad para comunicarse con el personal escolar en la lengua propia del país por parte de las familias inmigrantes es limitada.

- Los inmigrantes, a menudo, como consecuencia de sus precarias condiciones laborales, disponen de poco tiempo para implicarse en la escuela.

- Algunos inmigrantes pueden temer su implicación con las instituciones en general, debido a la falta de documentación adecuada o recelo por su condición de inmigrante

- Los mecanismos tradicionales empleados en las escuelas para implicar a los padres pueden resultar totalmente extraños y desconcertantes para los padres de niños inmigrantes.

Por otra parte, cabe preguntarse sobre los elementos que el sistema escolar introduce en la relación. La aportación de la escuela tiene que ver con las respuestas a las siguientes preguntas y otras subsidiarias de las mismas: 1) ¿Cuál es la historia de la escuela en la educación de alumnos inmigrantes?; 2) ¿Cuál es la composición étnica o racial de la escuela?; 3) ¿Cuáles son las actitudes de los profesores hacia la educación de estudiantes inmigrantes?; 4) ¿Con qué recursos dispone la escuela para trabajar con este grupo de estudiantes y sus familias?.

En el desarrollo de mecanismos de colaboración escuela-hogar, particularmente en el caso de culturas diferentes, es crucial poseer un profundo conocimiento de las culturas de los dos sistemas, o haber establecido procedimientos que favorezcan esta adquisición. Además, por una parte, la mayoría de las escuelas son instituciones prototípicas de clase social media, y por otra, las familias de inmigrantes suelen ser familias con bajos ingresos, bajo estatus o pertenecientes a minorías étnicas, lo que suele conllevar una confrontación en cuanto a actitudes, valores y conductas entre ambos microsistemas. Este panorama complica enormemente el proceso de colaboración hogar-escuela y hace imprescindible incorporar una comprensión de la diversidad cultural. Las consecuencias, entre otras, pueden ser los infrare resultados académicos obtenidos por los alumnos pertenecientes a minorías étnicas (Frisby, 1992).

Por último, a modo de ejemplo describimos el New Haven Primary Prevention Project (Comer y Hayes, 1991) como uno de los programas de implicación de los padres que adopta los planteamientos ecológicos propuestos por Bronfenbrenner. Una de las principales conclusiones que se derivan de este proyecto, tras más de dos décadas de aplicación, es que los programas de implicación de los padres incrementan su efectividad en la medida en que forman parte de proyectos más amplios o se combinan con otras iniciativas que comparten el objetivo común de mejorar la escuela. En este caso, con la idea básica de mejorar las relaciones entre los adultos significativos en la vida de los niños, el programa de implicación de padres tenía como primer objetivo apoyar el programa "social" de la escuela, así como el programa "académico" cuando era necesario, siguiendo las directrices elaboradas por el equipo de planificación y dirección de la escuela (formado por representantes de todos los adultos que tienen algún nivel de implicación en la escuela) y en colaboración con el equipo de salud mental, que aunque centrado en las necesidades de desarrollo y conductuales de los alumnos, tenía por distintivo el intercambio sistemático de informaciones (conocimientos, habilidades y sensibilidades) entre todos los miembros.

Las características distintivas del programa de implicación de padres son: 1) Se identificaron tres niveles de implicación: participación general; ayudando en clase, promocionando o apoyando los programas escolares; y como miembros de los equipos de planificación y gestión escolar; 2) La presencia de diferentes niveles posibilita a los padres elegir la forma de participar en la que más confortable y eficaces se sienten; 3) Cada nivel permite diferentes tipos y niveles de responsabilidad; 4) Todos los niveles permiten a los padres desempeñar papeles significativos, siempre que se cuente con la aprobación y el apoyo de la escuela, y con directrices y metas claramente delimitadas.

Referencias Bibliográficas

- Barton, L., y Walker, S. (1978). Sociology of education at the crossroads. *Educational Review*, 30, 269-283.
- Bastiani, J. (1986). *Your home-school links*. London: New Educational Press.

- Becher, R. M. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. ERIC Clearinghouse in Elementary and Early Childhood Education. Urbana IL (ERIC Document Reproduction Service NO ED 247032).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chavkin, N. F., y Williams, D. L. Jr. (1985). *Parent involvement in education project. Executive summary of the final report*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- Christenson, S. L., Rounds, T., y Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues, and opportunities. En S. L. Christenson, y J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence* (pp. 19-51). Washington, DC: NASP.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cochran, M. (1987). The parental empowerment process: Building on family strengths. *Equity and Choice*, 4 (1), 9-23.
- Cochran, M. (1989). Empowerment through family support. *Networking Bulletin*, 1 (1), 2-3.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Coleman, J. S. (1987). Social capital and the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J. S., y Husen, T. (1985). *Becoming adult in a changing society*. Paris: Center for Educational Research and Innovation. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.
- Comer, J. P. (1988). *Maggie's American dream*. New York: New American Library.
- Comer, J. P., y Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 271-277.
- Connell, R. W., Ashenden, D. J., Kessler, S., y Dowsett, G. W. (1982). *Making the difference: Schools, families and social division*. Sydney: Allen and Unwin.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-293.
- Epstein, J. L. (1987a). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. En K. Hurrelman, F. Kaufmann, y F. Losel (Eds.), *Social Intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J. L. (1987b). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19 (2), 119-136.

- Epstein, J. L. (1988a). *Schools in the center: School, family, peer, and community connections for more effective middle grades schools and students*. Paper prepared for the Carnegie Task Force on Education of Young Adolescents (Draft) June, 1988
- Epstein, J. L. (1988b). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. Silver (Ed.) *Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 1-20). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review, Vol 15, 1-2*, 99-126.
- Fantini, M. D. (1983). From school system to educative system: Linking the school with community environments. En R.L. Sinclair (Ed.), *For every school a community* (pp. 39-56). Boston, MA: Institute for Responsive Education.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fine, M. J. (1990). Facilitating home-school relationships: A family-oriented approach to collaborative consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1 (2)*, 169-187.
- Fish, M. C. (1990). Family-school conflict: Implications for the family. *Reading, Writing, and Learning disabilities, 6*, 71-79.
- Frisby, C. L. (1992). Parent education as a means for improving the school achievement of low-income African-American children. En S. L. Christenson, y J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence* (pp. 127-155). Washington, DC: NASP.
- García, F. J. (1994). Interacción escuela-familia. En G. Musitu y P. Allat: *Psicosociología de la Familia*. Valencia: Albatros
- Gillum, R. M. (1977). *The effects of parental involvement on student achievement in three Michigan performance contracting programs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Gordon, I. J. (1977). Parent education and parent involvement. Retrospect and prospect. *Childhood Education, 54*, 71-79.
- Graue, N. E., Weinstein, T., y Walberg, H. J. (1983). School-based home instruction and learning: A qualitative synthesis. *Journal of Educational Research, 76(6)*, 351-360.
- Gross, M. J., Ridgley, E. M., y Gross, A. E. (1974). *Combined human efforts in elevating achievement at the Wheatley School*. Washington, DC: Nova University.
- Hawley, W. (1989). The importance of minority teachers to the racial and ethnic integration of American society. *Equity and Choice, 5 (2)*, 31-36.

- Henderson, A. T. (1987, 1989). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hornby, G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10 (2-3), 247-252.
- Howard, S., y Hollingsworth, A. (1985). Linking home and school in theory and practice. *Journal of Community Education*, 4 (3), 12-18.
- Huang, L. N., y Gibbs, J. T. (1992). Partners or adversaries?. Home-school collaboration across culture, race, and ethnicity. In S. L. Christenson, y J.C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence* (pp. 81-109). Washington, DC: NASP.
- Kagan, S. L. (1984). *Parent involvement research: A field in search of itself*. Boston, MA: Institute for Responsive Education.
- Kroth, R. (1989). School-based parent involvement programs. In M.J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education. Contemporary perspectives* (pp. 119-144). London: Academic Press.
- Lazar, I. (1978). *Summary: Lasting effects after preschool*. Consortium for Longitudinal Studies. Cornell University.
- Laureau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of human capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Laureau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. London: Falmer Press.
- Leichter, H. J. (1985). Families as educators. En M. Fantini y R. Sinclair (eds.), *Education in school and nonschool settings. Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I* (pp. 81-101). Chicago: University of Chicago Press.
- Leler, H. (1983). Parent education and involvement in relation to the schools and to parents of school-aged children. In R. Hoskins, y D. Adamson (Eds.), *Parent Education and public policy* (pp. 141-180). Norwood, NJ: Ablex.
- Levin, H. (1987). Accelerated schools for disadvantaged students. En Council of Chief State Officers, *School success for students at risk* (pp. 209-226). San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. NY: Basic Books, Inc.
- Litwak, E., y Meyer, H. J. (1974). *School, family, and neighborhood: The theory and practice of school-community relations*. New York: Columbia University Press.
- Lombana, J. M. (1983). *Home-school partnerships: guidelines and strategies for educators*. New York: Grune and Stratton.

- MacLeod, J. (1987). *Ain't no makin' it: Leveled aspirations in a low-income neighborhood*. Boulder: Westview Press.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments*. London: Routledge.
- Marjoribanks, K. (1994). Families, schools and children's learning: A study of children's learning environments. *International Journal of Educational Research*, 21, 439-555.
- Massie, D. (1989). *Enlisting parents as partners in school. Doubts and certainties*. NcLean, VA: NEA Mastery in Learning Project.
- McConnell, B. (1979). *Individualized bilingual instruction*. Final evaluation, 1977-78 Program year. Report to the U.S. Office Education, Division of Bilingual Education. Pullman, WA: Evaluation Office.
- McDill, E. L., Rigsby, L., y Meyers, E. (1969). *Educational climates of high schools: Their effects and sources*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center of Study of Social Organization of Schools.
- Moos, R. H. (1987). Growth-promoting aspects and interconnections of school, work, and family settings. *Evaluación Psicológica*, 3, 1, 3-26.
- Moses, R., Kamii, M., Swap, S., y Howard, J. (1989). The algebra project: Organizing in the spirit of Ella. *Harvard Education Review*, 59 (4), 423-443.
- Olmstead, P. P. (1991). Parent involvement in elementary education: findings and suggestions from the Follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 221-231.
- Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15 (2), 147-162.
- Rich, D. (1987). *Schools and families: Issues and actions*. Washington, DC: National Education Association.
- Schorr, L. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Seeley, D. S. (1989). A new paradigm for parent involvement. *Educational Leadership*, 47 (2), 46-48.
- Seeley, D. S. (1991). The major new case for choice is only half right. *Equity and Choice*, 7 (1), 28-33.
- Swap, S. (1987). *Enhancing parent involvement in schools*. New York: Teachers College Press.
- Swap, S. (1990). Comparing three philosophies of home-school collaboration. *Equity and Choice*, 6 (3), 9-19.
- Swap, S. (1992). Parent involvement and succes for all children: what we know now. En S. L. Christenson y J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence* (pp. 53-80). Washington, DC: NASP.

- Tschorne, P., Villalta, M. y Torrente, M. (1992). *Padres y madres en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Velazquez, M. y Loscertarles, F. (1987). *Escuela de Padres*. Sevilla: Alfar.
- Wagenaar, T. C. (1977). School achievement level vis-à-vis community involvement and support: An empirical assessment. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Chicago.
- Whittaker, B. I. (1977). Citizen participation in educational decision making in an urban school district as perceived by parents and administrators (doctoral dissertation, Georgia State University School of Education). *Dissertation Abstracts International*, 38, 3893A-3894A (University Microfilms No 77-29, 322).
- Wolfendale, S. (1986). Involving parents in behaviour management: a whole school approach. *Support for Learning*, 1, 4, 32-38.

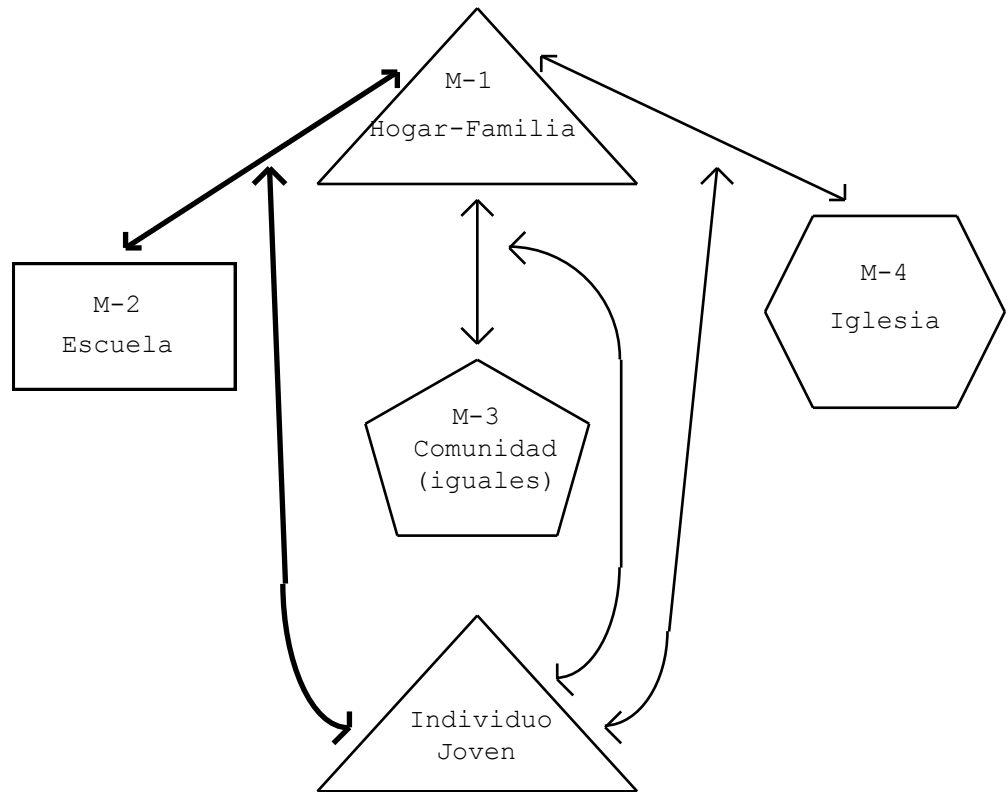


Figura 1: Los Mesosistemas del Joven. Segundo Nivel de Interacciones. Mesosistema Hogar-Escuela (líneas gruesas) (Huang y Gibbs, 1992, pp101)