

Hacia un Nuevo enfoque sobre el involucramiento de la familia en la educación: apoyar a las familias para promover la equidad en la educación

Heather B. Weiss
Suzanne M. Bouffard
Beatrice L. Bridglall
Edmund W. Gordon

Hacia un nuevo enfoque sobre el involucramiento de la familia en la educación: apoyar a las familias para promover la equidad en la educación¹

Heather B. Weiss, Suzanne M. Bouffard,
Beatrice L. Bridgall y Edmund W. Gordon

RESUMEN EJECUTIVO

Uno de los apoyos más potentes, pero poco valorados, para el aprendizaje y la formación de los niños es la participación familiar dentro y fuera de la escuela. Más de 40 años de evidencia acumulada indican que el involucramiento familiar es uno de los factores más determinantes del éxito escolar de los niños, y que las familias juegan un rol clave en el desarrollo cognitivo, social y emocional de sus hijos, desde el nacimiento hasta la adolescencia.

Sin embargo, los compromisos y recursos para promover una participación significativa de las familias han sido escasos, tenues y dispares. La política educativa actual promueve “acciones al azar de involucramiento familiar”² en vez de construir un enfoque coherente, integral, permanente y equitativo respecto de este tema. Lo anterior viene a subrayar la necesidad de ampliar la comprensión de los potenciales beneficios de inversiones más estratégicas y sistémicas en materia de participación familiar en la educación, especialmente para los niños más vulnerables.

A fin de replantear lo que públicamente se entiende por los beneficios de la participación familiar en la educación de los niños, en este artículo planteamos una definición del involucramiento familiar que se sustenta en investigaciones y en un enfoque más

¹ Iniciativa de investigación de la Campaña por la Equidad Educativa, del Instituto Docente de la Universidad de Columbia. Diciembre de 2009.

² Gil Kressley, K. (2008, August). *Breaking new ground: Seeding proven practices into proven programs*. Descripción de las sesiones de la Conferencia Nacional de PIRC, Baltimore, MD.

equitativo, y lo posiciona como un componente transversal de sistemas de aprendizaje integrales o complementarios más amplios, donde las familias, las escuelas, los programas extraescolares, las escuelas de verano, los servicios clínicos escolares, entre otros, comparten una responsabilidad en el aprendizaje de los niños.

Definimos el involucramiento familiar como una responsabilidad conjunta y compartida, porque una participación significativa y eficaz incluye no solo las prácticas y actitudes de los padres, tutores y profesores, además de la interacción con las instituciones donde aprenden los niños, sino también las expectativas, las actividades de difusión, las alianzas y las interacciones con las familias de estas instituciones. Las familias, junto con las escuelas y las comunidades, deben fraguar la participación familiar, tomando parte activa y compartiendo responsabilidades en la construcción de relaciones y alianzas basadas en el mutuo respeto. Las políticas públicas deben promover y consolidar tales iniciativas.

Este estudio se inicia con una mirada histórica de las diferentes visiones que han prevalecido respecto de los roles y las responsabilidades de las familias en los aprendizajes de los niños. Luego se presenta una reseña de las investigaciones recientes sobre cómo las expectativas y el apoyo hacia el involucramiento familiar han evolucionado, especialmente en lo que atañe a las familias de ingresos más bajos y pertenecientes a minorías étnicas y raciales. Las investigaciones sugieren que las familias de bajos ingresos tienen menos oportunidades de involucrarse en la educación de sus hijos, un supuesto que la realidad viene a confirmar.

En la siguiente sección se plantea un nuevo marco para el involucramiento familiar: este involucramiento debe enmarcarse dentro de esquemas ampliados de aprendizaje para facilitar la continuidad en diferentes edades y entornos, aumentar las posibilidades de que las familias y otros actores relevantes compartan las metas y los compromisos con respecto al éxito escolar de los niños, e incrementar las oportunidades de rodear a los niños con una red de apoyo, de manera que si un eslabón falla, los demás asuman el relevo. La participación de las familias es necesaria, pero no suficiente: para ser exitosos en la escuela y en la vida, los niños deben contar con diferentes tipos de apoyo, como experiencias enriquecedoras durante su primera infancia, escuelas eficaces, programas extraescolares y familias comprometidas. Investigaciones más recientes indican que estos apoyos pueden ser más eficaces cuando están intencionalmente interconectados.

Esta nueva visión está respaldada por una revisión exhaustiva de investigaciones y evaluaciones que plantean los beneficios de un involucramiento familiar integral en los aprendizajes de los estudiantes, incluidos los efectos de las prácticas, los procesos

y las interacciones parentales; las conexiones, relaciones, comunicaciones y tomas de decisiones entre las familias y las escuelas; y los esquemas de aprendizaje suplementarios o complementarios, como los programas de aprendizaje extraescolares o las escuelas de verano. Queremos hacer hincapié en que para promover los aprendizajes no basta con un apoyo o una estrategia; se requiere una multiplicidad de comportamientos y prácticas familiares, institucionales y comunitarias.

Las intervenciones realizadas para incrementar la participación de los padres entre las familias de bajos ingresos y otras poblaciones en situación de riesgo son otro componente importante de las lecciones aprendidas. La siguiente sección de este artículo revisa la literatura sobre investigaciones e intervenciones en materia de participación familiar, junto con estudios sobre las trabas y los apoyos al involucramiento de familias de bajos ingresos o pertenecientes a grupos minoritarios. La evidencia de las intervenciones es en gran medida la base para nuestra propuesta de un nuevo marco en materia de involucramiento familiar: se necesita un involucramiento permanente y transversal para lograr el objetivo de la equidad educativa.

En esa línea, cuatro principios esenciales deben constituir los pilares de las futuras políticas e inversiones en materia de involucramiento familiar:

1. Las políticas y las inversiones deben abordar la participación familiar como una responsabilidad compartida y significativa entre los diferentes grupos involucrados y sectores de la sociedad.
2. El involucramiento familiar debe entenderse como un factor necesario pero no suficiente para el éxito escolar, y debe situarse dentro de un sistema de aprendizaje integral y complementario.
3. Las iniciativas para el involucramiento familiar deben operar desde la perspectiva del desarrollo y promover una participación permanente en diferentes contextos claves.
4. Las iniciativas relacionadas con el involucramiento familiar deben ser sistémicas y sostenidas.

Las recomendaciones y conclusiones de este artículo apuntan a un enfoque sobre la participación familiar que se sustente en investigaciones y sea ampliamente compartido como guía para el desarrollo de políticas y prácticas públicas. Se requiere una participación familiar dentro de un sistema de aprendizaje complementario para alcanzar equidad en la educación y cerrar las brechas de desempeño; las diferencias de oportunidades para desarrollar el involucramiento familiar generan o exacerban oportunidades y resultados educativos desiguales. El campo del involucramiento

familiar aún no cuenta con una infraestructura sustentada a nivel nacional, estatal y local que desarrolle iniciativas de involucramiento local robustas, de alta calidad, continuas y capaces de rendir cuentas. Tampoco existe suficiente monitoreo de la implementación de los mandatos federales en términos de involucramiento familiar.

Creemos que el Presidente Obama debería aprovechar su tribuna para ayudar a la opinión pública a entender el rol clave que juegan las familias en moldear las vidas de sus niños y contribuir a su éxito escolar y las responsabilidades del resto de la sociedad. Esto debe ser acompañado por el desarrollo y la implementación de una estrategia exhaustiva y de largo plazo de involucramiento familiar con recursos para el fortalecimiento de capacidades, el monitoreo y la rendición de cuentas y la formación docente, así como incentivos para la innovación y evaluación. También debería incluir una revisión de la legislación existente, a fin de sentar las bases para una plataforma más integrada, como parte de la futura actualización de la legislación educativa.

Para lograr un auténtico progreso en materia de involucramiento familiar se requiere también el desarrollo de una agenda estratégica de investigación, innovación y de evaluación. Las concepciones en torno al rol de la investigación y evaluación están cambiando de manera sustancial con nuevos énfasis en innovación, aprendizaje y mejoramiento continuo. Esto es particularmente cierto en casos en los cuales la base de la intervención es débil y los desafíos son grandes y complejos. Para lograr un progreso real también se requieren nuevas inversiones en formación docente de pre y posgrado relacionadas con el involucramiento familiar para todas las personas comprometidas en la entrega de servicios de aprendizaje complementarios, desde los educadores y profesores de la primera infancia a los proveedores de programas extraescolares. Las inversiones en innovación deben ser desarrolladas de manera conjunta por investigadores y profesionales de la educación, investigadores interdisciplinarios universitarios y empresarios sociales (y nosotros agregaríamos a las familias en este conjunto).

Panorama general

Investigaciones recientes muestran que los niños aprenden en todas partes, no solo en la escuela. En el escenario actual, en el que este importante hallazgo va ganando aceptación pública, numerosos investigadores –entre ellos quienes firman este artículo– promueven nuevas políticas educativas e inversiones que permitan ampliar las oportunidades de aprendizaje extraescolar, factores claves, de acuerdo a las investigaciones existentes, para los aprendizajes, la formación y el éxito escolar.³

Es cada vez más evidente que el acceso a oportunidades y apoyos para aprendizajes extraescolares de calidad está desigualmente distribuido entre los diferentes estratos socioeconómicos. Esta inequidad contribuye a mantener las brechas de desempeño y a disminuir las posibilidades de que los niños provenientes de familias de bajos ingresos y con otras carencias puedan alcanzar su pleno potencial. Por ello se requieren mayores inversiones públicas, para asegurar un acceso equitativo a estas igualmente importantes oportunidades de aprendizaje. Finalmente, ya sea que hablemos de “educación suplementaria”,⁴ “aprendizaje complementario”⁵ u “oportunidades educativas exhaustivas”,⁶ nosotros, junto a otros investigadores, consideramos que es imperativo que las oportunidades y los apoyos para aprendizajes dentro y fuera de la escuela estén sistemáticamente vinculados y alineados entre sí, de tal modo de crear sendas de aprendizaje que se refuercen y apoyen mutuamente desde el nacimiento hasta la enseñanza secundaria y más allá.⁷

³ Gordon, E. W., Bridglall, B. L. & Meroe, A. S. (Eds.) (2005). *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Nueva York: Rowman & Littlefield; Harvard Family Research Project. (2005a). Beyond the classroom: Complementary learning to improve achievement outcomes. *The Evaluation Exchange*, 11(1), 2-6; Rebell, M. A. & Wolff, J. R. (Eds.) (2009). *NCLB at the crossroads: Reexamining the federal effort to close the achievement gap*. Nueva York: Teachers College Press; Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the black-white achievement gap*. Washington, DC: Economic Policy Institute; Rothstein, R., Jacobsen, R. & Wilder, T. (2008). *Grading education: Getting accountability right*. Washington, DC y Nueva York: Economic Policy Institute and Teachers College Press; Rothstein, R., Jacobsen, R. & Wilder, T. (2008). *Grading education: Getting accountability right*. Washington, DC y Nueva York: Economic Policy Institute and Teachers College Press.; véase también www.boldapproach.org.

⁴ Gordon, E. W., Bridglall, B. L. & Meroe, A. S. (Eds.) (2005). *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Nueva York: Rowman & Littlefield.

⁵ Harvard Family Research Project. (2005a). Beyond the classroom: Complementary learning to improve achievement outcomes. *The Evaluation Exchange*, 11(1), 2-6.

⁶ Rebell, M. A. & Wolff, J. R. (Eds.) (2009). *NCLB at the crossroads: Reexamining the federal effort to close the achievement gap*. Nueva York: Teachers College Press.

⁷ Weiss, H. B., Little, P. M. D., Bouffard, S., Deschenes, S. N. & Malone, H. J. (2009). *The federal role in out-of school learning: After-school, summer learning, and family involvement as critical learning supports*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

Para lograr este objetivo, uno de los más poderosos –pero también más ignorados– apoyos para el aprendizaje y el desarrollo de los niños es el involucramiento familiar, tanto dentro como fuera de la escuela. Como lo muestra en este artículo nuestra reseña investigativa, existe una evidencia acumulada a lo largo de más de 40 años que indica que el involucramiento familiar es uno de los factores más incidentes en el éxito escolar de los niños y que las familias juegan un rol clave en el desarrollo cognitivo, social y emocional de sus hijos, desde el nacimiento hasta la adolescencia. Sin embargo, cuando los padres son mencionados en el debate nacional sobre la reforma educativa, el tono es por lo general recriminatorio y los familiares son percibidos como un problema, en vez de una solución, especialmente en el caso de las familias vulnerables y pertenecientes a minorías étnicas. Desde el nivel nacional al local, los recursos y los compromisos para promover una participación familiar significativa han sido escasos, débiles e inconsistentes.

Producto de ello, las políticas educativas actuales tienden a generar “acciones al azar de involucramiento familiar”⁸ en vez de construir un enfoque más coherente, integral, continuo y equitativo que, de acuerdo a las investigaciones, podría llevar a que todas las familias apoyen y contribuyan de manera más eficaz a los aprendizajes, el desarrollo y el éxito escolar de sus hijos. Este fracaso para crear y poner a prueba un enfoque más coherente refleja una falta de comprensión respecto de las múltiples formas en que las familias apoyan y podrían reforzar los aprendizajes cuando las barreras para lograr este cometido son abordadas; viene a subrayar la necesidad de una comprensión y un debate más amplio acerca de los potenciales beneficios que representan inversiones estratégicas en involucramiento familiar en la educación, particularmente para los niños en situación más precaria. Con el objetivo de alcanzar una nueva comprensión pública del involucramiento familiar y estimular un mayor debate, en este artículo se plantea una definición basada en la investigación y un enfoque más equitativo respecto del involucramiento familiar, posicionándolo como el componente transversal clave de sistemas de aprendizaje más integrales o complementarios en los cuales la familia, los programas extraescolares y las escuelas de verano, los centros clínicos escolares y otros comparten la responsabilidad de los aprendizajes de los niños.

Como se hace patente en nuestra reseña de investigación, un involucramiento significativo y eficaz incluye no solo los comportamientos, las prácticas y actitudes de los padres y tutores y el compromiso con las instituciones donde sus hijos aprenden, sino también las expectativas, las actividades, las alianzas y las interacciones con las familias para promover los aprendizajes y la formación del niño. Por ello, definimos el

⁸ Gil Kressley, K. (2008, August). *Breaking new ground: Seeding proven practices into proven programs*. Descripción de las sesiones de la Conferencia Nacional de PIRC, Baltimore, MD.

involucramiento familiar como un concepto y proceso “co-construido”, centrado en una responsabilidad compartida. Gordon señala que “la sociedad no ha preparado de manera igualitaria a todos los segmentos de la población” para esta responsabilidad compartida.⁹ Afirmamos que este es un buen momento para que las políticas públicas lideren y fortalezcan las iniciativas de involucramiento familiar así definidas, a la vez que se debe seguir desarrollando y poniendo a prueba este enfoque, pues se trata de elementos esenciales en los esfuerzos destinados a incrementar la equidad educativa, cerrar las brechas de desempeño y asegurar que los niños menos favorecidos desarrollen la “competencia intelectual”¹⁰ y otras habilidades que requieren para desarrollarse plenamente en el siglo XXI.

Este artículo comienza con una breve reseña histórica de las investigaciones sobre los cambios en las expectativas y los apoyos al involucramiento familiar en los aprendizajes de los niños, particularmente con respecto a las familias de menores ingresos y pertenecientes a minorías raciales y étnicas. Al analizar las formas en que la etnia y la pertenencia a una clase social afectan la crianza y la participación familiar, las investigaciones más recientes han logrado una mayor comprensión de los efectos que conllevan los factores sociales y económicos en el involucramiento de la familia, en los aprendizajes de sus niños en el hogar, en la escuela y en la comunidad. A la luz de estos antecedentes y de la evidencia acumulada que muestra el valor que representa el involucramiento, así como las barreras existentes para que este se materialice, en la siguiente sección del artículo exponemos nuestro nuevo enfoque sobre la participación familiar como un componente clave de los aprendizajes integrales o complementarios. Luego presentamos una reseña detallada de la literatura sobre investigaciones y evaluaciones a través del prisma de esta definición más amplia de involucramiento, para intentar responder a las siguientes interrogantes: ¿de qué formas las familias apoyan la formación académica y qué tipos de apoyos están claramente relacionados con la formación académica y el éxito escolar? ¿Existe evidencia de que las intervenciones en materia de participación familiar se traducen efectivamente en mejores resultados? ¿Qué implicancias trae consigo la literatura sobre investigaciones e intervenciones para desarrollar enfoques sobre involucramiento familiar que estén más basados en la evidencia?

⁹ Gordon, E. W. (2005). The idea of supplementary education. En E. Gordon, B. Bridglall & A. Meroe (Eds.), *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Nueva York: Rowman & Littlefield, 328.

¹⁰ Gordon, E. W. & Bridglall, B. L. (2006). *Affirmative development: Cultivating academic ability*. Critical Issues in Contemporary American Education Series, Blue Ridge Summit, PA: Rowman & Littlefield.

Creemos que las respuestas a estas preguntas constituyen un sólido respaldo para el nuevo enfoque que proponemos e ilustran algunos ejemplos promisorios que están hoy siendo puestos a prueba en diferentes estados y comunidades. A modo de conclusión, entregamos algunas recomendaciones para nuevas y mayores inversiones estratégicas en materia de involucramiento familiar, a nivel federal, estatal y local.

Reseña histórica de las diferentes visiones sobre los roles y las responsabilidades de la familia en los aprendizajes de los niños y en los programas de desempeño escolar

El interés público y comunitario, junto al debate sobre la crianza infantil y sobre lo que las familias realizan para apoyar los aprendizajes de sus hijos, se remontan a los orígenes de la cultura humana. Recordando la consideración que pensadores como Platón y Rousseau le dieron a los temas y las responsabilidades de parentalidad, O.G. Brim señala que la crianza infantil es fundamental para la sociedad y que “al igual que el sistema económico, la religión y la política, recibe la atención de diferentes actores del orden social en cada periodo histórico”.¹¹ Durante la Colonia, en los Estados Unidos, la cuestión del involucramiento de las familias en los aprendizajes infantiles se tradujo en una ley, dictada en Massachusetts en 1642, que obligaba a las familias a asegurar que sus niños aprendieran a leer y que se les enseñara una profesión o un oficio.¹² En su análisis sobre los roles de las familias y en la distribución sobre la responsabilidad relativa al aprendizaje, nos recuerda que, en siglos pasados, las familias asumían la responsabilidad por el bienestar de sus miembros desde la cuna hasta la tumba. Señala que “era una sociedad del bienestar que ampliaba los cuidados familiares como una organización de bienestar para sus propios miembros”.¹³ Por lo tanto, era muy conveniente para las familias brindarle apoyo a los suyos; también les era conveniente procurar que sus miembros se volvieran productivos.

En el siglo XIX, con la transición de una economía agraria a una industrial, este foco en la responsabilidad de las familias sobre la formación de los hijos –determinada en función de las relaciones económicas prevalecientes y de la producción de bienes– se volvió menos central. Coleman argumenta que este cambio dio pie, en parte, al surgimiento de la educación pública durante dicho periodo y, por ende, al cambio en la asignación de responsabilidades respecto del aprendizaje, considerado como

¹¹ Brim, O. G. (1959). *Education for child rearing*. Nueva York: Russell Sage Foundation, 323.

¹² Bremner, R. H. (1970) *Children and youth in America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹³ Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-8.

un factor esencial para la productividad económica del país, el cual fue trasladado desde las familias a las escuelas. Para las familias trabajadoras y de bajos recursos, en particular, las escuelas se transformaron en la fuente de educación básica y formal; las escuelas, a su vez, se fueron consolidando como el lugar donde los niños aprendían. Sin embargo, las investigaciones (brevemente reseñadas en este artículo) indican que para las familias de clase media y alta –y sus hijos económicamente privilegiados–, la familia siguió siendo percibida como la principal fuente de apoyo para el aprendizaje y la formación de competencias personales, políticas y sociales.

En el siglo XX, la sociedad estadounidense y las políticas públicas asignaron una responsabilidad creciente a las escuelas con respecto a la educación académica, social y moral de los niños, especialmente aquellos que provienen de familias en situación de vulnerabilidad.¹⁴ Wells atribuye “la relación sentimental del público estadounidense con la educación”¹⁵ a una serie de factores, como su antipatía hacia otras formas de asistencia social y una ideología cuyo foco en la educación es proveer un “ascenso” y no un “rescate”; el crecimiento de la visión de la pobreza como “carencia cultural” y la creencia de que las escuelas son la mejor forma de combatirla; y el foco del movimiento de derechos civiles en el acceso a la educación y la lucha contra la segregación en las escuelas. Todo estos factores, junto con una visión deficitaria de las familias en situación de vulnerabilidad y de su capacidad para apoyar los aprendizajes han moldeado las concepciones referidas a los roles y las responsabilidades de las familias, las escuelas y las comunidades con respecto al aprendizaje; están ligadas a temas y creencias relacionadas con la raza y la confusión de la raza con la pobreza en los Estados Unidos. Han reforzado la visión de que las escuelas son el único lugar donde los niños aprenden y tienen una escasa conciencia pública y política del rol significativo que el involucramiento familiar juega en los aprendizajes infantiles y en el éxito escolar.

Como queda en evidencia en nuestra siguiente reseña sobre los hallazgos de las investigaciones con respecto al rol medular que juegan los padres en los aprendizajes de los niños y en sus trayectorias educativas, las investigaciones han ido confirmando de manera sostenida y cada vez más clara que el involucramiento familiar es un factor

¹⁴ Wells, A. (2006). “*Our children’s burden*”: A history of federal education policies that ask (now require) our public schools to solve societal inequality. Paper presented at the second annual symposium of the Campaign for Educational Equity, “NCLB and Its Alternatives: Examining America’s Commitment to Closing Achievement Gaps”, Instituto Docente, Universidad de Columbia, November 13-14.

¹⁵ Aaron, H. J. (1978). *Politics and the professors: The great society in perspective*. Washington, DC: Brookings Institution, 65.

que incide marcadamente en el nivel de formación de un niño y en su desempeño en la escuela. En 1966, un año después de que se aprobara la Ley sobre Enseñanza Primaria y Secundaria (ESEA), que le confería un rol al estado federal en la educación, el “Estudio sobre Igualdad de Oportunidades en la Educación”, más conocido como informe Coleman, señaló entre sus conclusiones que los antecedentes familiares incidían más en el desempeño escolar de los niños que las características de las escuelas, lo que generó un debate y una oleada de investigaciones sobre el rol de las familias.¹⁶⁻¹⁷ La teoría ecológica de Bronfenbrenner¹⁸ también destacó que los niños no se crían en el vacío, sino que están insertos en una familia, una comunidad y entornos sociales que cuentan, en mayor o menor medida, con los recursos materiales y emocionales que requieren los niños para un desarrollo saludable. Más recientemente, la investigación ha puesto en evidencia que la crianza temprana es un factor que influye de manera decisiva sobre las brechas raciales y socioeconómicas¹⁹ y que la crianza incide más que otros factores ambientales, como los primeros cuidados infantiles²⁰ e incluso las escuelas.²¹

Las investigaciones genéticas recientes sobre el desarrollo y el comportamiento de las personas, así como la investigación sobre el desarrollo cerebral, confirman la importancia de la familia y de la forma en que esta apoya los aprendizajes. Mientras que la investigación en genética sugiere que los genes representan las contribuciones más

¹⁶ Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F.D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: Ministerio de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos.

¹⁷ Las nuevas técnicas estadísticas han planteado interrogantes sobre el tamaño de estos efectos (Viadero, D. (2006). Fresh look at Coleman data yields different conclusions. *Education Week*, 25 (41), 21), pero el legado de este informe aún se percibe en las interrogantes de la investigación y los hallazgos recientes sobre el rol de las familias.

¹⁸ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹⁹ Murnane, R. J., Willett, J. B., Bub, K. L. & McCartney, K. (2006). *Understanding trends in the black-white achievement gaps during the first years of school*. Brookings-Wharton Papers on Urban Affairs. Washington, DC: Brookings Institution Press.; Phillips, M., Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. & Crane, J. (1998). Family background, parenting practices, and the black-white test score gap. En C. Jencks & M. Phillips (Eds.), *The black-white test score gap* (pp. 103-145). Washington, DC: Brookings Institution.

²⁰ Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T. et al. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, 681-701.

²¹ Luster, T. & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the high/scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology*, 32, 26-39; Steinberg, L., Brown B. & Dornbusch, S. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Nueva York: Simon & Schuster.

importantes para el desarrollo de los niños,²² el comportamiento de los padres parece tener un considerable efecto independiente sobre los niños.²³ Recientes resultados de estudios experimentales²⁴ sugieren que, independientemente de la correlación entre los genes y el entorno, cambios sustanciales en el comportamiento de los padres se asocian con modificaciones en el comportamiento de los niños. En breve, esta investigación muestra que tanto la naturaleza como la educación influyen en la crianza y, como consecuencia, en el desarrollo de los niños. En otras palabras, la crianza claramente incide en el crecimiento y desarrollo de los niños.²⁵⁻²⁶ Similarmente, numerosas investigaciones y recientes sobre el desarrollo cerebral en los infantes, resumidas en el informe de la Academia Nacional de Ciencias²⁷ subrayan la importancia del entorno y de las dinámicas familiares en el desarrollo de los niños.

Investigaciones recientes sobre involucramiento de familias de bajos ingresos y pertenecientes a minorías

Para promover y apoyar la participación de todas las familias es preciso desarrollar una comprensión matizada y compleja no solo de los procesos familiares y de lo que estos generan, sino de los factores contextuales que inciden en el involucramiento, particularmente en lo que se relaciona con las familias de menores ingresos y pertenecientes a minorías étnicas. Sin embargo, hasta una época reciente, la investigación y la comprensión de las prácticas relacionadas con la crianza eran limitadas en dos aspectos relevantes. En primer lugar, la investigación se centraba principalmente en familias de raza blanca y de clase media, lo que se traducía en una visión sesgada de

²² Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Nueva York: Free Press; Rowe, D. (1994). *The limits of family influence: Genes, experience, and behavior*. Nueva York: Guilford; Scarr, S. (1992). Development theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19.

²³ (Ge et al., 1996; Plomin, 1994; Plomin, Fulker, Corley & DeFries, 1997; Rutter, Silberg, O'Connor & Simonoff, 1999).

²⁴ (Baumrind, 1993; van den Boom, 1989).

²⁵ Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist* 55(2), 218-232; Maccoby, E. E. (1999). The uniqueness of the parentchild relationship. En W.A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 30. Relationships as developmental contexts* (pp. 157-175). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

²⁶ Sin embargo, esta afirmación no niega la importancia de considerar el efecto de las características hereditarias como elementos mediadores en la influencia parental.

²⁷ Shonkoff, J. P. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press. Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 18-209.

cómo los comportamientos parentales se ven afectados por factores socioeconómicos y contextuales; también producía una conciencia limitada de cómo comportamientos alternativos de otros grupos podían traducirse en resultados positivos para los niños. Gran parte de la investigación estaba guiada por la tipología tripartita de Baumrind, que califica la crianza como autoritaria, autoritativa o permisiva, y sugiere una marcada relación entre el estilo autoritativo y varios aspectos de un desarrollo infantil positivo. Estudios posteriores sobre una muestra más amplia de familias sugieren que determinados aspectos de la crianza autoritativa están distribuidos de manera diferente según los grupos raciales y étnicos y se relacionan con resultados de desarrollo infantil positivos para algunos, pero no para todos.²⁸ Otros trabajos también concluyen que las prácticas autoritativas son a veces protectoras, especialmente para niños que viven en zonas urbanas peligrosas.²⁹ Las investigaciones que analizan de qué forma la clase social, la raza, la receptividad de la escuela y el apoyo para la inserción de las familias en el sistema educativo afectan el involucramiento de las familias afroamericanas están arrojando luces acerca de las interacciones entre las percepciones de los padres sobre el contexto escolar y su orientación y prácticas educativas.³⁰

La segunda limitación, como la han señalado varios investigadores,³¹ es el uso prolongado de modelos deficitarios, que se centran en problemas en lugar de recurrir a modelos basados en fortalezas para el estudio de familias de bajos ingresos y pertenecientes a minorías étnicas. Estos modelos han caracterizado las prácticas parentales de las minorías étnicas como deficientes en lugar de verlas como “estrategias adaptativas en respuesta a demandas contextuales e históricas particulares”.³² Este

²⁸ Brody, G. H. & Flor, D. L. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural; Okagaki, L. & Frensch, P.A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144; Steinberg, L., Dornbusch, S. M. & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47(6), 723-729.

²⁹ Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., Elder, G. H & Sameroff, A. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.

³⁰ Diamond, J. B. & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations: The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36, 383-427.

³¹ Demo, D. H. & Cox, M. J. (2000). Families with young children: A review of research in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 876-895.; Garcia Coll, C.T., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdo, H. P., Crnie, K., Wasik, B. H., et al. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67, 1891- 1914; McLoyd, V.C. & Randolph, S.M. (1985). Secular trends in the study of Afro-American children: A review of child development, 1936-1980. *Child Development*, 50(4-5): 78-92.

³² Garcia Coll, C. T. & Pachter, L. (2002). Ethnic and minority parenting. En M. H. Bornstein, (Ed.), *Handbook of parenting, Volume 4: Social conditions and applied parenting*, (2nd ed., pp. 1-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.

enfoque deficitario se originó en los primeros trabajos de Lewis,³³ Moynihan³⁴ y Rubel.³⁵ Estos hallazgos, basados en muestras de familias de bajos ingresos con problemas crónicos, fueron aceptados sin objeciones y considerados como representativos de las prácticas parentales dentro de los grupos minoritarios.³⁶ Baca-Zinn y Wells³⁷ nos recuerdan que este enfoque basado en carencias para examinar las prácticas de crianza en los grupos étnicos y minoritarios se basa en el supuesto de que ciertas prácticas de crianza son más eficaces o superiores que otras, hipótesis que ha limitado sustancialmente la investigación sobre las prácticas parentales adaptativas.

Las investigaciones en las últimas décadas se han alejado de esta visión disfuncional para centrarse en una sobre la base de fortalezas, y reconocen, miden y examinan de qué forma determinados factores y fuerzas contextuales, como el bajo nivel socioeconómico y el racismo, afectan a las familias pertenecientes a minorías raciales y étnicas. Estos estudios están arrojando luces sobre las prácticas de involucramiento familiar y los factores que las promueven o las inhiben. Modelos conceptuales recientes, diseñados específicamente para examinar las prácticas parentales entre las minorías étnicas, suelen centrarse en los efectos de contextos socioculturales más amplios (por ejemplo, el racismo, la segregación, la pobreza) sobre las prácticas parentales.³⁸ Lo anterior ha llevado a una comprensión más matizada de cómo las familias operan frente a adversidades

³³ Lewis, O. (1966). *La vida: A Puerto Rican family in the culture of poverty-San Juan and New York*. Nueva York: Random House.

³⁴ Moynihan, D. (1965). *The Negro family: The case for national action*. Washington, DC: Ministerio del Trabajo de los Estados Unidos.

³⁵ Rubel, A. J. (1966). *Across the tracks: Mexican-Americans in a Texas city*. Austin: University of Texas Press.

³⁶ Taylor, R. D. (2000). An examination of the association of African American mothers' perception of their neighborhoods with their parenting and adolescent. *Journal of Black Psychology*, 26(3), 267-289.

³⁷ Baca-Zinn, M. & Wells, B. (2000). Diversity within Latino families: new lessons for family social science. En D. Demo, K. Allen & M. Fine (Eds.), *Handbook of family diversity* (pp. 253-272). Nueva York: Oxford.

³⁸ Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96; Garcia, Coll, C.T. (2000, April). *Is numbers enough? Parenting among Latino families in the United States*. Paper presented at Latinos in the 21st Century: Mapping the Research Agenda conference, Universidad de Harvard, Cambridge, MA; Harrison, A., Wilson, M., Pine, C., Chan, S. & Buriel, R. (1990). Family ecologies of ethnic minority children. *Child Development*, 61, 347-362; McAdoo, H. P. (1978). Factors related to upward mobility in black families. *Journal of Marriage and the Family*, 40, 761-768; McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346; Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.

socioeconómicas u otras.³⁹ Por ejemplo, el trabajo de Jarret⁴⁰ identifica procesos familiares que apuntan a tender puentes entre la comunidad afroamericana y la cultura dominante como una forma de brindar oportunidades de movilidad social para los jóvenes que viven en zonas urbanas de bajos recursos (con escuelas, viviendas y servicios municipales inadecuados) y numerosos riesgos (criminalidad, drogas, pandillas, violencia).

Las investigaciones sobre la pobreza y la desventaja socioeconómica han analizado numerosos factores y barreras contextuales que inciden en una crianza activa y un involucramiento familiar en los aprendizajes.⁴¹ Por ejemplo, los estudios de McLoyd⁴² y McLoyd, Jayaratne, Ceballo y Borquez⁴³ muestran cómo la variabilidad en las estrategias parentales refleja la forma en que las familias reaccionan a las múltiples tensiones que genera la pobreza. Los padres que viven en situación de pobreza o que enfrentan adversidades económicas, por ejemplo, experimentan mayores niveles de tensión emocional y problemas de salud mental,⁴⁴ que pueden afectar negativamente su capacidad para involucrarse con sus niños y apoyarlos y puede aumentar la probabilidad de que recurran a prácticas parentales duras y punitivas.⁴⁵ La pobreza limita la

³⁹ Harrison, A., Wilson, M., Pine, C., Chan, S. & Buriel, R. (1990). Family ecologies of ethnic minority children. *Child Development*, 61, 347-362; Ishii-Kuntz, M. (2000). Diversity within Asian American families. En D. H. Demo, K. R. Allen & M. A. Fine (Eds.), *Handbook of family diversity* (pp. 274-292). Nueva York: Oxford University Press; Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A culturalecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429; Taylor, R. D. (2000). An examination of the association of African American mothers' perception of their neighborhoods with their parenting and adolescent. *Journal of Black Psychology*, 26(3), 267-289.

⁴⁰ Jarret, R. L. (1995). Growing up poor: The family experiences of socially mobile youth in low-income African-American neighborhoods. *Journal of Adolescent Research*, 10, 111-135; Jarret, R.L. (1997). African American family and parenting strategies in impoverished neighborhoods. *Qualitative Sociology*, 20, 275-288.

⁴¹ C. Cooper, C. Garcia Coll, W. Bartko, H. Davis & C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking context and diversity as resources* (pp.17-40). Mahwah, NJ: Erlbaum; Moles, O. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. En N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.

⁴² McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.

⁴³ McLoyd, V. C., Jayaratne, T. E., Ceballo, R. & Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65, 562-89.

⁴⁴ McLoyd, V. C. (1990). Op. cit.; McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.

⁴⁵ Conger, R. D., Vonger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L. & Whitebeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541; McLoyd, V. C. (1990). Op. cit.; McLoyd, V. C. (1998). Op. cit.

capacidad de las familias para ofrecer actividades y materiales educativos. Las familias más pobres también experimentan más barreras logísticas, como la falta de transporte y problemas de tiempo, porque los empleos de bajos ingresos son menos flexibles en términos de horarios, uso de licencias médicas y vacaciones pagadas.⁴⁶ Esos trabajos sugieren que los esfuerzos para involucrar a las familias en los aprendizajes de sus niños en el hogar y en la escuela deben tomar en cuenta algunas de las barreras a la participación generadas por la pobreza y reconsiderar la relación existente entre el éxito educativo y una provisión adecuada de bienestar social.⁴⁷

Otro factor que influye sobre las prácticas parentales y el involucramiento familiar es la discontinuidad entre el capital sociocultural indígena de muchos padres pertenecientes a minorías étnicas y las instituciones y cultura dominantes.⁴⁸ Baca-Zinn y Wells⁴⁹ señalan la ubicación social o la pertenencia a una clase social como otra

⁴⁶ Crosnoe, R., Mistry, R. S. & Elder, G. H. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 690-702; Elder, G. H., Jr., Eccles, J. S., Ardelit, M. & Lord, S. (1995). Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 771-784; Garcia Coll, C. T. & Chatman, C. (2005). Ethnic and racial diversity. En H.B. Weiss, H. Kreider, M.E. Lopez & C. Chatman (Eds.), *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage; Heymann, S. J. & Earle, A. (2000). Low-income parents: How do their working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? *American Educational Research Journal*, 37, 833-848; Jackson, A., Brooks-Gunn, J., Huang, C-C. & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: Financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child Development*, 71, 1409-1423; McLoyd, V. C., Jayaratne, T. E., Ceballos, R. & Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65, 562-589; Mistry, R. S., Vandewater, E. A. & Huston, A. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73, 935-951; Moles, O. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. En N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.

⁴⁷ Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the black-white achievement gap*. Washington, DC: Economic Policy Institute; Wells, A. (2006). "Our children's burden": A history of federal education policies that ask (now require) our public schools to solve societal inequality. Paper presented at the second annual symposium of the Campaign for Educational Equity, "NCLB and Its Alternatives: Examining America's Commitment to Closing Achievement Gaps", Instituto Docente, Universidad de Columbia, November 13-14.

⁴⁸ Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46; Moll, L. C. (1994). Literacy research in community and classrooms: A sociocultural approach. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.). Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.

⁴⁹ Baca-Zinn, M. & Wells, B. (2000). Diversity within Latino families: new lessons for family social science. En D. Demo, K. Allen & M. Fine (Eds.), *Handbook of family diversity* (pp. 253-272). Nueva York: Oxford.

fuente de discontinuidad para los grupos minoritarios. Ellos y otros⁵⁰ sugieren que la ubicación social (definida y moldeada por el racismo, la discriminación, los prejuicios y la opresión) de una persona perteneciente a una minoría es generalmente reforzada por las instituciones, políticas y prácticas dominantes. Sin embargo, esta realidad puede cambiar crecientemente a la luz de los cambios demográficos que experimenta Estados Unidos y que favorecen el crecimiento de los grupos minoritarios en relación a la población de raza blanca.⁵¹ La comprensión de cómo las culturas minoritarias valoran el aprendizaje y la transmisión de conocimientos a los niños y de cómo la cultura dominante desvaloriza las culturas indígenas, se ha traducido en nuevos enfoques, incluido el enfoque de “fondos de conocimiento”, elaborado por Moll, el cual utiliza información sobre la cultura y las prácticas de las familias para construir relaciones entre las familias y la escuela, enriqueciendo así la enseñanza en el aula.⁵²

Las investigaciones que incorporan el enfoque del capital social, cultural y político también han permitido ampliar la comprensión de las barreras y, por la misma vía, de los apoyos esenciales para un involucramiento eficaz a favor de los aprendizajes en la escuela. Las familias de bajos recursos y pertenecientes a minorías étnicas suelen no poseer el capital cultural y social valorado por la clase social dominante y, por ende, por las escuelas (Bourdieu, 1977). Producto de lo anterior, tienen menos acceso a información sobre las políticas, la organización y el personal de las escuelas. Ello hace que no tiendan a comunicarse con los profesores, ofrecerse como voluntarios o movilizarse y actuar colectivamente ante eventuales problemas; tampoco saben cómo tomar decisiones educativas y ayudar a los estudiantes a aprender en

⁵⁰ Garcia Coll, C.T., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdo, H. P., Crnie, K., Wasik, B. H., et al. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67, 1891- 1914; Garcia Coll, C. T. & Pachter, L. (2002). Ethnic and minority parenting. En M. H. Bornstein, (Ed.), *Handbook of parenting, Volume 4: Social conditions and applied parenting*, (2nd ed., pp. 1-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.

⁵¹ La población minoritaria (hispanicos, afroamericanos no hispanicos, asiaticos y estadounidenses nativos) representaba un 16% de la población en 1970, aumentó a un 27% en 1998 (Smelser, N. J., Wilson, W. J. & Mitchell, F. (2001). *America becoming: Racial trends and their consequences*. Washington, DC: National Academies Press) y a un 34% de la población de los Estados Unidos en 2009 (Oficina de Censo de los Estados Unidos).

⁵² González, N., Moll, L. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum; Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M. & Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, M. E. & Chatman, C. (Eds.) (2005) *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

el hogar.⁵³ Por ejemplo, Lareau⁵⁴ encontró que las diferencias de clase social en el capital cultural de los padres influye en el capital cultural de los hijos: la filosofía de los padres de clase trabajadora sobre la crianza, entendida como “la realización de un crecimiento natural”, no incluye la participación en actividades académicas beneficiosas y promovidas por la escuela (como las actividades extracurriculares, tutorías y los campamentos de verano) que caracterizan a la filosofía de “cultivo concertado” de las familias de clase media. Strodtbeck⁵⁵ definió esta diferencia en el capital cultural y social como “el currículo oculto de las familias de clase media”, en sus primeros trabajos sobre este tema.

Las familias de menores recursos y pertenecientes a minorías tienden a involucrarse significativamente menos en los aprendizajes en la casa por todas las razones antes mencionadas, incluyendo sus experiencias escolares negativas cuando eran niños, los supuestos de los educadores de que las familias pobres y pertenecientes a minorías no quieren involucrarse, y la falta de capacitación por parte de los profesores y administrativos para involucrar a las familias.⁵⁶ A pesar de que las investigaciones sobre las diferencias étnicas en materia de participación familiar indican que los grupos étnicos

⁵³ Gordon, E. W., Bridglall, B. L. & Meroe, A. S. (Eds.) (2005). *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Nueva York: Rowman & Littlefield.; Horvat, E., Weininger, E. & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40, 319-351; Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85; Lareau, A. & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37-53; Valenzuela, A. & Dornbusch, S. (1994). Familism and social capital in the academic achievement of Mexican origin and Anglo adolescents. *Social Science Quarterly*, 75, 18-36.

⁵⁴ Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.

⁵⁵ Strodtbeck, F. L. (1964). The hidden curriculum of the middle class home. En C.W. Hunnicutt (Ed.), *Urban education and cultural deprivation* (pp. 113-126). Syracuse, NY: Syracuse University Press.

⁵⁶ Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252; Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parental involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363; Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J. & the Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523; Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85; Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

varían tanto en los tipos de participación que practican como en las formas en que las estrategias de involucramiento afectan los aprendizajes de los niños –un hallazgo que tal vez refleje la confusión de la etnicidad y el nivel socioeconómico–, ciertos grupos étnicos son menos proclives a involucrarse, particularmente en la escuela.⁵⁷

Estas diferencias en capital social, cultural y de otra índole no implican que los niños y las familias de bajos recursos y de minorías étnicas sean culturalmente desposeídos, sino más bien que no han sido expuestos a las prácticas, experiencias y valores validados por la cultura dominante.⁵⁸ En otras palabras, “la sociedad no ha preparado igualmente a todos los segmentos de la población”.⁵⁹ Esto afecta de manera significativa su capacidad para acceder a los recursos necesarios y las oportunidades relevantes para sus niños. La ironía de este ciclo autopropagante es que los niños que más necesitan capital educativo son los que tienen menos probabilidad de acceder a él. Efectivamente, muchas familias cuyos niños están en mayor situación de riesgo debido a su fracaso escolar no tienen acceso a los apoyos para el aprendizaje no escolar ni la experiencia para saber que estos son importantes, ni las filosofías de crianza infantil que las respaldan.⁶⁰

Las investigaciones, cada vez más matizadas, sobre el involucramiento de las familias

⁵⁷ Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119; Chao, R. K. (1996). Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 403-423; Diamond, J. B., Wang, L. & Gomez, K.W. (2006). *African-American and Chinese-American parent involvement: The importance of race, class, and culture*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Hill, N. E. & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83; Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parent-school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164; Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parental involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363; Mau, W. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison. *Journal of Counseling & Development*, 73, 518-526.

⁵⁸ Gordon, E. W., Rollock, D. & Miller, F. (1990). Coping with communicentric bias in knowledge production in the social sciences. *Educational Researcher*, 19(3), 14-19.

⁵⁹ Gordon, E. W. (2005). The idea of supplementary education. En E. Gordon, B. Bridglall & A. Meroe (Eds.), *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Nueva York: Rowman & Littlefield.

⁶⁰ Gordon, E. W., Bridglall, B. L. & Meroe, A. S. (Eds.) (2005). *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Nueva York: Rowman & Littlefield; Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.

de bajos recursos y de minorías raciales y étnicas también sugieren que existe un fuerte deseo de los padres de involucrarse en los aprendizajes de sus niños y que cuando las instituciones se acercan a las familias para integrarlas y superan las barreras existentes para dicha participación, estas se involucran de diferentes maneras. Las investigaciones señalan, reiteradamente, que las familias, sea cual sea su origen, muestran un deseo de involucrarse, quieren que a sus hijos les vaya bien en la escuela y tienen la esperanza de que estos tendrán un mejor futuro.⁶¹ También sugieren que el acercamiento de las escuelas, los distritos y los líderes comunitarios se asocia con mayores niveles de involucramiento familiar.⁶² Finalmente, algunos estudios establecen que cuando los padres de familias vulnerables se involucran, los niños se benefician más de esta integración que sus pares de clase media.⁶³ A pesar de requerirse estudios adicionales, estos resultados nos dan la razón en cuanto a que los padres tienden a involucrarse si tienen acceso a los apoyos e incentivos adecuados, y que sus hijos se benefician de ello. Para que esto suceda, se requiere un enfoque nuevo e integral sobre el involucramiento familiar. A continuación expondremos nuestra concepción del mismo.

Aproximación comprensiva del involucramiento familiar en el aprendizaje

Como lo señalamos en nuestra breve historia y reseña de las investigaciones sobre involucramiento familiar en los grupos de población desaventajados, existe una visión generalizada de que el aprendizaje es lo que sucede en las escuelas y que el aprendizaje de los niños es responsabilidad casi exclusiva de estas. Este punto de vista está reforzado por las políticas educativas, en general, y por el énfasis en las escuelas y en la rendición de cuentas entre estas que posee el programa Ningún Niño Rezagado, en particular. También hemos mostrado que las familias de menores recursos y las más marginadas por la cultura dominante son las menos proclives a concebir su participación como un factor clave, mientras que las más pudientes y más desarrolladas en lo

⁶¹ Moles, O. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. En N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.

⁶² Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664; Sheldon, S. B. (2005). Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement. *The Elementary School Journal*, 106, 171-187; Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 18-209.

⁶³ Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H. B. (2006). Op. cit.; Schulting, A. B., Malone, P. S. & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology* 41(6), 860-871.

académico, como Gordon lo ha señalado en estudios previos sobre educación suplementaria, no tienen esa creencia. Más bien, “conjugan de manera activa y deliberada múltiples experiencias educativas para sus niños, median en los encuentros educativos de sus hijos y obtienen recursos especializados para ellos cuando se requieren”.⁶⁴ Incluso más: las familias y los niños vulnerables tienen menos acceso a varios tipos de capital, incluido el “capital político”, definido por Bourdieu⁶⁵ como un sentido de pertenencia en el orden social, un factor clave para asegurar los apoyos necesarios para el éxito escolar.

El involucramiento familiar como una responsabilidad compartida y mutua

Como lo señala Gordon,⁶⁶ los niños y las familias que carecen de capital político no sienten que pertenecen al grupo dominante; este grupo tampoco los considera miembros ni los incluye. Creemos que construir capital político –en este caso, un sentido de responsabilidad mutua y compartida por los aprendizajes– es la base para un nuevo enfoque sobre el involucramiento familiar. Esto sustenta nuestra definición del involucramiento familiar entendido no solo como las prácticas, actitudes e involucramiento de los padres y los tutores con las instituciones donde sus hijos aprenden, sino también como las expectativas, actividades y alianzas de estas instituciones y sus interacciones con las familias en aras del aprendizaje y desarrollo de los niños. Tanto las familias como la sociedad juegan roles activos en construir y sostener el apoyo de las familias para que los niños aprendan.

La sociedad, a través de las políticas públicas y de las políticas y prácticas de instituciones como las escuelas, es responsable de realizar las inversiones políticas, financieras y sociales que promuevan las capacidades y las oportunidades de las familias para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Las familias, a su vez, son responsables de proveer el tiempo, la energía, el compromiso y otros recursos para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Las familias no tienen por qué hacer todo o hacer todas las mismas cosas. Sin embargo, si cuentan con los apoyos adecuados, todas pueden y deberían actuar en función del apoyo de los aprendizajes en el hogar, en la escuela

⁶⁴ Gordon, E. W. (2005). The idea of supplementary education. En E. Gordon, B. Bridgall & A. Meroe (Eds.), *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Nueva York: Rowman & Littlefield, 332.

⁶⁵ Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-260). Westport, CT: Greenwood Press.

⁶⁶ Gordon, E. W. (2005). The idea of supplementary education. En E. Gordon, B. Bridgall & A. Meroe (Eds.), *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Nueva York: Rowman & Littlefield.

y en la comunidad. Aunque antes señalamos la necesidad de mayores investigaciones sobre familias pertenecientes a culturas diversas, las investigaciones sobre el desarrollo de los niños cada vez dejan más claro cuáles son las acciones que realizan las familias que se traducen en un apoyo al aprendizaje, al desarrollo de competencias intelectuales y al éxito escolar. Un involucramiento parental eficaz incluye una amplia gama de acciones, que va desde leer y conversar con los niños y preguntar “¿qué aprendiste hoy?”, hasta asistir a entrevistas de apoderados y ayudar a los niños y a los jóvenes a tomar buenas decisiones respecto de lo que hacen en su horario extraescolar y durante las vacaciones de verano.

La base de la responsabilidad compartida en el involucramiento familiar es el reconocimiento de que las familias son parte de un sistema dinámico que promueve o traba su participación.⁶⁷ Las políticas y las estructuras sociales afectan las necesidades básicas del bienestar económico –vivienda, alimentación, atención de salud–, que deben estar presentes para que las familias puedan brindar ese apoyo y para que los niños aprendan.⁶⁸ Las escuelas inciden en el involucramiento familiar a través de las actividades de extensión y difusión, las oportunidades y las expectativas;⁶⁹ las instituciones comunitarias como los programas extraescolares y aquellos dirigidos a la infancia brindan puntos de contacto adicionales para las familias.

Las empresas tienen un impacto sobre la participación familiar mediante políticas de flexibilidad horaria y de tiempo libre,⁷⁰ así como en su interacción con las familias para la construcción de estrategias de participación factibles, incluso con horarios

⁶⁷ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press; Sameroff, A. J. (1983). Resilient children and how they grew. *PsyCRITIQUES*, 28(1), 11-12; Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. En F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research: Vol. 4*. Chicago: University of Chicago Press.

⁶⁸ Conger, R. D., Vonger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L. & Whitebeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541; McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204; Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the black-white achievement gap*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

⁶⁹ Sheldon, S. B. (2005). Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement. *The Elementary School Journal*, 106, 171-187; Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 18-209.

⁷⁰ Heymann, S. J. & Earle, A. (2000). Low-income parents: How do their working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? *American Educational Research Journal*, 37, 833-848.

laborales complejos.⁷¹ Los niños también son agentes del involucramiento familiar a través de sus invitaciones a los padres, pedidos de ayuda, necesidades y habilidades.⁷²

Rudy Crew, exsuperintendente de las escuelas públicas del condado de Miami-Dade, ha articulado y vuelto operativa esta concepción de responsabilidad mutua para el involucramiento familiar: “Absolver a los padres de la responsabilidad de sus hijos es ser condescendientes”, escribe. “Así como creo que todos los niños pueden aprender, también creo que todos los padres pueden enseñar”.⁷³ Basándose en sus experiencias en escuelas urbanas, opina que la amplia mayoría de los padres, ricos y pobres por igual, quieren apoyar el aprendizaje de sus hijos, pero muchas familias de bajos recursos no saben cómo hacerlo. Para enfrentar este problema, las escuelas y las comunidades deben ayudar a que lo que él denomina “padres-oferta” se transformen en “padres-demanda”. Crew caracteriza a los padres-oferta como “generalmente pobres e impotentes y fácilmente abusados... Suelen sentirse marginales en las escuelas que supuestamente deberían acogerlos... Nadie los deja entrar al núcleo de conocimiento del sistema, a las cosas que uno debe saber para que la escuela sea funcional para uno, y ellos no preguntan”.⁷⁴ Los padres-demanda, por su lado, “solicitan cosas de sus escuelas, porque efectivamente piensan que algo les pertenece y que es su responsabilidad obtenerlo para sus hijos”.⁷⁵ Crew opina que las escuelas deben ayudar a los padres-oferta marginados a transformarse en padres-demanda, para que encuentren una forma “de jugar el juego”.⁷⁶ Argumenta que los padres, a su vez, tienen la responsabilidad de construir relaciones y crear consistencia entre el hogar y la escuela. Señala que las escuelas pueden y deben demandar cosas a los padres, incluido que sepan cómo les está yendo a sus hijos, involucrarse en actividades básicas en el hogar que sabidamente ayudan a los niños a aprender y comunicarse de manera regular con la escuela, no solo cuando su hijo o hija enfrenta problemas.

Al poner el acento en las responsabilidades societales y familiares para lograr los aprendizajes de los niños, el marco general de responsabilidad mutua se aleja de las limitaciones de los enfoques pasados. Encuentra un equilibrio entre enfoques

⁷¹ Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughn, M., Dearing, E., Hencke, R., et al., (2003). Making it work: Low-income mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal*, 40, 879-901.

⁷² Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

⁷³ Crew, R. & Dyja, T. (2007). *Only connect: The way to save our schools*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux, 156.

⁷⁴ *Ibid.*, 154.

⁷⁵ *Ibid.*, 155.

⁷⁶ *Ibid.*, 154.

basados en carencias, que han tendido a culpabilizar a la víctima y a hacer juicios de valor acerca de la crianza eficaz y perspectivas de “diferencias” y adaptación, que ponen exclusivamente en las escuelas la responsabilidad de adaptarse a las culturas y los estilos de aprendizaje de las familias y “formular una disculpa ‘políticamente correcta’”.⁷⁷ Para posibilitar y aspirar a una participación de las familias vulnerables sin recriminación o estigma, las políticas y las prácticas deben tomar en cuenta las capacidades, las oportunidades y los apoyos para el involucramiento. Más aún, esta participación tiene más posibilidades de transformarse en mejores resultados escolares cuando está promovida e inserta en un sistema de apoyos integrales.

Para hacer operativa esta responsabilidad compartida, las familias, las escuelas y las comunidades deben construir de manera conjunta el involucramiento familiar; juntos deben tomar parte activa y compartir la responsabilidad de construir relaciones y alianzas de mutua confianza. La investigación sugiere que las relaciones de involucramiento familiar “co-construidas” se caracterizan por la confianza;⁷⁸ valores compartidos;⁷⁹ comunicación bidireccional y permanente;⁸⁰ y respeto mutuo.⁸¹ Estas relaciones son beneficiosas para los padres y para los niños. Por ejemplo, los estudios sugieren que los visitantes a domicilio que brindan apoyo familiar y educación durante la primera infancia pueden construir relaciones de confianza y que cuando esto ocurre los padres los describen como “familiares”.⁸²

⁷⁷ Gordon, E. W. (2005). The idea of supplementary education. En E. Gordon, B. Bridgall & A. Meroe (Eds.), *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Nueva York: Rowman & Littlefield, 328.

⁷⁸ Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Nueva York, NY: Russell Sage Foundation.

⁷⁹ Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. En N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.; Epstein, J. L. & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.

⁸⁰ Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587; Eccles, J. S. & Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. En family-school links: How do they affect educational outcomes? En A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum; Henderson, A.T. & Mapp, K. (2002). *A New wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory; Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.

⁸¹ Lightfoot, S. L. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Nueva York: Random House.

⁸² Weiss, H. B. (1993). Home visits: Necessary but not sufficient. *The future of children*, 3, 113-128.

El poder de una relación de confianza también se refleja en el testimonio de los padres que indican que la existencia de proveedores de programas extraescolares confiables los ayuda a sentirse más cómodos y posibilitan una mejor comunicación durante las entrevistas de apoderados.⁸³ Estas relaciones de participación familiar pueden mejorar el nivel académico de los niños.⁸⁴

Involucramiento familiar en todos los entornos de aprendizaje y grupos etarios

Un enfoque integral del involucramiento familiar también requiere algo más que simplemente ejercer el voluntariado y participar en comités. Este enfoque hace hincapié no solo en una responsabilidad compartida sino en una definición más amplia del involucramiento familiar, que no se circunscribe apenas al involucramiento en función de los niños en edad escolar o a la participación en la escuela. Nuestra reseña de la literatura sobre desarrollo infantil e intervenciones, organizada en torno a los roles que juega el involucramiento familiar en las diferentes etapas de vida de los niños, evidencia que este es un factor clave en el desarrollo, el aprendizaje y el éxito escolar de los niños, desde el nacimiento hasta la adultez. Por ende, las políticas y las prácticas que promueven la participación de las familias deben adoptar un enfoque basado en el desarrollo de los niños, comenzando en una etapa temprana y creando sendas de involucramiento familiar sostenidas, desde el nacimiento hasta la enseñanza secundaria y tal vez más allá.

Al mismo tiempo, la evidencia indica que las características de una práctica de participación familiar eficaz varían según las necesidades cambiantes del desarrollo de los niños.⁸⁵

⁸³ Kakli, Z., Kreider, H., Little, P., Buck T. & Coffey M. (2006). *Focus on families! How to build and support family centered practices in after school*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard y Boston, MA: Build the Out-of-School Time Network (BOSTnet).

⁸⁴ Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587; Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. En M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education*. Nueva York: Kluwer Academic/ Plenum; Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. Nueva York: Basic Books; Lopez, M. E., Kreider, H. & Caspe, M. (2004/ 2005). Co-constructing family involvement. *The Evaluation Exchange: Evaluating Family Involvement Programs*, 10(4), 2-3; Weiss, H. B., Dearing, E., Mayer, E., Kreider, H. & McCartney, K. (2005). Family educational involvement: Who can afford it and what does it afford? En C. Cooper, C. Garcia Coll, W. Bartko, H. Davis & C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking context and diversity as resources* (pp.17-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.

⁸⁵ Caspe, M., Lopez, M. E. & Wolos, C. (2006/07). *Family involvement in elementary school children's education. (Family involvement makes a difference: Research Brief No.2)*. Cambridge, MA:

A medida que crecen sus hijos, los padres y los tutores se involucran menos en términos de apoyo y supervisión, pero son más activos en términos de promover su autonomía y ayudarlos a inaugurar las etapas siguientes de su vida.⁸⁶

La forma en que las instituciones apoyan el involucramiento familiar debe cambiar a medida que los niños se desarrollan y avanzan en su escolaridad. A medida que crecen los niños, muchas familias declaran sentirse menos bienvenidas en escuelas cada vez más grandes y burocráticas, y se sienten menos capaces de ayudar a sus hijos con sus tareas escolares.⁸⁷ Es fundamental construir sendas de involucramiento familiar que comiencen al momento del nacimiento con un apoyo a la crianza, que sigan con una participación en programas para la primera infancia y que, finalmente, culminen con un involucramiento en aprendizajes en la escuela, en horario extraescolar, en programas de verano y otros apoyos comunitarios para el aprendizaje.

Es cada vez mayor la evidencia que indica que el involucramiento familiar es importante para apoyar los aprendizajes no solo en la escuela sino en los diferentes entornos donde los niños aprenden, como los programas extraescolares, los centros comunitarios, las librerías y las instituciones religiosas. El involucramiento en una de esas instancias facilita el acceso de los niños a múltiples apoyos y promueve un

Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Epstein, J. L. & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305; Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252; Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parent-school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164; Hill, N. E., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J., et al. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: *Demographic variations across adolescence*. *Child Development*, 75, 1491-1509; Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S. & Weiss, H. (2007). *Family involvement in middle and high school students education (Family Involvement Makes a Difference Research Brief 3)*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Weiss, H. B., Caspe, M. & Lopez, M. E. (2006). *Family involvement makes a difference: Family involvement in early childhood education*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

⁸⁶ Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587; Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-488; McCaslin, M. & Murdock, T. B. (1991). The emergent interaction of home and school in the development of students' adaptive learning. En M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 7, pp. 213-259). Greenwich, CT: JAI Press; Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 18-209.

⁸⁷ Eccles, J. S. & Harold, R. D, Op. cit.

mayor involucramiento familiar. Por ejemplo, la investigación de Celano y Neuman⁸⁸ sobre las diferencias en el uso de la biblioteca en verano entre familias de mayores y menores recursos indica que incluso cuando las familias de menores recursos tienen el mismo acceso a la biblioteca, el uso que hacen de esta difiere sustancialmente. Los niños de bajo ingresos escogen libros con menos texto y menos exigencia de lectura, y permanecen menos tiempo con un familiar o un tutor que los ayude a acceder a información enriquecedora en libros o en el computador. Ese mismo estudio señala que los niños de familias más favorecidas leen textos tres veces más extensos que sus pares de menores recursos. Como lo indican estos autores, los niños y los jóvenes acceden hoy por su propia cuenta a un gran volumen de información fuera de la sala de clases, pero aquellos provenientes de sectores socioeconómicos más bajos cuentan con menos orientación y tienen menos acceso a información, de por sí más escasa. Eso hace que aumenten las brechas producidas por la pérdida de aprendizaje en verano y por el desempeño escolar general.

Apoyar el involucramiento familiar en los aprendizajes de los hijos en diferentes contextos es también importante porque las familias son claves para ayudar a los niños y los jóvenes a acceder a oportunidades no escolares. Investigaciones recientes sugieren que los padres y otros tutores juegan un papel clave en que los niños participen o no en programas extraescolares.⁸⁹ Ellos también median y estructuran esas experiencias de aprendizaje.⁹⁰ Como lo sugiere nuestra reseña de investigación, el involucramiento familiar en aprendizajes extraescolares y de verano puede apuntalar la participación en otros entornos de aprendizaje como la escuela y, a la vez, llevar a las familias a promover más la lectura en sus hijos y leer con ellos. Investigaciones similares confirman la importancia de enfoques sobre participación familiar que crucen diferentes entornos de aprendizaje para apoyar las sendas de involucramiento parental en los diferentes contextos y etapas de desarrollo de los hijos.

⁸⁸ Celano, D. & Neuman, S. B. (2008). When schools close, the knowledge gap grows. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 256-262.

⁸⁹ Kakli, Z., Kreider, H., Little, P., Buck T. & Coffey M. (2006). *Focus on families! How to build and support family centered practices in after school*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard y Boston, MA: Build the Out-of-School Time Network (BOSTnet); Little, P. & Lauver, S. (2005). Engaging adolescents in out of school time programs: Learning what works. *The Prevention Researcher*, 12(2), 7-10; Wimer, C., Bouffard, S. M., Caronongan, P., Dearing, E., Simpkins, S. & Weiss, H.B. (2006). *What are kids getting into these days? Demographic differences in youth out-of-school time participation*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

⁹⁰ Gordon, E. W. (2005). The idea of supplementary education. En E. Gordon, B. Bridgall & A. Meroe (Eds.), *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Nueva York: Rowman & Littlefield.

En definitiva, un enfoque sobre involucramiento familiar que haga hincapié en la responsabilidad compartida y en sendas de involucramiento en diferentes edades y contextos es un componente esencial de sistemas de aprendizaje más integrales o complementarios.

El involucramiento familiar en los sistemas de aprendizaje complementarios

Como se señaló al inicio de este capítulo, el involucramiento familiar debe ser parte integral de un sistema de aprendizaje amplio o complementario en el cual las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera de la escuela estén vinculadas y alineadas para crear sendas de aprendizaje que se refuercen mutuamente desde el nacimiento hasta la enseñanza secundaria. El involucramiento familiar es esencial en un sistema de aprendizaje complementario y es potencialmente más eficaz cuando es parte integrante de dicho sistema. El posicionar el involucramiento familiar dentro de un círculo compartido de responsabilidades acrecienta la posibilidad de acceso y la maximización del valor de los diferentes recursos de aprendizaje para los niños. El aprendizaje complementario facilita la continuidad del aprendizaje en diferentes contextos y edades, e incrementa las probabilidades de que las familias y otras entidades de apoyo compartan los objetivos de aprendizaje y se comprometan con el éxito escolar de los niños. Incrementa la probabilidad de que todas las personas involucradas con un niño consoliden y apoyen la participación familiar, y lo rodeen de una red de apoyo que permita que si un eslabón falla, los restantes sigan activos y se evite, así, que el menor sea abandonado a su suerte.

Los sistemas de aprendizaje complementario generan redundancias en apoyos claves para el aprendizaje y el desarrollo de los niños de bajos recursos, algo vital para su éxito escolar. Como lo señala Gordon,⁹¹ la mayoría de los sistemas complejos que logran un nivel de eficacia y estabilidad se caracterizan por su redundancia, es decir, por la existencia de componentes de respaldo o alternativos para todos los mecanismos claves en caso de que exista una falla en el sistema primario. Al igual que como los sistemas biológicos y mecánicos emplean de manera rutinaria este principio, los sistemas sociales, especialmente aquellos que involucran a los niños en su etapa de desarrollo, requieren redundancia. En el mejor de los casos, los componentes de un sistema redundante deben complementarse entre sí; como mínimo deben tener una función compensatoria. Investigaciones recientes que indican que los niños cuyos padres están más involucrados y más comprometidos con sus escuelas son más propensos a asistir a programas extraescolares, sugieren la importancia de la redundancia

⁹¹ Gordon, E. W. Op. cit.

y de múltiples medios familiares y no familiares en el acceso de los niños a oportunidades de aprendizaje clave.

Una tercera razón para situar el involucramiento familiar dentro de un sistema de aprendizaje complementario más amplio es que, a nuestro entender, la participación familiar es una condición necesaria pero no suficiente, que forma parte de un sistema más amplio de apoyo para el aprendizaje y el desarrollo de los niños. El creciente movimiento nacional en pos de apoyos de aprendizaje integrales se sustenta en una larga historia de investigaciones en ciencias sociales que demuestran el rol que juegan las múltiples influencias contextuales, incluidas las familias y otros apoyos extraescolares, en el desarrollo de los niños.⁹² Las investigaciones también muestran que no hay una solución única para asegurar un buen desempeño académico. Para ser exitosos en la escuela y en la vida, los niños deben tener acceso a una amplia red de apoyo, que incluya experiencias enriquecedoras en su primera infancia, escuelas eficaces, programas extraescolares y familias nutritivas. Estos apoyos no son excluyentes; en efecto, estudios recientes sugieren que pueden ser más eficaces cuando están conectados entre sí⁹³ a través de mecanismos que configuran sistemas y sendas integrales para los niños y las familias.⁹⁴

⁹² Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Research perspectives. Developmental Psychology*, 22, 723-742; Sameroff, A. J. (1983). Resilient children and how they grew. *PsycCRITIQUES*, 28(1), 11-12; Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. En F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research: Vol. 4*. Chicago: University of Chicago Press; Steinberg, L., Brown B. & Dornbusch, S. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Nueva York: Simon & Schuster.

⁹³ Bouffard, S., Little, P. & Weiss, H. (2006). Building and evaluating out-of-school time connections. *The Evaluation Exchange: Building and Evaluating Out-of-School Time Connections*, 12(1-2), 2-6; Harvard Family Research Project. (2005a). Beyond the classroom: Complementary learning to improve achievement outcomes. *The Evaluation Exchange*, 11(1), 2-6; Weiss, H. B., Little, P. M. D., Bouffard, S., Deschenes, S. N. & Malone, H. J. (2009). *The federal role in out-of school learning: After-school, summer learning, and family involvement as critical learning supports*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Weiss, H. B. & Stephen, N. C. (2009). From periphery to center: A new vision and strategy for family, school, and community partnerships. En S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds.), *The handbook of school-family partnerships*. Nueva York: Routledge.

⁹⁴ Estos mecanismos incluyen escuelas comunitarias, servicios escolares ampliados, talleres y servicios relacionados con la crianza y brindados en las escuelas, visitas a domicilio y servicios de salud escolares (Blank, M. J., Melaville, A. & Shah, B. P. 2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Washington, DC: Coalición de Escuelas Comunitarias; Dryfoos, J. (1994). *Full-service schools. A revolution in health and social services for children youth and families*. San Francisco: Jossey-Bass; Rothman, R. (Ed.). (2007). *City schools: How districts and communities can create smart education systems*. Cambridge, MA: Harvard Education Press; Weiss, H. B. & Klein,

Finalmente, afirmamos aquí y en otros estudios⁹⁵ que reforzar la importancia del involucramiento familiar en pos de los aprendizajes y el desarrollo de los niños, situándolo dentro de un sistema complementario, es fundamental para lograr la igualdad en educación y cerrar las brechas de desempeño académico de los alumnos. Existe una creciente evidencia que indica que las diferencias en oportunidades para el involucramiento familiar generan o exacerbando oportunidades y resultados educativos desiguales. Como ya se indicó, los padres de menores ingresos y pertenecientes a minorías étnicas experimentan más barreras respecto de una crianza apoyadora y de un involucramiento familiar en la educación y son menos proclives a integrarse en formas que beneficien los aprendizajes de sus hijos.⁹⁶ La investigación de Ferguson⁹⁷ y otros sugiere que las prácticas y los comportamientos parentales durante la primera infancia son determinantes en las brechas de desempeño.⁹⁸ Más aún, los niños de menos recursos y pertenecientes a minorías, que tienen peores resultados en promedio que sus pares de mayores recursos, blancos y asiático-americanos, enfrentan numerosas inequidades educativas, producto de

L. (2007). *Changing the conversation about home visiting: Scaling up with quality*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

⁹⁵ Weiss, H. B., Little, P. M. D., Bouffard, S., Deschenes, S. N. & Malone, H. J. Op. cit.

⁹⁶ Cosby, B. & Poussaint, A. F. (2007) *Come on people: On the path from victims to victors*. Nashville, TN: Thomas Nelson; Garcia Coll, C. T. & Chatman, C. (2005). Ethnic and racial diversity. En H.B. Weiss, H. Kreider, M.E. Lopez & C. Chatman (Eds.), *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage; Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252; Horvat, E., Weininger, E. & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40, 319-351; Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parental involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363; Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J. & the Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523; Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85; Moles, O. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. En N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press; Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

⁹⁷ Ferguson, R. F. (2007). *Toward excellence with equity: An emerging vision for closing the achievement gap*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.

⁹⁸ Heckman, J. J. (2008). *Schools, skills, and synapses*. Working paper 14064. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Extraído el 10 de septiembre de 2008 de: <http://www.nber.org/papers/w14064>.

lo que Gloria Ladson-Billings⁹⁹ llama una “deuda educativa” acumulada en Estados Unidos. Por ejemplo:

- Tienen más a asistir a escuelas de bajos recursos con profesores menos calificados.¹⁰⁰
- Suelen tener menos acceso y participar en sistemas de aprendizaje complementario disponibles para niños más favorecidos, como las experiencias extraescolares enriquecedoras.¹⁰¹
- Carecen de un mismo acceso a servicios de salud física y mental.¹⁰²

Por todos estos motivos, afirmamos la necesidad de posicionar el involucramiento familiar como un componente esencial de los sistemas de aprendizajes complementarios diseñados para apoyar el desarrollo y el éxito escolar de niños de bajos recursos y desfavorecidos en otros aspectos y por esa vía reducir las brechas de desempeño. Como lo sugieren las reseñas de investigación que detallamos a continuación, existen claras razones que permiten defender el involucramiento familiar en sí y argumentos cada vez más poderosos que lo posicionan dentro de un marco de aprendizaje complementario.

Beneficios de un involucramiento familiar integral para el aprendizaje de los estudiantes

Las reseñas de investigaciones sobre involucramiento familiar generalmente se centran en dicho involucramiento en la escuela, pero, siguiendo nuestro nuevo enfoque integral, hemos ampliado nuestro marco para examinar lo que se sabe acerca de cómo la

⁹⁹ Cunha, F. & Heckman, J. J. (2006). *Investing in our young people*. Washington, DC: America's Promise Alliance.

¹⁰⁰ Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most*. Report prepared for the National Commission on Teaching and America's Future; Darling-Hammond, L. (2004a). The color line in American education: Race, resources, and student achievement. *Du Bois Review*, 1, 213-246; Darling-Hammond, L. (2004b). Inequality and the right to learn: Access to qualified teachers in California's public schools. *Teachers College Record*, 106, 1936-1966.

¹⁰¹ Pedersen, S. & Seidman, E. (2005). Contexts and correlates of out-of-school activity participation among low-income urban adolescents. En J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, afterschool and community programs* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum; Wimer, C., Bouffard, S. M., Caronongan, P., Dearing, E., Simpkins, S. & Weiss, H.B. (2006). *What are kids getting into these days? Demographic differences in youth out-of-school time participation*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

¹⁰² Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the black-white achievement gap*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

participación familiar contribuye específicamente a los aprendizajes y al éxito escolar, desde el nacimiento hasta la enseñanza secundaria, en diferentes entornos de aprendizaje y acerca de la responsabilidad compartida en el involucramiento. Primero reseñamos estudios naturalistas y seguidamente evaluaciones de intervenciones diseñadas para incrementar la participación. Como ya lo mencionamos, estamos conscientes de las limitaciones de las investigaciones existentes sobre la participación de las familias de bajos ingresos y pertenecientes a minorías, así como de la necesidad de nuevos estudios, especialmente referidos a las estrategias que promueven dicha participación. Es importante reconocer que, en relación al número de intervenciones, existen pocas evaluaciones y aún menos estudios rigurosos con diseños de investigación experimentales o cuasi experimentales. Puesto que las políticas relacionadas con la participación familiar han generado “acciones al azar de involucramiento” en lugar de iniciativas integrales, la mayoría de las evaluaciones existentes están referidas a programas de corto plazo, en lugar de abordar sendas más amplias como las que aquí proponemos. Finalmente, cabe desatacar la existencia de una importante literatura en la que se destilan experiencias prácticas e investigativas, y lecciones aprendidas que pueden orientar intervenciones nuevas u otras ya existentes. No las reseñamos aquí porque hemos optado por centrarnos en la literatura que establece nexos empíricos entre la participación familiar y los aprendizajes y la formación de los niños para producir una línea argumentativa lo más sólida posible, que permita su incorporación en las políticas e inversiones públicas en educación.¹⁰³

Pese a que está claro que se requieren más evaluaciones rigurosas de enfoque tanto programático como sistémico de largo plazo, los estudios existentes amplían nuestra comprensión de cómo el involucramiento familiar, planteado como un componente clave de sistemas de aprendizajes integrales y en una amplia gama de dispositivos, instituciones y relaciones –visitas a domicilio, programas para la primera infancia, escuelas, comunidades y programas extraescolares y escuelas de verano– contribuye y potencia los aprendizajes y la formación de los niños y una mayor participación familiar. Nuestra reseña de las investigaciones y evaluaciones, junto con las de otros académicos,¹⁰⁴ indica que el apoyo y la participación familiar son importantes desde

¹⁰³ Ver, por ejemplo, Allen, J. (2007). *Creating welcoming schools: A practical guide to home-school partnerships with diverse families*. Nueva York: Teachers College Press; Harvard Family Research Project. (2008). Building the future of family involvement. *The Evaluation Exchange*, 14(1&2); Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. Nueva York: The New Press; Lightfoot, S. L. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Nueva York: Random House.

¹⁰⁴ Caspe, M., Lopez, M. E. & Wolos, C. (2006/07). *Family involvement in elementary school children's education. (Family involvement makes a difference: Research Brief No.2)*. Cambridge, MA: Proyecto

la cuna hasta la vida profesional y en todos los contextos de aprendizaje y que una amplia gama de factores contextuales frena o promueve esa participación. Las investigaciones también destacan los beneficios probados y potenciales, así como los desafíos pendientes del involucramiento en las familias de bajos ingresos y de minorías étnicas.

Hemos organizado la investigación en tres áreas generales: estudios sobre las acciones que los padres realizan en sus prácticas parentales; estudios sobre las acciones que los padres y las escuelas emprenden conjuntamente; y estudios sobre las acciones que realizan los padres, las escuelas y otras entidades complementarias al aprendizaje, que promueven el desarrollo y el buen desempeño académico de los niños y su éxito escolar. Nuestra reseña indica que, en la primera área, la capacidad de respuesta parental y el apoyo emocional,¹⁰⁵ el estímulo cognitivo en el hogar, la socialización académica y la entrega de una estructura y un apoyo para los aprendizajes se asocian con un buen desempeño académico y éxito escolar. En la segunda área, las relaciones positivas entre las familias y la escuela, que se gestan a través de esfuerzos intencionados para construir nexos y una comunicación fluida entre los hogares y la escuela, también ayuda a promover los aprendizajes dentro de la escuela. A pesar de que las investigaciones sobre el involucramiento familiar en la gestión escolar y en la toma de decisiones son escasas, sugieren que este tipo de participación promueve un mayor involucramiento de las familias y de la comunidad, y han demostrado incidir en el desempeño académico de los niños. Por último, examinamos las recientes investigaciones sobre participación familiar en diversos contextos de aprendizaje complementario y las formas en que este tipo de aprendizaje promueve el involucramiento y el acceso a recursos que contribuyen al éxito escolar. A pesar de dividir

de Investigación Familiar de Harvard; Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22; Henderson, A.T. & Mapp, K. (2002). *A New wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory; Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218; Jeynes, W. H. (2005). Effects of parent involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review*, 37, 99-116; Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110; Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S. & Weiss, H. (2007). *Family involvement in middle and high school students education (Family Involvement Makes a Difference Research Brief 3)*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Weiss, H. B., Caspe, M. & Lopez, M. E. (2006). *Family involvement makes a difference: Family involvement in early childhood education*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

¹⁰⁵ Nos referimos aquí a los padres o tutores más cercanos.

nuestra investigación en estas tres categorías generales, queremos hacer hincapié en que son una multiplicidad de comportamientos y prácticas familiares, institucionales y comunitarias las que contribuyen, de manera conjunta, a los aprendizajes.

Prácticas, procesos e interacciones parentales

Numerosas investigaciones indican que la receptividad y el apoyo emocional de los padres están correlacionados con buenos aprendizajes y éxito escolar. Desde el nacimiento, los padres y otros tutores apoyan los aprendizajes a través de interacciones informales y cálidas con sus hijos, que les brindan apoyo emocional. Durante la primera infancia, la receptividad de los padres posibilita que se asienten los bloques fundacionales del aprendizaje social, emocional y cognitivo.¹⁰⁶ Durante la mediana infancia y la adolescencia, el apoyo emocional, la confianza y la comunicación franca se asocian con expectativas académicas e identidad, comportamientos positivos y un buen desempeño académico¹⁰⁷ y otros sobre la combinación de receptividad emocional, exigencia y control sugiere que los niños tienen mejores logros cuando sus padres y tutores son autoritativos (muy receptivos y demandantes, con bajos niveles de comportamientos intrusivos y punitivos) en lugar de ser autoritarios (muy restrictivos y controladores, con bajos niveles de calidez y de receptividad). Sin embargo, como ya lo señalamos, investigaciones más recientes han evidenciado el rol clave que juega la cultura en los enfoques parentales eficaces. Los niños y los adolescentes afroamericanos parecen beneficiarse más de un estilo “más demandante y menos consentidor frente a las demandas del niño”;¹⁰⁸ algunos investigadores sugieren que el estilo autoritario es el que más se

¹⁰⁶ Als, H., Tronick, E. & Brazelton, T. B. (1979). Analysis of face-to-face interaction in infant-adult dyads. En M. E. Lamb, S. J. Suomi & G. R. Stephenson (Eds.), *Socialinteraction analysis: Methodological issues* (pp. 33-76). Madison, WI: Universidad de Wisconsin; Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (vol. 1). Nueva York: Basic Books; Trevarthan, G. (1977). Descriptive analyses of infant communicative behavior. En H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 227-270). Londres: Academic Press.

¹⁰⁷ Amato, P. R. & Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 375-384; Morrison, E., Rimm-Kauffman, S. & Pianta, R. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41, 185-200; Pong, S., Hao, L. & Gardner, E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly*, 86, 928-950; Simpson, A. R. (2001). *Raising teens: A synthesis of research and a foundation for action*. Boston, MA: Centro para la Comunicación en Salud, Escuela de Salud Pública de Harvard; La investigación de Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64, 1299-1317.

¹⁰⁸ Mandara, J. (2006). The impact of family functioning on African American male's academic achievement: A review and clarification of the empirical literature. *Teachers College Record*, 108, 206-223.

adapta a estos grupos,¹⁰⁹ pero otros han planteado recientemente que el patrón que más se adapta a los afroamericanos difiere cualitativamente de la clásica dicotomía autoritario/autoritativo, es decir, es cálido pero estricto, sin los aspectos duros y punitivos del estilo autoritario.¹¹⁰ La investigación también demuestra que la capacidad parental para brindar apoyo emocional está determinada por los contextos de vida familiar. Por ejemplo, las familias que deben lidiar con una situación económica más adversa son más proclives a adoptar prácticas parentales duras y punitivas.¹¹¹

Numerosas investigaciones también destacan la importancia del estímulo cognitivo que brindan los padres o los tutores en el hogar. A partir del nacimiento, la participación de los padres en el juego de los niños se asocia con el desarrollo de su alfabetización y con habilidades académicamente relevantes, como comportamientos autónomos y prosociales.¹¹² Cuando los padres ofrecen entornos cognitivos estimulantes

¹⁰⁹ Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Steinberg, L. (1996). Ethnicity and community context as moderators of the relations between family decision making and adolescent adjustment. *Child Development*, 67, 283-301; Steinberg, L., Brown B. & Dornbusch, S. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Nueva York: Simon & Schuster; Steinberg, L., Dornbusch, S. M. & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47(6), 723-729.

¹¹⁰ Mandara, J. Op cit.

¹¹¹ Conger, R. D., Vonger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L. & Whitebeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541; Crosnoe, R., Mistry, R. S. & Elder, G. H. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 690-702; Elder, G. H., Jr., Eccles, J. S., Ardelt, M. & Lord, S. (1995). Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 771-784; Jackson, A., Brooks-Gunn, J., Huang, C-C. & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: Financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child Development*, 71, 1409-1423; McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346; McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204; McLoyd, V. C., Jayaratne, T. E., Ceballo, R. & Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65, 562-89; Mistry, R. S., Vandewater, E. A. & Huston, A. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73, 935-951.

¹¹² Fantuzzo, J. & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94, 79-87; Nord, C., Lennon, J., Liu, B. & Chandler, K. (1999). *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999* (NCES Publication No. 2000-026). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement; Tamis-LeMonda, C., Shannon, J., Cabrera, N. & Lamb,

en el hogar, sus hijos desarrollan mayores habilidades académicas y tienen mejores resultados.¹¹³

Una de las formas que tienen los padres de brindarle estímulo cognitivo a sus hijos es entregándoles materiales como libros y juegos, e interactuando con ellos. Un estudio realizado por Jacobs y Bleeker¹¹⁴ demostró que cuando los padres de alumnos de enseñanza básica adquieren materiales relacionados con matemáticas o ciencias o desarrollan actividades relacionadas con estas disciplinas junto a sus hijos, estos últimos participan con mayor frecuencia en actividades de matemáticas o ciencias, y mantienen un interés matemático a lo largo de su vida.

El uso del lenguaje en el hogar es especialmente importante y se asocia con beneficios académicos de largo plazo: la cantidad de palabras utilizadas, la complejidad del discurso y los esfuerzos de los padres para involucrar a los hijos se asocian positivamente con un desarrollo cognitivo y lingüístico posterior.¹¹⁵ La lectura compartida tiene claros beneficios cognitivos, como el desarrollo del lenguaje, la alfabetización

M. (2004). Fathers' and mothers' play with heir 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 1806-1820.

¹¹³ Britto, P. R. & Brooks-Gunn, J. (2001). Beyond shared book reading: Dimensions of home literacy and low-income African American preschoolers' skills. En J. Brooks-Gunn & P. R. Britto (Eds.), *New directions for child and adolescent development: Vol. 92. The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 73-93). Nueva York: Jossey-Bass; Cunha, F. & Heckman, J. J. (2006). *Investing in our young people*. Washington, DC: America's Promise Alliance; Fantuzzo, J. & McWayne, C. Op. cit.; Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F. & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 13-36; Nord, C., Lennon, J., Liu, B. & Chandler, K. (1999). *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999* (NCES Publication No. 2000-026). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement; Tamis-LeMonda, C., Shannon, J., Cabrera, N. & Lamb, M. (2004). Fathers' and mothers' play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 1806-1820.

¹¹⁴ Jacobs, J. E. & Bleeker, M. M. (2004). Girls' and boys' developing interests in math and science: Do parents matter? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, 5-21.

¹¹⁵ Britto, P. R. & Brooks-Gunn, J. (2001). Beyond shared book reading: Dimensions of home literacy and low-income African American preschoolers' skills. En J. Brooks-Gunn & P. R. Britto (Eds.), *New directions for child and adolescent development: Vol. 92. The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 73-93). Nueva York: Jossey-Bass; Britto, P.R., Brooks-Gunn, J. & Griffin, T. M. (2006) Maternal reading and teaching patterns: Associations with school readiness in low-income African American families. *Reading Research Quarterly*, 41, 68-89; Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes; Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.

temprana y una buena capacidad de lectura.¹¹⁶ Por ejemplo, los niños cuyos padres les leen en el hogar reconocen las letras del alfabeto y escriben sus nombres más tempranamente.¹¹⁷ Estos hallazgos no se pueden atribuir solamente al contacto de los niños con palabras escritas; la interacción parental es importante: los adultos hablan de forma más compleja cuando leen cuentos que durante una conversación informal.¹¹⁸

Considerando los claros beneficios de una crianza receptiva, de la estimulación cognitiva y de las conversaciones en el hogar, resulta preocupante constatar que los niños de familias de menor nivel socioeconómico están expuestos a entornos educativos menos ricos en el hogar. La capacidad de proveer materiales tales como libros y juguetes está claramente relacionada con el nivel socioeconómico. Las familias de menores ingresos también presentan un uso menos frecuente y menos complejo del lenguaje; y menos discusiones educativas. Por ejemplo, el estudio pionero de Hart y Risley¹¹⁹ reflejó que los niños pequeños de familias de clase media escuchaban un promedio de 2.153 palabras por hora; en cambio, los de familias de clase trabajadora, escuchaban 1.251 palabras y los de familias pobres, solo 616. Al cumplir tres años, el vocabulario acumulado para estos tres grupos de niños arroja las siguientes diferencias: aproximadamente 1.100 palabras para los niños de clase media, 750 para los de clase trabajadora y aproximadamente 500 para los de familias pobres. Existe cierta evidencia, aunque limitada, con niños mayores. Lareau¹²⁰ encontró que las familias de clase trabajadora tienden menos a desarrollar conversaciones sofisticadas, suelen dar más órdenes y son menos proclives a alentar a sus hijos a cuestionar la autoridad que las familias de clase media.

¹¹⁶ Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. & Pelligrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21; Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302; Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development* 69(3), 848-872.

¹¹⁷ Nord, C., Lennon, J., Liu, B. & Chandler, K. (1999). *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999* (NCES Publication No. 2000-026). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

¹¹⁸ Fletcher, K. L. & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103.; Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.

¹¹⁹ Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

¹²⁰ Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.

Asimismo, los padres promueven los aprendizajes de sus hijos a través de la socialización académica, esto es, transmitiéndoles de manera cotidiana y de múltiples formas que la educación tiene un valor y que ellos tienen altas expectativas respecto de su aprendizaje y de sus logros educativos. Cuando los niños perciben que sus familias valoran la educación, demuestran mayor motivación, competencias, expectativas y esfuerzos.¹²¹ A la vez, demuestran un mejor comportamiento académico cuando sus familias los ayudan a sentirse competentes, les enseñan que la inteligencia puede crecer con el tiempo y les muestran el rol que juega la curiosidad en el aprendizaje.¹²² Las expectativas de los padres respecto del desempeño de sus hijos y de sus futuros logros educativos se asocian de manera clara con su éxito académico, especialmente durante la adolescencia.¹²³

Las lecturas compartidas y las conversaciones ricas en lenguaje transmiten las expectativas y los valores de los padres, pero estos se valen también de muchas otras estrategias de socialización. Durante la mediana infancia y la adolescencia, las discusiones entre padres e hijos sobre su educación presente y futura se asocian con una gama de resultados académicos positivos, como puntajes más altos y un buen desempeño en los exámenes.¹²⁴

¹²¹ Eastman, G. (1988). *Family involvement in education*. Madison, WI: Wisconsin Departamento de Educación Pública; Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519; Marjoribanks, K. (1998). Family background, social and academic capital, and adolescents' aspirations: A mediational analysis. *Social Psychology of Education*, 2, 177-197; Sands, T. & Plunkett, S. W. (2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers and friends in Latino immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 244-253; Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly* 29(1), 1-23.

¹²² Bouffard, S. & Hill, N. (2005). Maternal perceptions of competence and children's academic adjustment: Longitudinal relations across early elementary school. *Social Psychology of Education*, 8, 441-463; Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452; Leibhaman, M. E., Alexander, J. M., Johnson, K. E., Neitzel, C. L. & Reis-Henrie, F. P. (2005). Parenting behaviors associated with the maintenance of preschoolers' interests: A prospective longitudinal study. *Applied Developmental Psychology*, 26, 397-414; Pomerantz, E. M. & Eaton, M. M. (2000). Developmental differences in children's conceptions of parental control: "They love me, but they make me feel incompetent". *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 140-167.

¹²³ Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218; Jeynes, W. H. (2005). Effects of parent involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review*, 37, 99-116; Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110; Sui-Chu & Wilms, 1996; Trusty, 1999)

¹²⁴ Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary

Las discusiones educativas son especialmente cruciales durante la adolescencia, a medida que los jóvenes se enfrentan con crecientes presiones sociales y académicas e importantes decisiones de vida.¹²⁵ Por ejemplo, las discusiones con sus padres ayudan a los adolescentes a tomar decisiones acerca de sus actividades en horario extraescolar y sus planes universitarios y laborales,¹²⁶ y la mayoría de los adolescentes obtienen de sus padres el grueso de la información sobre la preparación para la universidad. Este hallazgo plantea un tema importante para las prácticas y las políticas educacionales: muchas familias no tienen acceso a información sobre preparación y postulación a la universidad, particularmente aquellas que no han cursado la educación superior o que no fueron educadas en el sistema estadounidense. Construir ese conocimiento es importante para asegurar la equidad en el acceso para todos los estudiantes.

La estructura y el apoyo que las familias brindan en el hogar son otros factores que permiten predecir los aprendizajes y el éxito escolar. Cuando las familias crean rutinas

education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177; Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93, 11-30; Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. En M.H. Borenstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol.5: Practical issues in parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum; Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22; Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parental involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363; Ma, X. (1999). Dropping out of advanced mathematics: The effects of parental involvement. *Teachers College Record*, 101, 60-81; Ma, X. (2001). Participation in advanced mathematics: Do expectation and influence of students, peers, teachers and parents matter? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 132-146; McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117-144; Sui-Chu, E. H. & Wilms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141; Trusty, J. (1999). Effects of eighth grade parental involvement on late adolescents' educational expectations. *Journal of Research & Development in Education*, 32, 224-233. U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary. (2003). *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st-Century Learning Centers program, first year findings*. Washington, DC: Autor.

¹²⁵ Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parent-school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164; Hill, N. E., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J., et al. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: *Demographic variations across adolescence*. *Child Development*, 75, 1491-1509; Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S. & Weiss, H. (2007). *Family involvement in middle and high school students education (Family Involvement Makes a Difference Research Brief 3)*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

¹²⁶ Ibid.

cotidianas –sentarse a comer todos juntos, limitar las horas de televisión, monitorear las actividades de aprendizaje– los niños muestran mejores resultados académicos.¹²⁷ El monitoreo se relaciona con la supervisión y evoluciona según la fase de desarrollo del niño. Los padres y tutores por lo general son más vigilantes con los hijos más pequeños y, a medida que crecen, tienden a centrarse en saber qué es lo que están haciendo y con quién lo están haciendo.¹²⁸ A pesar de que un exceso de reglas puede ser percibido como control, una cantidad óptima de monitoreo ayuda a los padres y tutores a saber cuándo tienen que intervenir, lo cual está asociado con beneficios académicos.¹²⁹ Sin embargo, los efectos del monitoreo y del establecimiento de reglas puede variar según las características del niño y del contexto. Por ejemplo, los jóvenes

¹²⁷ Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L. & Liddell, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk innercity adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 105-113; Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1976). Early home environment and changes in mental test performances in children from six to thirty-six months. *Developmental Psychology*, 12, 93-97; Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press; Fantuzzo, J., McWayne, C. & Perry, M. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *The School Psychology Review*, 33, 467-480; Rankin, B. & Quane, J. M. (2002). Social contexts and urban adolescent outcomes: The interrelated effects of neighborhoods, families, and peers on African-American youth. *Social Problems*, 49(1), 79-100; Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26, 456-490; Taylor, R. D. (1996). Kinship support, family management, and adolescent adjustment and competence in African American families. *Developmental Psychology*, 32, 687- 695; Taylor, R. D. & Lopez, E. I. (2005). Family management practice, school achievement, and problem behavior in African American adolescents: Mediating processes. *Applied Developmental Psychology*, 26, 39-49.

¹²⁸ Brooks-Gunn, J. & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 139-168.

¹²⁹ Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177; Falbo, T., Lein, L. & Amador, N. A. (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research*, 16, 511-529; Rankin, B. & Quane, J. M. (2002). Social contexts and urban adolescent outcomes: The interrelated effects of neighborhoods, families, and peers on African-American youth. *Social Problems*, 49(1), 79-100; Rodriguez, J. L. (2002). Family environment and achievement among three generations of Mexican American high school students. *Applied Developmental Science*, 6, 88-94; Sartor, C. E. & Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 37, 221-234; Simons-Morton, B. G. & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126; Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26, 456-490.

que viven en vecindarios peligrosos parecen beneficiarse de reglas estrictas y del establecimiento de límites.¹³⁰

Del mismo modo, los efectos del involucramiento en las tareas escolares varían según la edad del hijo o de la hija, y de comportamientos parentales específicos.¹³¹ El involucramiento en las tareas escolares se relaciona con resultados positivos cuando promueve la autonomía, la autogestión y el desarrollo de habilidades autorregulatorias en los niños y cuando los padres utilizan un tono positivo y alentador, es decir, cuando ponen el acento en el dominio de determinadas habilidades y no tanto en el desempeño.¹³²

A su vez, la participación parental percibida como controladora, intrusiva o indicadora de baja competencia, particularmente durante la adolescencia, se relaciona con resultados negativos.¹³³ Aproximadamente dos tercios de los padres se involucran de forma inadecuada en las tareas escolares de sus hijos¹³⁴ y muchos padres, sobre todo los de adolescentes y aquellos con bajo nivel educativo, se sienten inseguros respecto de su capacidad para ayudar con las tareas.¹³⁵ Estos hallazgos subrayan la necesidad de que los padres aprendan a apoyar y promover adecuadamente las habilidades de sus hijos.¹³⁶

¹³⁰ Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., Elder, G. H & Sameroff, A. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.

¹³¹ Cooper, H. M. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153; Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A.C. & Walker, J.M.T.(2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.

¹³² Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487; Pomerantz, E. M., Ng, F. F. & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology*, 98, 99-111; Pomerantz, E. M., Wang, Q. & Ng, F. F. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41, 414-42; Xu, J. Z. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106, 1786-1803; Xu, J. Z. & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, 103, 503-517.

¹³³ Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000) Op. cit.; Pomerantz, E. M. & Eaton, M. M. (2000). Developmental differences in children's conceptions of parental control: "They love me, but they make me feel incompetent". *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 140-167.

¹³⁴ Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.

¹³⁵ Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.

¹³⁶ Caspe, M., Lopez, M. E. & Wolos, C. (2006/07). *Family involvement in elementary school children's education. (Family involvement makes a difference: Research Brief No.2)*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

Conexiones, relaciones, comunicaciones y toma de decisiones entre las familias y las escuelas

La participación familiar fundada en una responsabilidad compartida sobre los aprendizajes en pos de mejores resultados escolares es crucial. Esta idea está avalada por las investigaciones sobre los nexos entre las familias y la escuela, por cuanto muestran que cuando las familias y las escuelas están conectadas, construyen una relación e intercambian información significativa, los niños alcanzan mejores resultados en la escuela. Algunas investigaciones y muchas experiencias prácticas indican que las escuelas deben acercarse a las familias para integrar a los padres de menores ingresos y con otro tipo de rezagos. Cuando las escuelas hacen estos esfuerzos aumentan las probabilidades de construir relaciones eficaces y sendas de participación familiar más sostenidas a lo largo de la vida escolar de sus hijos.

Desde la enseñanza preescolar hasta la secundaria, las relaciones positivas entre las familias y la escuela promueven el intercambio de información, transmiten a los niños la importancia de la educación e incrementan sus expectativas y sus logros educativos.¹³⁷ La comunicación entre las familias y la escuela es fundamental para estas relaciones y tiene un efecto positivo en el desempeño de los estudiantes.¹³⁸ De acuerdo a lo detectado en las investigaciones, la relación negativa entre la comunicación de padres y profesores y el desempeño escolar, se debe, por lo general, a problemas académicos o de comportamiento de los estudiantes, lo que sugiere que estos problemas determinan tanto la mala comunicación como el bajo desempeño. Con seguridad, entonces, no es la comunicación la que genera este bajo desempeño.¹³⁹

¹³⁷ Falbo, T., Lein, L. & Amador, N. A. (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research*, 16, 511-529; Rodriguez, J. L. (2002). Family environment and achievement among three generations of Mexican American high school students. *Applied Developmental Science*, 6, 88-94; Steinberg, L., Brown B. & Dornbusch, S. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Nueva York: Simon & Schuster; Trusty, J. (1999). Effects of eighth grade parental involvement on late adolescents' educational expectations. *Journal of Research & Development in Education*, 32, 224-233. U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary. (2003). *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st-Century Learning Centers program, first year findings*. Washington, DC: Autor.

¹³⁸ Anguiano, R. P. V. (2004). Families and schools: The effect of parental involvement on high school completion. *Journal of Family Issues*, 25, 61-85; Catsambis, 2001; Eccles & Harold, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994)

¹³⁹ Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177; Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93, 11-30; Sui-Chu, E. H. & Wilms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.

Estos hallazgos muestran que las familias y las escuelas suelen comunicarse solo cuando existen problemas, pese a que la comunicación es especialmente beneficiosa cuando es permanente, bidireccional y centrada tanto en los progresos como en los problemas.¹⁴⁰ Las investigaciones también muestran que los factores contextuales, como las limitaciones en términos de horario, idioma y logística, inciden en la factibilidad y en la frecuencia de una comunicación positiva.¹⁴¹ Las familias de nivel socioeconómico más bajo son especialmente poco proclives a mantener un contacto permanente con las escuelas;¹⁴² sin embargo, son más susceptibles de ser contactadas cuando surgen problemas,¹⁴³ lo que puede crear un círculo negativo de participación.

El involucramiento de las familias en la escuela, que incluye asistir a las entrevistas de apoderados y actuar como voluntarios en actividades escolares, posee múltiples beneficios, entre los que destacan:

- Construye relaciones.
- Brinda información a las familias que les permite tomar decisiones acerca de la educación de sus hijos.
- La escuela es el lugar para que las propias familias les demuestren su apoyo a sus hijos.
- Se asocia con resultados académicos positivos.¹⁴⁴

¹⁴⁰ Lopez, M. E., Kreider, H. & Caspe, M. (2004/ 2005). Co-constructing family involvement. *The Evaluation Exchange: Evaluating Family Involvement Programs*, 10(4), 2-3.

¹⁴¹ Lightfoot, S. L. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Nueva York: Random House.

¹⁴² Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J. & the Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523; Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press; Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

¹⁴³ Lareau, A. Op. cit.

¹⁴⁴ Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children & Youth Services Review*, 26, 39-62; Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664; Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parent-school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164; Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, W. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839; Jeynes, W. H. (2005). Effects of parent involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review*, 37, 99-116; McBride, B. A.,

La participación en la escuela se predice a través de una combinación de actividades de extensión y difusión e invitaciones de la escuela, autoeficacia parental y creencias de los padres acerca del rol que les corresponde en la educación de sus hijos,¹⁴⁵ las que varían según las culturas.¹⁴⁶ Cuando las familias se involucran en la escuela de una u otra forma, aquellas que tradicionalmente se han sentido marginadas pueden tener voz y presencia. Por ejemplo, en estudios recientes, muchos padres afroamericanos han señalado que entre sus motivaciones para involucrarse en la educación escolar figuran la valoración que hacen de la educación, la posibilidad de monitorear a los profesores y de hacer valer su autoridad.¹⁴⁷

Con la aprobación de la Ley de Educación Primaria y Secundaria, en 1965, el gobierno federal asumió un rol destacado en la educación; desde entonces, la legislación federal ha establecido un rol de asesoría o de gestión para los padres en las escuelas, reforzado con el mandato reciente para una participación de las familias en los consejos de mejoramiento escolar. A pesar de que las investigaciones no son concluyentes respecto de si los estudiantes se benefician de la participación familiar en la gestión de la escuela (por ejemplo, los comités, los consejos y los PTAs (asociación de padres y profesores) y PTOs (organización de padres y profesores), sí sugieren que estas actividades pueden promover una responsabilidad mutua para el involucramiento familiar, construir redes sociales y darle una voz a familias tradicionalmente subrepresentadas. Por ejemplo, la representación de minorías en los consejos escolares está relacionada con una mayor satisfacción parental y un mejor desempeño de los estudiantes entre las familias pertenecientes a minorías y a una representación de las minorías en el personal escolar.¹⁴⁸ Estos hallazgos

Schoppe-Sullivan, S. J. & Moon-Ho, H. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 201-216.

¹⁴⁵ Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

¹⁴⁶ Chao, R. K. (1996). Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 403-423; Eccles, J. S. & Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. En family-school links: How do they affect educational outcomes? En A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum; Garcia Coll, C. T. & Chatman, C. (2005). Ethnic and racial diversity. En H.B. Weiss, H. Kreider, M.E. Lopez & C. Chatman (Eds.), *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage; Moles, O. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. En N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.

¹⁴⁷ Diamond, J. B. & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations: The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36, 383-427.

¹⁴⁸ Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for Latino students. *Review of Policy Research*, 23, 1053-1076.

pueden tener implicancias si se desea reducir la exclusión que experimentan muchas familias de bajos ingresos y de minorías con respecto al liderazgo, la toma de decisiones, las prácticas y las políticas escolares. Esta exclusión está reforzada por los tipos de capital social y cultural que son más valorizados y premiados por las escuelas.

Recientemente, los investigadores han analizado la organización de las familias y la comunidad en torno a la educación, particularmente las iniciativas colectivas de involucramiento y movilización de las familias entre miembros de la comunidad por lo general marginados, para promover la rendición de cuentas escolares y la equidad educativa.¹⁴⁹ Hasta hace unos años, no existían estudios rigurosos sobre el impacto de la organización de la comunidad en el éxito de los estudiantes. Un estudio actual de metodología múltiple, desarrollado a lo largo de seis años sobre siete programas de organización de la comunidad, arrojó varios resultados positivos, como un mayor compromiso e involucramiento familiar, un mejor ambiente escolar, mejores políticas educativas y un mejor desempeño, mayor compromiso y comportamiento de los estudiantes.¹⁵⁰ Además, varios estudios cualitativos sugieren pequeñas medidas como resultado de estos programas de organización de la comunidad, entre ellos, mejores ambientes escolares y más recursos, un mayor acceso de los estudiantes a programas complementarios y un mejor desempeño de los estudiantes.¹⁵¹

¹⁴⁹ Fruchter, N. & Gray, R. (2006). Community engagement: Mobilizing constituents to demand and support educational improvement. *Voices in Urban Education*, 13, 5-13; Lopez, M. E. (2003). *Transforming schools through community organizing: A research review*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Mediratta, K. & Fruchter, N. (2001). *Mapping the field of organizing for school improvement: A report on education organizing in Baltimore, Chicago, Los Angeles, the Mississippi Delta, New York City, Philadelphia, San Francisco, and Washington, DC*. Nueva York: Instituto de Políticas Educativas y Sociales, Universidad de Nueva York; Warren, M. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75, 133-73.

¹⁵⁰ Mediratta, K., Shah, S., McAlister, S., Fruchter, N., Mokhtar, C. & Lockwood, D. (2008, March). *Organized communities, stronger schools: A preview of research findings*. Providence: Instituto para la Reforma Escolar, Universidad de Brown.

¹⁵¹ Gold, E. & Simon, E. (2002). *Successful community organizing for school reform*. Chicago: Campaña Interurbana para la Reforma Escolar Urbana; Mediratta, K. (2004). *Constituents of change: Community organizations and public education reform*. Institute for Education and Social Policy. Steinhardt School of Education: New York University; Mediratta, K. & Karp, J. (2003). *Parent power and urban school reform: The story of Mothers on the Move*. Nueva York: Instituto de Políticas Educativas y Sociales, Universidad de Nueva York; National Center for Schools and Communities. (2002). *From schoolhouse to statehouse: Community organizing for public school reform*. Nueva York: Autor; PICO National Network. (n.d.). *Changing the face of education in Oakland*. Oakland, CA: PICO National Network. Extraído el 10 de febrero de 2007, de <http://www.piconetwork.org/casestudies/Changing-the-Face-of-Education-in-Oakland.pdf>; Shirley, D. (1997). *Community organizing for urban school reform*. Austin: University of Texas Press; Warren, M. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75, 133-73.

Involucramiento familiar en entornos de aprendizajes suplementarios o complementarios

Como lo sugieren recientes investigaciones pioneras sobre iniciativas de involucramiento familiar en entornos de aprendizaje no escolares o complementarios, las iniciativas para involucrar a las familias pueden contribuir al éxito escolar de los niños, reforzar el compromiso de las familias en diferentes entornos y crear nuevas sendas de involucramiento familiar de largo plazo, que sirvan de apoyo a los aprendizajes y al éxito de los niños en toda su vida escolar. Las investigaciones recientes sobre participación familiar durante la primera infancia y la transición al jardín infantil muestran que cuando los programas orientados a la primera infancia promueven una participación conjunta de las familias y los profesores de enseñanza preescolar, estos pueden facilitar la transición de la enseñanza preescolar a la enseñanza básica, establecer patrones de involucramiento parental de largo plazo y promover las habilidades lingüísticas, sociales, motrices y académicas básicas de los niños.¹⁵² Los educadores juegan un rol central en este proceso. Por ejemplo, cuando los profesores de la enseñanza preescolar involucran a los padres antes del inicio del año escolar, estos se involucran más y los niños tienen un mejor desempeño al final del periodo escolar, especialmente aquellos que provienen de hogares de bajos y medianos ingresos.¹⁵³

¹⁵² Downer, J. T. & Mendez, J. L. (2005). African American father involvement and preschool children's school readiness. *Early Education and Development*, 16, 317-340; Izzo, C., Weissberg, R., Kaspro, W. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839; Kreider, H. (2002). Getting parents ready for kindergarten: The role of early childhood education. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard. Extraído el 15 de abril de 2009, de <http://www.hfrp.org/publicationsresources/browse-our-publications/getting-parentsready-for-kindergarten-the-role-of-early-childhoodeducatio>; Mantzicopoulos, P. (2003). Flunking kindergarten after Head Start: An inquiry into the contribution of contextual and individual variables. *Journal of Educational Psychology*, 95, 268-278; Marcon, R. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school innercity preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28, 395-412; McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. & Sekino y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41, 363-377; Ou, S. (2005). Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Applied Developmental Psychology*, 26, 578-611; Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100, 71-86; Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on children's transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.

¹⁵³ Schulting, A. B., Malone, P. S. & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology* 41(6), 860-871.

A medida que los niños se acercan a la mediana infancia y adolescencia, la participación familiar en programas extraescolares (tales como el YMCA y Boys and Girls Clubs), u otras actividades extracurriculares (deportes, arte y aprendizajes de verano), se asocian con aumentos en el capital social de las familias, entendimiento del sistema educativo e involucramiento en la escuela.¹⁵⁴⁻¹⁵⁵ Del mismo modo, el involucramiento familiar en programas de verano, que apuntan a reducir la pérdida de aprendizaje que experimentan muchos estudiantes desaventajados durante el verano,¹⁵⁶ se relaciona con una mayor participación en la alfabetización por parte del hogar.¹⁵⁷ Asimismo, existe nueva evidencia sobre los beneficios de la participación familiar en la preparación para la universidad.¹⁵⁸

Temas transversales en las investigaciones

En su conjunto, estos estudios y evaluaciones, que representan décadas de investigación, señalan que los padres y otros tutores tiene una marcada influencia sobre los

¹⁵⁴ Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press; U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary. (2003). *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st-Century Learning Centers program, first year findings*. Washington, DC: Autor; Vandell, D. L., Reisner, E. R., Brown, B. B., Dadisman, K., Pierce, K. M., Lee, D., et al. (2005). *The study of promising after-school programs: Examination of intermediate outcomes in year 2*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research.

¹⁵⁵ De hecho, la participación familiar es reconocida como uno de los estándares para los programas de tiempo extraescolar (OST) de alta calidad (Vandell, D. L., Reisner, E. R., Brown, B. B., Dadisman, K., Pierce, K. M., Lee, D., et al. (2005). *The study of promising after-school programs: Examination of intermediate outcomes in year 2*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research).

¹⁵⁶ Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 171-191; Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E. & LoGerfo, L. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77, 1-31; Downey, D. B., von Hippel, P. & Broh, B. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69, 613-635; Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. Nueva York: Academic Press.

¹⁵⁷ Chaplin, D. & Capizzano, J. (2006). *Impacts of a summer learning program: A random assignment study of Building Educated Leaders for Life (BELL)*. Washington, DC: Urban Institute/Mathematica Policy Research.

¹⁵⁸ Auerbach, S. (2004). Engaging Latino parents in supporting college pathways: Lessons from a college access program. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(2), 125-145; Trusty, J. (1999). Effects of eighth grade parental involvement on late adolescents' educational expectations. *Journal of Research & Development in Education*, 32, 224-233. U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary. (2003). *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st-Century Learning Centers program, first year findings*. Washington, DC: Autor.

aprendizajes y las trayectorias educativas de sus hijos, desde el nacimiento hasta la adolescencia. Los padres se valen de una amplia gama de estrategias para promover los aprendizajes de sus hijos en el hogar, la comunidad y la escuela. Ninguna es más beneficiosa que otra. En efecto, es muy probable que sea la combinación de estas estrategias la que explique de manera más patente la relación entre involucramiento parental y aprendizaje. En diferentes tipos de estrategias de involucramiento de los padres, las investigaciones sugieren que las familias de menores recursos tienen menos oportunidades y capacidades para involucrarse y, de hecho, están menos involucradas. Como lo describimos más abajo, las intervenciones diseñadas para fomentar una mayor participación entre las familias de bajos ingresos y otras poblaciones en situación de riesgo son otro componente importante de esta base de conocimiento; permiten no solo explorar los beneficios y procesos del involucramiento de la familia sino la factibilidad y la conveniencia de aumentarla.

La evidencia de las intervenciones

Dos interrogantes surgen a partir de nuestra evidencia sobre la correlación entre involucramiento familiar y desarrollo y éxito escolar de los niños, particularmente aquellos que provienen de familias más vulnerables y, por ende, menos proclives a involucrarse. La primera: ¿existen evidencias que confirmen que se puede intervenir eficazmente el involucramiento familiar y, por esa vía, promover mejores resultados educativos? La segunda: ¿existen inversiones alternativas, que sean más poderosas?

Las inversiones, al igual que la cantidad y calidad de los estudios de evaluación, han sido escasas,¹⁵⁹ debido, en parte, a que el interés de los sectores público y privado ha sido limitado, al igual que el financiamiento para llevar a cabo los programas, evaluaciones y temas metodológicos. Como lo indica la siguiente reseña, las evaluaciones sobre las intervenciones en el ámbito de la participación familiar se concentran en dos áreas: aquellas de programas diseñados para fortalecer y apoyar la crianza, fortalecer la alfabetización familiar y conectar a las familias con otros servicios comunitarios durante la etapa preescolar y la enseñanza básica, y aquellas de intervenciones programáticas de corto plazo en la mediana infancia y la adolescencia, que apuntan a actividades como el involucramiento de las familias en las tareas escolares, la preparación para la universidad y la prevención de problemas de conducta, como el comportamiento agresivo. Como ya se dijo, existe un nuevo estudio que apunta a

¹⁵⁹ Mattingly, D.J., Prislín, R., McKenzie, T.L., Rodríguez, J.L. & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72, 549-576.

los beneficios del involucramiento parental en la gestión de la escuela¹⁶⁰ y uno desarrollado en varios lugares que da cuenta de la relación entre la organización de la comunidad y el éxito escolar.¹⁶¹ Otros estudios analizados a continuación sugieren la conveniencia de entrenar a los docentes y los administrativos para promover la participación familiar. También existen algunas investigaciones pioneras sobre involucramiento familiar en aprendizajes extraescolares y de verano que examinan los beneficios de dicha participación y cómo esta, a su vez, incentiva el involucramiento en otros entornos. Aun cuando hemos restringido nuestra reseña a evaluaciones completadas, queremos subrayar que hay mucho que aprender de los esfuerzos en curso para abrir sendas de participación familiar. Las describiremos a continuación en este artículo.

Estas evaluaciones y sus meta análisis demuestran pequeños pero significativos efectos sobre los resultados de los niños y las familias. Los tamaños de los efectos (usualmente en el rango de .20) son similares a los tamaños de efecto de una reducción en el tamaño de una clase y otras intervenciones que son ampliamente consideradas como exitosas.¹⁶² Más aún, evidencia reciente señala que las familias en mayor situación de riesgo también son las más beneficiadas.¹⁶³ Las inversiones en intervenciones han sido limitadas, lo que ha debilitado la evidencia basada en casos donde hubo financiamiento. Sin embargo, creemos que más inversiones están garantizadas en la cuidadosa evaluación de las iniciativas promisorias existentes y el desarrollo y puesta a prueba de estas, especialmente aquellas que se valen de información existente sobre investigaciones y evaluaciones en la construcción de caminos de involucramiento familiar más sistémicas, continuas y complementarias para niños de bajos recursos y pertenecientes a minorías. Es preciso advertir que, pese a que las evaluaciones sobre involucramiento familiar están entregando alguna información y ciertos resultados

¹⁶⁰ Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for Latino students. *Review of Policy Research*, 23, 1053-1076.

¹⁶¹ Mediratta, K., Shah, S., McAlister, S., Fruchter, N., Mokhtar, C. & Lockwood, D. (2008, March). *Organized communities, stronger schools: A preview of research findings*. Providence: Instituto para la Reforma Escolar, Universidad de Brown.

¹⁶² Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209; McCartney, K. & Dearing, E. (2002). *Spotlight: Evaluating effect sizes in the policy arena*. *The Evaluation Exchange: Family Support*, 8(1). Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

¹⁶³ Fuligni, A. S., Brooks-Gunn, J. & Berlin, L. J. (2003). Themes in developmental research: Historical roots and promise for the future. En J. Brooks-Gunn, A.S. Fuligni & L.J. Berlin (Eds.). *Early child development in the 21st century: Profiles of current research initiatives* (pp.1-15). Nueva York: Teachers College Press; Layzer, J. I., Goodson, B. D., Bernstein, L. & Price, C. (2001). *National evaluation of family support programs, final report volume A: The meta-analysis*. Cambridge, MA: Abt Associates.

promisorios que avalan los esfuerzos que se están realizando para llevarlos a otra escala, también dejan en claro que cambiar los procesos y comportamientos parentales, mejorar los nexos y la comunicación entre los hogares y la escuela y otros aspectos del involucramiento familiar es una tarea compleja, que puede requerir varias generaciones¹⁶⁴ e inversiones significativas en calidad y sustentabilidad.¹⁶⁵⁻¹⁶⁶

Varios de los programas de educación y apoyo para padres de niños en la primera infancia sobre los cuales existen datos de evaluación fueron creados como parte del movimiento Guerra contra la Pobreza, de los años 60, y del posterior movimiento de apoyo a las familias.¹⁶⁷ Los programas de apoyo a las familias construyen capacidades entre los padres en situación de riesgo para apoyar la formación de sus hijos, entregándoles servicios directamente a los padres, a través de su involucramiento en servicios educativos para los niños o a través de una combinación de ambas, muchas veces denominado como el “enfoque de dos generaciones”.¹⁶⁸ Uno de los enfoques de apoyo familiar más comunes son las visitas tempranas a los hogares, durante las cuales un educador de padres les brinda capacitación, servicios de salud, referencias a agencias de servicios sociales y otros, con vistas a fortalecer la crianza y apoyar la formación de los niños, y a veces de los adultos.¹⁶⁹ Aproximadamente 400.000 familias reciben hoy servicios de visitas a domicilio y, en 2001, por lo menos 37 estados contaban con programas locales para familias en situación de riesgo.¹⁷⁰

¹⁶⁴ Phillips, M., Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. & Crane, J. (1998). Family background, parenting practices, and the black-white test score gap. En C. Jencks & M. Phillips (Eds.), *The black-white test score gap* (pp. 103-145). Washington, DC: Brookings Institution.

¹⁶⁵ Brooks-Gunn, J., Berlin, L. & Fuligni, A. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? En J. Schonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 549-588). Nueva York: Cambridge University Press; Kreider, H. (2005). Questions and answers: A conversation with Jeanne Brooks-Gunn. *The Evaluation Exchange: Evaluating Family Involvement Programs*, 10(4), 12-13.

¹⁶⁶ Por razones de espacio, nuestro propósito no es citar cada estudio de intervención realizado hasta la fecha sino entregar una visión general de las evaluaciones, reseñas y estudios más destacados.

¹⁶⁷ Lopez, M. E. & Caspe, M. (2007). Parenting education. En R.S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia* (Vol.3, pp. 594-589). Westport, CT: Greenwood.

¹⁶⁸ Ibid.; Smith, S. (1995). Two-generation programs. A new intervention strategy for directions for future research. En P. L. Chase-Landsdale & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Escape from poverty: What makes a difference for children?* (pp. 299-314). Nueva York: Cambridge University Press.

¹⁶⁹ Sweet, M. & Appelbaum, M. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75, 1435-1456.

¹⁷⁰ Weiss, H. B. & Klein, L. (2007). *Changing the conversation about home visiting: Scaling up with quality*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

Los meta análisis y las reseñas de intervenciones de apoyo familiar y visitas a domicilio han encontrado efectos pequeños pero significativos sobre los procesos familiares y los resultados de los niños, incluido el desarrollo cognitivo y académico,¹⁷¹ con efectos más marcados para los “enfoques de dos generaciones”.¹⁷² Los programas de visitas a domicilio tienden a tener efectos más positivos en los procesos de paternidad, en el entorno familiar y en los padres que en los resultados de los hijos. Sin embargo, algunos programas se asocian con el desarrollo cognitivo de los niños y una buena preparación para ir a la escuela, especialmente cuando el enfoque hace hincapié en los aprendizajes de los niños y combinan los trabajos en centros con servicios en los hogares.¹⁷³ Los programas para la primera infancia desarrollados en centros especializados también promueven el involucramiento familiar de múltiples formas: a través de eventos familiares, centros de recursos para las familias, oportunidades de empleo para las familias como ayudantes y profesores de aula, entre otras. Las investigaciones sobre los beneficios de los programas de educación para la primera infancia son numerosas y sugieren que una combinación de enfoques basados en centros y en el hogar son los más positivos para los niños y las familias.¹⁷⁴ Los hallazgos del programa

¹⁷¹ Caspe, M. & Lopez, M.E. (2006). *Lessons from family strengthening interventions: Learning from evidence-based practice*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Daro, D. (2006). *Home visitation: Assessing progress, managing expectations*. Chicago: Centro Infantil Chapin; Gomby, D. (2003). *Building school readiness through home visitation*. Artículo preparado para la Primera Comisión sobre Niños y Familias de California, Sacramento, CA; Layzer, J. I., Goodson, B. D., Bernstein, L. & Price, C. (2001). *National evaluation of family support programs, final report volume A: The meta-analysis*. Cambridge, MA: Abt Associates; Sweet, M. & Appelbaum, M. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75, 1435-1456; Wasserman, M. (2006). *Implementation of home visitation programs: Stories from the states*. Chicago: Chapin Hall Center for Children, Universidad de Chicago; Weiss, H. B. & Klein, L. (2007). *Changing the conversation about home visiting: Scaling up with quality*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

¹⁷² Smith, S. (1995). Two-generation programs. A new intervention strategy for directions for future research. En P. L. Chase-Landsdale & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Escape from poverty: What makes a difference for children?* (pp. 299-314). Nueva York: Cambridge University Press; Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5(3), 51-75.

¹⁷³ Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C. M., Schochet, P. Z., Brooks-Gunn, J., Paulsell, D., et al. (2002). *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start. Volumes I-III: Final technical report [and] appendixes [and] local contributions to understanding the programs and their impacts*. Princeton, NJ: Mathematica.

¹⁷⁴ Brooks-Gunn, J., Berlin, L. J., Fuligni, A. S. & Leventhal, T. (2000). Depending on the kindness of strangers: Current national data initiatives and developmental research. *Child Development*, 71, 257-268; Daro, D. (2006). *Home visitation: Assessing progress, managing expectations*. Chicago: Centro Infantil Chapin; Gomby, D. (2003). *Building school readiness through home visitation*. Artículo preparado para la Primera Comisión sobre Niños y Familias de California, Sacramento, CA; Kagan,

Early Head Start y otros que señalan que estos enfoques combinados son más eficaces que los servicios exclusivamente brindados en centros¹⁷⁵ sugieren que las familias juegan un rol destacado.

Sin embargo, relativamente pocos estudios analizan el rol específico del involucramiento familiar en el aprendizaje en los programas orientados a la primera infancia,¹⁷⁶ y los resultados son dispares. Algunos estudios han comprobado que el involucramiento familiar tiene efectos de largo plazo en el progreso académico de los niños, incluido un mayor desempeño, menos necesidad de educación adicional de apoyo, menores tasas de repitencia y mayores índices de enseñanza secundaria completa.¹⁷⁷ Por otro lado, los hallazgos de las investigaciones sobre Head Start, el programa preescolar federal más antiguo para niños de bajos ingresos, son más equívocos. No obstante los padres que participaban en Head Start tendían a involucrarse más con los niños en la lectura y otras actividades enriquecedoras, las familias mostraban pocos cambios a lo largo del tiempo. Asimismo, los graduados de Head Start se diferenciaban muy levemente del grupo de control durante la transición al jardín infantil y permanecían académicamente rezagados con respecto a sus pares de familias más acomodadas.¹⁷⁸

Las intervenciones que promueven específicamente el involucramiento en lectura y lenguaje durante la primera infancia han demostrado ser más exitosas. Las intervenciones de lectura interactiva han tenido un efecto positivo sobre el vocabulario de

S. L. (2006). *American early childhood education: Preventing or perpetuating inequity? (Equity Matters Research Review No. 1)*. Nueva York: Campaign for Educational Equity, Teachers College; Wasserman, M. (2006). *Implementation of home visitation programs: Stories from the states*. Chicago: Chapin Hall Center for Children, Universidad de Chicago.

¹⁷⁵ Por ejemplo, Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Constantine, J., Boller, K., Chazan-Cohen, R., et al. (2005). The effectiveness of Early Head Start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41, 885-901.

¹⁷⁶ Brooks-Gunn, J., Berlin, L. J., Fuligni, A. S. & Leventhal, T. (2000). Depending on the kindness of strangers: Current national data initiatives and developmental research. *Child Development*, 71, 257-268.

¹⁷⁷ Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50; Reynolds, A., Temple, J., Ou, S., Robertson, D., Mersky, J., Topitzes, J., et al. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being: A 19-year follow-up of low-income families. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 161, 730-739.

¹⁷⁸ Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Lopez, M., Zill, N., et al. (2005). *Head Start impact study: First year findings*. Washington, DC: Ministerio de la Salud de los Estados Unidos, Administración para los Niños y las Familias; Ramey, S. L., Ramey, C. T., Philips, M. M., Lanzi, R. G., Brezaussek, M. S., Katholi, C. R., et al. (2000). *Head Start children's entry into public school: A report on the National Head Start/Public Early Childhood Transition Demonstration Study*. Birmingham: Civitan International Research Center, University of Alabama.

los niños, su comprensión de lectura, su habilidad para contar cuentos y sus logros académicos¹⁷⁹ y puede que tengan los mayores beneficios entre los niños que comienzan con pocas habilidades.¹⁸⁰ Uno de los modelos más comunes y eficaces es la lectura “dialogante”, un enfoque de lectura compartida donde los adultos alientan a sus hijos a ser oyentes activos, les formulan preguntas durante la lectura (“¿por qué crees que el niño parece contento?”) y le dan la oportunidad a los niños de transformarse en cuentacuentos.¹⁸¹ Sin embargo, las investigaciones sobre los programas de alfabetización, que combinan alfabetización para los padres y para los hijos, son más dispares.¹⁸² A pesar de que algunos estudios han arrojado resultados positivos,¹⁸³ la evaluación nacional de Even Start entregó resultados decepcionantes.¹⁸⁴ Más aún, pocos estudios examinaron las diferencias entre los programas y servicios de alfabetización brindados solo a los padres o a los niños, y varias reseñas indicaron la necesidad de investigaciones más rigurosas al respecto.¹⁸⁵

Las intervenciones durante la mediana infancia y la adolescencia, más centradas en formas específicas de involucramiento familiar diseñadas con el fin de alcanzar un buen desempeño académico, han tenido efectos leves pero significativos tanto en el

¹⁷⁹ Jordan, G., Snow, C. & Porsche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546; Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138; Sénéchal, M., Thomas, E. & Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.

¹⁸⁰ Jordan, G., Snow, C. & Porsche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.

¹⁸¹ Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development* 69(3), 848-872.

¹⁸² Caspe, M. (2000). *Family literacy: A review of programs and critical perspectives*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Hannon, P. (1999). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26, 121-138.

¹⁸³ Brizius, J. A. & Foster, S. A. (1993). *Generation to generation: Realizing the promise of family literacy*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

¹⁸⁴ Ricciuti, A. E., St. Pierre, R. G., Lee, W., Parsad, A. & Rimdzius, T. (2004). *Third national Even Start evaluation: Follow-up findings from the experimental design study*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance; St. Pierre, R. G., Ricciuti, A., Tao, F., Creps, C., Swartz, J., Lee, W., et al. (2003). *Third national Even Start evaluation: Program impacts and implications for improvement*. Washington, DC: Ministerio de Educación de los Estados Unidos, Servicio de Planificación y Evaluación.

¹⁸⁵ Caspe, M. (2000). *Family literacy: A review of programs and critical perspectives*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Hannon, P. (1999). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26, 121-138; Nickse, R. S. (1993). A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation. *Viewpoints*, 15, 34-40.

involucramiento familiar como en los logros de los estudiantes.¹⁸⁶ Los meta análisis indican que los programas que enseñan a las familias a ayudar a sus hijos con actividades de aprendizaje en el hogar (lectura compartida, actividades suplementarias de matemáticas, formación académica para los padres) tienen efectos entre moderados y altamente significativos sobre el desempeño escolar.¹⁸⁷ Los programas que capacitan a las familias para involucrarse de manera adecuada y eficaz en las tareas de sus niños, muchos de los cuales han empleado diseños de evaluación moderadamente rigurosos, han logrado efectos positivos sobre el involucramiento de apoyo de las familias, aumentos en el tiempo que los niños dedican a sus tareas, mejores resultados en dichas tareas y notas más altas.¹⁸⁸ También existe cierta evidencia sobre los beneficios de programas que apuntan a la relación entre las familias y las escuelas sobre las redes sociales de las familias, la cercanía entre los padres y los hijos, el involucramiento de las familias en la educación y los resultados sociales y académicos de los niños.¹⁸⁹

¹⁸⁶ Caspe, M. & Lopez, M.E. (2006). *Lessons from family strengthening interventions: Learning from evidence-based practice*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Erion, J. (2006). Parent tutoring: A meta-analysis. *Education & Treatment of Children*, 29, 79-106; Henderson, A.T. & Mapp, K. (2002). *A New wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory; Jeynes, W. H. (2005). Effects of parent involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review*, 37, 99-116; Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110; Nye, Turner & Schwarz, 2006; Walker-James, D. & Partee, G. (2003). *No more islands: Family involvement in 27 school and youth programs*. Washington, DC: American Youth Policy Forum.

¹⁸⁷ Erion, J. (2006). Parent tutoring: A meta-analysis. *Education & Treatment of Children*, 29, 79-106; Nye, C., Turner, C. & Schwarz, J. (2006). *Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children*. Oslo, Noruega: The Campbell Collaboration.

¹⁸⁸ Bailey, L. (2006). Interactive homework: A tool for fostering parent-child interactions and improving learning outcomes for at-risk young children. *Early Childhood Education Journal*, 34, 155-167; Balli, S. J., Demo, D. H. & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149-157; Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206; Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. *Journal of Educational Research*, 96, 323- 338.

¹⁸⁹ Kratochwill, T. R., McDonald, L. & Levin, J. R. (2003). *Families and Schools Together (FAST): An experimental analysis of a parent-mediated early intervention program for elementary school children*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research. Kratochwill, T. R., McDonald, L., Levin, J. R., Bear-Tibbetts, H. Y. & Demaray, M. K. (2004). Families and Schools Together: An experimental analysis of parent mediated multi-family group program for American Indian children. *Journal of School Psychology*, 42, 359-383; McDonald, L., Moberg, D., Brown, R., Rodriguez-Espiricueta, I., Flores, N., Burke, M., et al. (2006). Afterschool multifamily groups: A randomized controlled trial

Varios estudios sobre programas para prevenir y tratar problemas de comportamiento y conducta, que incluyen capacitación en apoyo parental e involucramiento familiar, han concluido que estos tienen un efecto positivo en los resultados cognitivos y el desempeño de los niños, así como sus habilidades sociales y conductuales.¹⁹⁰ En la mayoría de los casos, la contribución específica del componente familiar no ha sido evaluada por separado, pero un estudio encontró que los cambios en el comportamiento parental incidían parcialmente en la relación entre participación en el programa y disminución en el comportamiento reactivo y agresivo de los niños.¹⁹¹ Estos hallazgos sugieren que los componentes familiares pueden ser una parte importante de las intervenciones integrales y que se necesitan más investigaciones para examinar el valor agregado del involucramiento familiar en ellas para promover los aprendizajes, las habilidades sociales y otros resultados relacionados con el desarrollo de los niños.

Las intervenciones antes reseñadas, que han mostrado tener efectos leves pero significativos, brindan tres importantes lecciones para el diseño de iniciativas futuras. En primer lugar, la evidencia plantea que las familias en mayor situación de riesgo son las que más se benefician.¹⁹² Segundo, las evaluaciones de intervenciones en múltiples espacios sugieren que los lugares con puntajes más altos en calidad y

involving low-income, urban, Latino children. *Children & Schools*, 28(1), 25-34; véase también Caspe, M. & Lopez, M.E Op. cit., para una reseña)

¹⁹⁰ Corcoran, J. & Dattalo, P. (2006). Parent involvement in treatment for ADHD: A meta-analysis of the published studies. *Research on Social Work Practice*, 16, 561-570; Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes or parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124; Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631-647; (2002a). Evaluation of the first three years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 19-35; (2002b). Using the Fast Track randomized prevention trial to test the early starter model of the development of serious conduct problems. *Development and Psychopathology*, 14, 927-945; (2004). The effects of the Fast Track Program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 650-661.

¹⁹¹ Conduct Problems Prevention Research Group. (2002b) Op. cit.

¹⁹² Fuligni, A. S., Brooks-Gunn, J. & Berlin, L. J. (2003). Themes in developmental research: Historical roots and promise for the future. En J. Brooks-Gunn, A.S. Fuligni & L.J. Berlin (Eds.), *Early child development in the 21st century: Profiles of current research initiatives* (pp.1-15). Nueva York: Teachers College Press; Layzer, J. I., Goodson, B. D., Bernstein, L. & Price, C. (2001). *National evaluation of family support programs, final report volume A: The meta-analysis*. Cambridge, MA: Abt Associates.

fidelidad al modelo tienden a tener resultados más positivos.¹⁹³ De hecho, la variación en la calidad entre los diferentes lugares puede ayudar a explicar los resultados dispares de varias evaluaciones nacionales.¹⁹⁴ Tercero, cuando los padres participan en mayor cantidad e intensidad –con mayor frecuencia o durante periodos más largos– y están más activamente comprometidos, los niños y las familias parecen beneficiarse en mayor medida.¹⁹⁵⁻¹⁹⁶

Evaluaciones pioneras más recientes sobre involucramiento familiar se están centrando no únicamente en la familia como punto de intervención, sino directamente en los docentes y administrativos, así como en las políticas de involucramiento familiar de los distritos como factores que posibilitan dicho involucramiento. Estas evaluaciones están entregando hallazgos promisorios que son pertinentes en los beneficios que trae consigo la responsabilidad compartida para el involucramiento familiar y están abriendo vías

¹⁹³ Kalafat, J., Illback, R. J. & Sanders, D. (2007). The relationship between implementation fidelity and educational outcomes in a school-based family support program: Development of a model for evaluating multidimensional full-service programs. *Evaluation and Program Planning*, 30, 136-148; Raikes, H., Green, B., Atwater, J., Kisker, E., Constantine, J. & Chazan-Cohen, R. (2006). Involvement in Early Head Start home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 2-24.

¹⁹⁴ Por ejemplo, una evaluación nacional del programa federal de alfabetización familiar Even Start encontró efectos positivos sobre el entorno de alfabetización del hogar (por ejemplo, la cantidad de libros existentes), pero no efectos sostenidos sobre la alfabetización o los resultados cognitivos de los niños. Los investigadores atribuyen estos hallazgos en parte a la disparidad entre los diferentes lugares en que se desarrolló el programa, al hecho de que aproximadamente un tercio de las familias del grupo de control también recibían otros servicios educativos y a que las familias no aprovechaban plenamente los servicios del programa. (St. Pierre, R. G., Ricciuti, A., Tao, F., Creps, C., Swartz, J., Lee, W., et al. (2003). *Third national Even Start evaluation: Program impacts and implications for improvement*. Washington, DC: Ministerio de Educación de los Estados Unidos, Servicio de Planificación y Evaluación).

¹⁹⁵ Berlin, L. J., O'Neal, C. R. & Brooks-Gunn, J. (2003). Early childhood intervention research initiatives. En J. Brooks-Gunn, A. S. Fuligni & L. J. Berlin (Eds.), *Early child development in the 21st century: Profiles of current research initiatives* (pp.65-89). Nueva York: Teachers College Press; Erion, J. (2006). Parent tutoring: A meta-analysis. *Education & Treatment of Children*, 29, 79-106; Liaw, F., Meisels, S. J. & Brooks-Gunn, J. (1995). The effects of experience of early intervention on low birth weight, premature children: The Infant Health and Development Program. *Research Quarterly*, 10, 405-431; Raikes, H., Green, B., Atwater, J., Kisker, E., Constantine, J. & Chazan-Cohen, R. (2006). Involvement in Early Head Start home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 2-24; St. Pierre, R. G., Swartz, J. P., Gamse, B., Murray, S., Deck, D. & Nickel, P. (1995). *National evaluation of the Even Start Family Literacy Program: Final report*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.

¹⁹⁶ La intensidad y el compromiso han sido abordados en relativamente pocos programas. Los estudios que han examinado este tema han hallado una asociación positiva entre las visitas a domicilio, el apoyo familiar integral y los programas interactivos de tareas para la casa.

para nuevas investigaciones sobre cómo la responsabilidad compartida favorece un involucramiento eficaz. Un estudio reciente sobre los consejos escolares locales (LSC, por sus siglas en inglés), creados como parte del proceso de descentralización de las escuelas públicas de Chicago en 1988 y compuestos por una mayoría de padres, así como de miembros de la comunidad, docentes y directores que comparten su gestión, concluyó que una mayor representación de latinos en los LSC se asociaba con mayores esfuerzos de la escuela para involucrar a las familias, mayor conciencia cultural y comunitaria entre los profesores, y mayor logro académico de los estudiantes latinos.¹⁹⁷

Una serie de estudios no experimentales y cuasi experimentales desarrollados a pequeña escala sugieren que los programas de capacitación para docentes y administrativos que hacen hincapié en cómo involucrar a las familias pueden incrementar tanto las prácticas de difusión de los profesores como las probabilidades de involucramiento de las familias.¹⁹⁸ Otros estudios han descubierto que es posible que estos programas cambien el diseño de roles de los padres, su autoeficacia y su capital social,¹⁹⁹ que permiten predecir los grados de involucramiento. A pesar de que se necesitan más investigaciones para explicar por qué algunas intervenciones funcionan mejor que otras,²⁰⁰ la evidencia sugiere que las políticas y los programas enfocados en el sistema educativo tienen un valor agregado.

También existen pruebas de que dichos programas y políticas son necesarios. Las investigaciones sobre las familias muestran que solo existen unas cuantas actividades de extensión de parte de los educadores hacia los padres para involucrarlos²⁰¹ y que

¹⁹⁷ Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for Latino students. *Review of Policy Research*, 23, 1053-1076.

¹⁹⁸ Véase Epstein, J. (2005). *Developing and sustaining research-based programs of school, family, and community partnerships: Summary of five years of NNPS research*. Baltimore, MD: National Network of Partnership Schools. Extraído el 25 de abril de 2008, de <http://www.csos.jhu.edu/p2000/pdf/Research%20Summary.pdf> para una reseña.

¹⁹⁹ Drummond, K. V. & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104, 197-213; McDonald, L., Moberg, D., Brown, R., Rodriguez-Espiricueta, I., Flores, N., Burke, M., et al. (2006). Afterschool multifamily groups: A randomized controlled trial involving low-income, urban, Latino children. *Children & Schools*, 28(1), 25-34; Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316; ver también Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106, 105-130.

²⁰⁰ Ver los resultados dispares de Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results from an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.

²⁰¹ Carey, N., Lewis, L. & Farris, E. (1998). *Parent involvement in children's education: Efforts by public*

puede que no sean muy eficaces. Por ejemplo, a pesar de que la mayoría de los profesores de jardín infantil se contactan con las familias,²⁰² gran parte de ese contacto ocurre solo una vez que el año escolar se ha iniciado.²⁰³ Un dato preocupante es que las familias de bajos recursos y pertenecientes a minorías señalan tener menos comunicación con los docentes, pese a que los informes de los educadores hablan de una comunicación pareja con todas las familias.²⁰⁴ Aunque no queda claro si la discrepancia en la percepción entre los padres y profesores se debe a diferencias reales, esta tiende a tener consecuencias negativas en las relaciones entre las familias y la escuela y el involucramiento familiar. Cada vez hay más datos que corroboran que las políticas y los programas orientados a fomentar la comunicación de las escuelas con las familias fortalecen el involucramiento de estas, particularmente cuando son culturalmente adecuadas y receptivas, practican un enfoque basado en las fortalezas y valoran las características y los aportes de los diferentes tipos de familias.²⁰⁵

elementary schools. (NCES Report No. 98-032). Washington, DC: National Center for Education Statistics; Chen, X. (2001). *Efforts by public K-8 schools to involve parents in children's education: Do school and parent reports agree?* (NCES Report No. 2001-076). Washington, DC: Centro Nacional de Estadísticas Educativas; Vaden-Kiernan, N. (2005). *Parents' reports of school practices to provide information to families: 1996 and 2003*. (NCES Report No. 2006-041). Washington, DC: Centro Nacional de Estadísticas Educativas.

²⁰² Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100, 71-86.

²⁰³ Ibid.

²⁰⁴ Carey, N., Lewis, L. & Farris, E. (1998). *Parent involvement in children's education: Efforts by public elementary schools*. (NCES Report No. 98-032). Washington, DC: National Center for Education Statistics; Chen, X. (2001). *Efforts by public K-8 schools to involve parents in children's education: Do school and parent reports agree?* (NCES Report No. 2001-076). Washington, DC: Centro Nacional de Estadísticas Educativas; Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for Latino students. *Review of Policy Research*, 23, 1053-1076; National Center for Education Statistics. (2006). *School and parent interaction by household language and poverty status: 2002-03*. (NCES Report No. 2006-086). Washington, DC: Autor; Vaden-Kiernan, N. & McManus, J. (2005). *Parent and family involvement in education: 2002-03*. (NCES Report No. 2005-043). Washington, DC: Centro Nacional de Estadísticas Educativas.

²⁰⁵ Chrispeels, J. H. & Rivero, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 119-169; Gomby, D. (2005). *Home visitation in 2005: Outcomes for children and parents. Invest in Kids Working Paper No. 7*. Washington, DC: Committee for Economic Development, Invest in Kids Working Group; Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132-141; Paratore, J. R., Melzi, G. & Krol-Sinclair, B. (1999). *What should we expect of family literacy? Experiences of Latino children whose parents participate in an intergenerational literacy project*. Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura; Rodríguez-Brown, F.V. (2004). Project FLAME: A parent support family literacy model. En B.H. Wasik (Ed.), *The handbook of family literacy* (pp. 213-230). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Algunos estudios actuales examinan el involucramiento familiar en aprendizajes extraescolares y de verano y, a pesar de que se requieren más investigaciones, estas son importantes por varias razones. Primero, sugieren que el involucramiento familiar en este tipo de actividades a veces se correlaciona con un mejor desempeño escolar y puede fomentar una participación en otros ámbitos, incluida la escuela.²⁰⁶⁻²⁰⁷ Una evaluación rigurosa de un programa de aprendizaje de verano demostró que las familias participantes leían más frecuentemente con sus hijos y los alentaban a hacerlo más que las familias no participantes.²⁰⁸ En otra evaluación, los padres que participaron en talleres y visitas a domicilio como parte de un programa extraescolar para jóvenes inmigrantes mexicanos mostraron incrementos a lo largo de dos años en la calidad y frecuencia del contacto entre las familias y la escuela, participación parental en actividades escolares y desempeño académico de los niños.²⁰⁹ Una evaluación nacional de los Centros de Aprendizajes Comunitarios del Siglo 21 (21st CCLC, por sus siglas en inglés), la mayor fuente de financiamiento federal para programas extraescolares, mostró que la participación de los niños se correlacionaba con un mayor involucramiento familiar en la escuela.²¹⁰ Esta consolidación de la participación en diferentes ámbitos fortalece potencialmente el involucramiento familiar en los aprendizajes generales de los niños, incrementando aún más las posibilidades de un impacto sobre el desempeño y el éxito escolar. Al mismo tiempo, reafirma nuestro argumento acerca de la importancia de posicionar el involucramiento familiar como un componente transversal de los sistemas de aprendizaje integrales o complementarios.

Las evaluaciones sobre el involucramiento en aprendizajes extraescolares también son importantes porque, a medida que se acumula la evidencia sobre los beneficios

²⁰⁶ Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., Elder, G. H & Sameroff, A. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press; U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary. (2003). *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st-Century Learning Centers program, first year findings*. Washington, DC: Autor.

²⁰⁷ Algunos estudios menores sugieren que los programas de prevención de la deserción escolar y de preparación para la universidad que se centran en las familias también se correlacionan con resultados positivos (por ejemplo, Gándara, 2002; Vidano & Sahafi, 2004), pero pocos han sido evaluados de manera rigurosa a la fecha.

²⁰⁸ Chaplin, D. & Capizzano, J. (2006). *Impacts of a summer learning program: A random assignment study of Building Educated Leaders for Life (BELL)*. Washington, DC: Urban Institute/Mathematica Policy Research.

²⁰⁹ Riggs, N. R. (2006). After-school program attendance and the social development of rural children of Latino immigrant families. *Journal of Community Psychology*, 34, 75-87.

²¹⁰ U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary. (2003). *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st-Century Learning Centers program, first year findings*. Washington, DC: Autor.

del involucramiento familiar en esos entornos, la propia integración empieza a ser incorporada en las especificaciones de los programas extraescolares y de verano de calidad. Por ejemplo, una evaluación reciente a gran escala de programas extraescolares en el Estado de Nueva York encontró que la participación familiar es una de las características comunes a todos los programas de mejor desempeño.²¹¹ Como resultado de esas evaluaciones y del compromiso de los programas extraescolares con una mejora continua, los indicadores de involucramiento familiar y de alianzas comunitarias ahora están incluidos como parte de los estándares de calidad en más de la mitad de los programas educativos.²¹²

Estas evaluaciones pioneras abren el camino para la siguiente generación de evaluaciones, que podrán no solamente examinar los beneficios del involucramiento familiar en los aprendizajes de los niños en diferentes contextos, sino evaluar si este involucramiento en diferentes entornos consolida un involucramiento familiar sostenido, con beneficios para los aprendizajes y el éxito escolar de los niños. Tales evaluaciones serán necesarias para comprobar el valor de un enfoque integral sobre el involucramiento familiar y pueden insertarse en evaluaciones de iniciativas de aprendizaje complementario. Nuestra revisión de la literatura sobre investigaciones e intervenciones en el ámbito del involucramiento familiar y las investigaciones sobre las barreras y los apoyos para el involucramiento de familias desfavorecidas y pertenecientes a minorías proveen la base de un planteamiento integral sobre el involucramiento familiar. Es necesario un involucramiento familiar continuo y transversal para lograr la equidad en educación. Para ello, cuatro principios esenciales basados en investigaciones subyacentes a este enfoque deberían ser la base de futuras políticas e inversiones en materia de involucramiento familiar. Estos son:

1. Las políticas públicas deben abordar y financiar el involucramiento familiar como una responsabilidad compartida y significativa entre diferentes actores interesados y sectores de la sociedad. *Los factores sociales, culturales y políticos juegan roles determinantes en promover o impedir el involucramiento. Por ello, las políticas deben diseñarse con vistas a posibilitar y apoyar que todas las familias, especialmente las de menores recursos y desaventajadas, construyan y fortalezcan sus habilidades y oportunidades para apoyar los aprendizajes de los niños.* Esto significa, en primer lugar, que

²¹¹ Birmingham, J., Pechman, E. M., Russell, C. A. & Mielke, M. (2005). *Shared features of high-performing after-school programs: A follow-up to the TASC evaluation*. Washington, DC: Policy Studies Associates.

²¹² Harvard Family Research Project. (2005b). *After school program quality assessment: Categories of standards*. Cambridge, MA: Autor.

las políticas sociales deben establecer un estándar adecuado para todas las familias, es decir, el nivel mínimo (en alimentación, vivienda y otros recursos básicos) para que las familias atiendan las otras necesidades de sus hijos, entre ellas, su desarrollo intelectual y social. Segundo, implica que las políticas y las iniciativas de involucramiento familiar incluyan roles específicos para las escuelas, las empresas, la educación superior, las comunidades y otras instituciones, todas las cuales generan las posibilidades financieras, las oportunidades y los incentivos para el involucramiento. En tercer lugar, significa que debe esperarse simultáneamente que las familias apoyen los aprendizajes de sus hijos dentro de sus medios y capacidades.

2. *El involucramiento familiar debe entenderse como un factor necesario pero no suficiente, y concebirse dentro de un sistema de aprendizaje complementario o integral.* Aun cuando el involucramiento familiar es claramente importante para el éxito escolar, no es una “varita mágica” y no debe ser vista como tal. Los niños y jóvenes necesitan acceso a muchas oportunidades para aprender; las investigaciones demuestran los beneficios de los programas de alta calidad orientados a la primera infancia²¹³ y de las oportunidades de aprendizaje extraescolar.²¹⁴ En una era de creciente demanda de habilidades complejas y de competencia global, los niños requieren estas múltiples oportunidades para desarrollar “habilidades del siglo XXI”²¹⁵ y el desarrollo integral que Gordon y Bridglall²¹⁶ denominan “competencia intelectual”. Así como las reformas pedagógicas aisladas no logran realizar su potencial, lo mismo sucederá con el involucramiento de la familia si se desliga de otras necesidades y apoyos educativos. Las políticas e iniciativas relacionadas con el involucramiento familiar deben operar desde una perspectiva de aprendi-

²¹³ Fuligni, A. S., Brooks-Gunn, J. & Berlin, L. J. (2003). Themes in developmental research: Historical roots and promise for the future. En J. Brooks-Gunn, A.S. Fuligni & L.J. Berlin (Eds.). *Early child development in the 21st century: Profiles of current research initiatives* (pp.1-15). Nueva York: Teachers College Press; Kagan, S. L. (2006). *American early childhood education: Preventing or perpetuating inequity? (Equity Matters Research Review No. 1)*. Nueva York: Campaign for Educational Equity, Teachers College; Weiss, H. B. & Klein, L. (2007). *Changing the conversation about home visiting: Scaling up with quality*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

²¹⁴ Little, P. & Harris, E. (2003). *A review of out-of-school time program quasi-experimental and experimental evaluation results (Out-of-School Time Evaluation Snapshot 1)*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Little, P., Wimer, C. & Weiss, H. (2008). *After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it. (Issues and Opportunities in Outof-School Time Evaluation Brief 10.)* Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard; Wimer, C. (2006). *Learning from small-scale experimental evaluations of after school programs. Out-of-School Time Evaluation Snapshot 8*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

²¹⁵ Levy, F. & Murnane, R. (1996). *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy*. Nueva York: Free Press/Simon & Schuster.

²¹⁶ Gordon, E. W. & Bridglall, B. L. (2006). *Affirmative development: Cultivating academic ability*. Critical Issues in Contemporary American Education Series, Blue Ridge Summit, PA: Rowman & Littlefield.

zaje complementario/ educación suplementaria. Es decir, las políticas deben incluir en forma integral a las familias como parte de sistemas conectados de apoyo al aprendizaje, que incorporen de manera deliberada a las familias y las escuelas con programas extraescolares, oportunidades dirigidas a la primera infancia, instituciones culturales y comunitarias, empresas e instituciones de educación superior, entre otros. La conexión de estas instituciones y estos sistemas pueden brindar más puntos de entrada para el involucramiento familiar, transformar la participación familiar en un esfuerzo generalizado y sostenido, y lograr que las inversiones sean más eficientes y, por ende, más eficaces.

3. Las iniciativas de involucramiento familiar deben operar desde una perspectiva del desarrollo y promover *un involucramiento permanente en los diferentes contextos claves de aprendizaje*. Para obtener el máximo valor agregado potencial para los aprendizajes y el éxito escolar de los niños, las políticas y las iniciativas –insertas en un sistema de aprendizaje integral– deben no solo promover el involucramiento en múltiples edades y puntos del tiempo, sino abordar a los niños y las familias desde una perspectiva de desarrollo, transversal a diferentes contextos. En otras palabras, diseñarlas para construir el involucramiento familiar como un proceso continuo que crece y evoluciona a medida que el niño madura. Inherentes a este enfoque figuran el rol clave que juegan las familias en las diferentes transiciones educativas, el compromiso de involucrar tempranamente a las familias de manera periódica, esfuerzos para apoyar y fortalecer el involucramiento en diferentes contextos de aprendizaje y durante el año escolar y medidas para construir y consolidar la relación a partir de trabajos de involucramiento familiar previos.

4. *Los esfuerzos de involucramiento deben ser sistémicos y sostenidos.* Como lo muestra nuestra reseña de investigaciones y evaluaciones, varias iniciativas de involucramiento familiar han consistido en intervenciones programáticas, con visiones de corto plazo. Sin embargo, de los tres principios anteriores y de la base de investigación se desprende que las futuras inversiones en participación familiar deben asumir un enfoque más sistémico. Las futuras iniciativas deben trascender los programas aislados de las escuelas y las comunidades en aras de proyectos que abran sendas de involucramiento familiar en el tejido de las escuelas y las comunidades. Más aún, es necesario crear una mayor coherencia y conexión entre las políticas a nivel local, estatal y nacional, e iniciativas para lograr este cometido.²¹⁷

²¹⁷ Weiss, H. B. & Stephen, N. C. (2009). From periphery to center: A new vision and strategy for family, school, and community partnerships. En S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds.), *The handbook of school-family partnerships*. Nueva York: Routledge; Weiss, H. B., Little, P. M. D., Bouffard, S., Deschenes, S. N. & Malone, H. J. (2009). *The federal role in out-of school learning: After-school, summer learning, and family involvement as critical learning supports*. Cambridge, MA: Proyecto de Investigación Familiar de Harvard.

Nuestra reseña ha hecho un análisis de las investigaciones existentes, pero no ha cubierto varios programas e iniciativas que están actualmente en fase de ejecución y de los cuales se extraen varias lecciones sobre la participación familiar que pueden gatillar iniciativas de aprendizaje complementario más amplias, que vinculen los aprendizajes dentro y fuera de la escuela. A continuación examinaremos algunas iniciativas en curso que operan como laboratorios de innovación y aprendizaje, y que ilustran nuestro planteamiento.

Inversiones promisorias en involucramiento familiar

Pese a que las inversiones significativas en involucramiento familiar han sido escasas en el pasado, se están desarrollando iniciativas y políticas promisorias en las comunidades, en los estados y a nivel federal, que reflejan el nuevo enfoque integral que planteamos. Estos ejemplos descritos más abajo, al igual que muchos otros, brindan la “prueba de existencia” de que estas iniciativas de involucramiento familiar sistémico son posibles y prácticas. Ilustran cómo las comunidades y los estados están construyendo sendas continuas de involucramiento familiar que ayudan a los niños a tener éxito en su vida desde la cuna hasta la universidad. La documentación y evaluación permanente de esta y otras iniciativas serán un importante paso para transformar las lecciones aprendidas acerca de la importancia del involucramiento familiar en nuevas iniciativas eficaces y sistemáticas. Las iniciativas y sus experiencias de implementación también plantean la necesidad de apoyo a nivel federal, estatal y local, y de políticas que fortalezcan el involucramiento familiar dentro de este sistema de aprendizaje integral o complementario. Los principios de este nuevo enfoque, incluidos la responsabilidad compartida y el énfasis en la construcción conjunta, vienen a subrayar la importancia de iniciativas y políticas desarrolladas localmente que reconozcan y apoyen dicho trabajo.

Ahora describimos varios tipos de enfoque local y nuevas experiencias de involucramiento familiar más continuas y transversales promovidas por los estados. En las conclusiones, planteamos algunas recomendaciones que apuntan a un rol federal creciente y más estratégico en materia de involucramiento familiar. Opinamos que un liderazgo nacional que permita a los estados y las comunidades crear sendas de involucramiento familiar como un enfoque integrado hacia los aprendizajes dentro y fuera de las escuelas es esencial para lograr una mayor equidad en la educación y cerrar las brechas de desempeño.

Las escuelas conectadas de Miami-Dade

Mientras se desempeñaba como superintendente de las escuelas públicas de Miami-Dade, Rudy Crew incorporó el involucramiento familiar en el funcionamiento del distrito como un elemento central de su visión sobre las escuelas conectadas, en la cual las familias y las comunidades son parte del sistema educativo. Crew insistió en la necesidad de fomentar un interés común y una responsabilidad compartida de las escuelas dentro de la comunidad y creó numerosas asociaciones formales con organizaciones y actores relevantes de la comunidad, confiriéndoles un rol importante a los padres. Para desarrollar más “padres-demanda” –término que él acuñó para designar a los padres que le piden a las escuelas que les entreguen lo que sus niños necesitan–, Crew estableció la Academia de Padres, una iniciativa multifacética a nivel de toda la comunidad, destinada a ayudar a los padres en el ejercicio de sus roles, derechos, responsabilidades y oportunidades, en apoyo a los aprendizajes. “Avanzamos hasta la mitad del camino y tendemos una mano institucional”, escribe, haciendo hincapié en la importancia de las actividades de extensión de la escuela; “estamos construyendo un puente grande y amplio para conectar (a los padres) con nosotros, con barandas para que se sientan seguros y lo hemos hecho cerca de sus hogares, en sus vecindarios, sus iglesias y sus centro comunitarios”.²¹⁸ Los temas tratados en la Academia de Padres son determinados en colaboración con los propios padres e incluyen iniciativas bigeneracionales que apoyan el aprendizaje de estos y, a la vez, brindan información sobre cómo ellos pueden apoyar a sus niños. A la fecha, la Academia de Padres ha trabajado con socios comunitarios, logrando llegar a más de 85.000 padres a través de talleres, eventos educativos y culturales, intercambio de recursos y referencias en una amplia variedad de temas. Como superintendente, Crew también incluyó el involucramiento familiar como uno de los criterios de desempeño para los directores y lo sugirió también para los docentes.

Organización de la comunidad

La organización de la comunidad es un poderoso punto de entrada para incrementar y posibilitar el involucramiento familiar, fiscalizar a los padres y otros a fin de que desarrollen y consoliden un liderazgo colectivo en aras del involucramiento familiar y la mejora escolar. Existen muchos ejemplos de cómo los esfuerzos de organización comunitaria centrados en la mejora escolar se han traducido en un sistema de interacción entre las familias, las escuelas y la comunidad con un fuerte sentido de

²¹⁸ Crew, R. & Dyja, T. (2007). *Only connect: The way to save our schools*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux, 165.

responsabilidad compartida en el éxito de los estudiantes. El estudio antes citado de Mediratta y otros²¹⁹ acerca de los beneficios de la organización comunitaria es un esfuerzo pionero para evaluar los beneficios con respecto al éxito escolar de los estudiantes. La Asociación Vecinal de Logan Square (LSNA, por sus siglas en inglés), líder en organización comunitaria durante más de 45 años en el sector noroeste de Chicago, es otro buen ejemplo de cómo organizar familias comprometidas con el mejoramiento escolar. La LSNA ha creado varios programas que ayudan a los padres a aprender a apoyar los aprendizajes de sus hijos a la vez que desarrollan las habilidades necesarias para actuar como educadores dentro de la escuela y la comunidad. Cuando los padres son capacitados para transformarse en tutores, mentores, embajadores de la alfabetización y profesores certificados, los niños se benefician de la ayuda y el apoyo adicional, así como también del mayor involucramiento de los padres. Las escuelas, por su lado, se benefician de una fuerza laboral comprometida, que es un reflejo de la población a la que atiende. Y los padres se benefician de su empoderamiento, conocimiento y formación educacional y profesional permanente. Las experiencias aprendidas del trabajo realizado por Logan Square han nutrido otros esfuerzos de involucramiento familiar en escuelas públicas de Chicago. Este sistema ha llevado el concepto de involucramiento familiar continuo y sistémico a un nuevo nivel, por un lado fortaleciendo el valor de la participación familiar en toda la comunidad y, por otro, incorporando la formación personal de los propios padres como un componente clave de este involucramiento.²²⁰

Transferencias financieras condicionadas

Las transferencias financieras condicionadas, modelo originado en México y que ahora está siendo probado en el resto del mundo, es una forma innovadora de poner en funcionamiento el concepto de responsabilidad compartida, enfrentando simultáneamente el problema de la desventaja económica con el desafío de potenciar el involucramiento familiar en apoyo de los aprendizajes y del éxito escolar de los niños. En un esfuerzo por romper el ciclo de la pobreza, generar nuevas oportunidades económicas en la ciudad de Nueva York y poner a prueba un enfoque basado en incentivos que mejoran el involucramiento familiar, el alcalde Michael Bloomberg lanzó una nueva iniciativa llamada Opportunity NYC, el primer programa de transferencia

²¹⁹ Mediratta, K., Shah, S., McAlister, S., Fruchter, N., Mokhtar, C. & Lockwood, D. (2008, March). *Organized communities, stronger schools: A preview of research findings*. Providence: Instituto para la Reforma Escolar, Universidad de Brown.

²²⁰ Emerging Knowledge Forum. (2007). *Logan Square, Chicago: Building smart education systems*. Providence: Instituto Annenberg para la Reforma Escolar, Universidad de Brown.

financiera condicionada del país. Esta iniciativa piloto, que cuenta con financiamiento privado y que está basada en modelos exitosos de programas de transferencia financiera condicionada desarrollados fuera de Estados Unidos, busca mejorar la educación, la salud y el empleo de una familia, entregando incentivos monetarios a los padres y niños en seis de las comunidades más pobres de Nueva York. Consiste en tres proyectos pilotos: uno centrado en las familias; otro, en los adultos, y otro en los niños. En el proyecto centrado en las familias, estas pueden ganar 25 dólares al mes si asisten a las entrevistas de apoderados; 50 dólares, si adquieren una tarjeta de socios en la biblioteca; y entre 25 y 50 dólares, si sus hijos cumplen con un 95% de asistencia escolar. Como parte del componente centrado en los niños, las familias también pueden ganar entre 300 y 600 dólares si los estudiantes mejoran sus puntajes en las pruebas; 400 dólares, si se gradúan; e incentivos financieros adicionales, si completan créditos adicionales y toman el examen PSAT. El programa piloto está siendo evaluado a través de un diseño de investigación experimental y los resultados serán muy útiles para entender el valor de este enfoque simultáneo al involucramiento familiar y a la reducción de la pobreza.

Abrir caminos en los diferentes contextos y a lo largo de toda la trayectoria escolar

Existen miles de ejemplos de iniciativas comunitarias para construir caminos de involucramiento familiar en diferentes contextos de aprendizaje y a lo largo de la vida escolar de los niños. Muchos de estos esfuerzos están diseñados para vincular los aprendizajes escolares, extraescolares y de verano y el involucramiento familiar para apoyar el desarrollo y el éxito escolar de los niños. Estas iniciativas son importantes porque el involucramiento familiar decae a medida que los niños avanzan en su educación primaria. Una de las nuevas metas en materia de participación familiar es involucrar a las familias, los estudiantes de segundo ciclo básico y enseñanza media, las escuelas y los proveedores de programas extraescolares para apoyar a los jóvenes en la construcción de sendas de aprendizajes hacia la universidad y la obtención de un título. Por ejemplo, After-School College Ed, un programa creado en la ciudad de Nueva York por la Corporación Extraescolar (TASC, por sus siglas en inglés), el consejo universitario y la asociación para la educación extraescolar (PASE, por sus siglas en inglés), vincula a las familias, las escuelas, los programas extraescolares y la educación superior para ayudar a los estudiantes y sus familias a planificar el ingreso a la universidad. Generación Diez, un programa extraescolar para jóvenes secundarios latinos es una iniciativa concebida para construir nexos entre las familias, las escuelas y los centros clínicos comunitarios en aras del éxito escolar de los estudiantes a través de visitas a domicilio y otras oportunidades para

los padres, la mayoría de los cuales no hablan inglés y no pueden comunicarse con los profesores de la escuela.²²¹

Involucramiento de la familia desde la cuna hasta la universidad

A medida que crece el reconocimiento de la importancia de los aprendizajes extraescolares y de la construcción de apoyos exhaustivos y permanentes, las comunidades están construyendo sistemas de aprendizaje integrales o complementarios con involucramiento familiar desde la cuna hasta la universidad. Tal vez el ejemplo más conocido sea la Zona de Niños de Harlem (HCZ, por sus siglas en inglés), un modelo que ha creado un conjunto de apoyos coordinados para las familias y los niños desde la primera infancia hasta la enseñanza secundaria y más allá. HCZ está trabajando para dar nuevas oportunidades a las familias y a los niños en una zona urbana de 60 cuadras en el centro de Harlem. Su estrategia y sus objetivos apuntan a lograr estabilidad familiar, oportunidades de empleo, viviendas asequibles y decentes, actividades formativas para los adolescentes y educación de calidad para los niños y los padres. Los componentes de los programas de HCZ están diseñados como un sistema que atiende a los niños y a las familias de manera continua e integral.

Varias de las iniciativas de HCZ ponen el acento en el rol de las familias, entre ellas Baby College, una serie de talleres para padres de niños de 0 a 3 años; el programa Empoderamiento de las Familias, que brinda servicios de asesoría en temas de comportamiento, salud y tutoría en horario extraescolar, así como terapia individual y familiar, un grupo especializado en temas de crianza y un grupo de manejo de la agresividad; y la Academia Promesa, una escuela independiente, subvencionada, que atiende niños desde el nivel preescolar hasta el último año de escolaridad. Los padres y sus hijos permanecen en estos programas, que están diseñados como un sistema para atender a los niños y sus familias a lo largo del tiempo. Paul Tough²²² dio a conocer recientemente la iniciativa HCZ en un libro donde se describen los desafíos que ha supuesto su implementación. Una evaluación permanente del programa será muy instructiva para esfuerzos similares que están en curso o en fase de diseño en el resto del país.

Estos nuevos proyectos incluyen Construyendo Futuros Brillantes (BBF, por sus siglas en inglés), creado en 2007 en Omaha, Nebraska, por el alcalde Mike Fahey, donantes

²²¹ Para más información sobre ambas iniciativas ver: Harvard Family Research Project (2006). Building and evaluating out-of-school time connections. *The Evaluation Exchange*, 12(1&2), 2-6.

²²² Tough, P. (2008). *Whatever it takes: Geoffrey Canada's quest to change Harlem and America*. Boston: Houghton Mifflin.

locales y un grupo de ciudadanos comprometidos. BBF alinea los sistemas de apoyo al aprendizaje desde la infancia hasta la universidad, porque cree que los niños requieren apoyo permanente para lograr sus objetivos en la vida y en la educación, durante su adolescencia y su vida adulta. BBF apoya diversas asociaciones público-privadas y reúne a diversos actores clave de la comunidad –padres, empresas, centros de educación superior e instituciones religiosas– en seis grupos de trabajo que se abocan a diferentes líneas de trabajo, tales como primera infancia y desarrollo de carrera. El involucramiento familiar es esencial en este esfuerzo, al igual que lo es en otra iniciativa similar, Strive, en Cincinnati, Ohio.²²³

Apoyo del Estado

Las iniciativas comunitarias tendientes a posicionar el involucramiento familiar dentro de un sistema de aprendizaje complementario requieren liderazgo a nivel estatal para apoyar de manera sostenida y coordinar los esfuerzos locales, alinear los financiamientos necesarios y mantener la visibilidad acerca de la necesidad de un involucramiento familiar con los líderes, las agencias y las organizaciones estatales. Los estados están brindando este apoyo de diversas maneras. Los consejos para la infancia, gabinetes y comisiones a nivel del gobierno estatal representan promisorios enfoques para conectar múltiples actores, organizaciones e iniciativas a nivel estatal. Los consejos P-16 (que cubren desde la educación preescolar hasta la universidad) y P-20 (que cubren desde la educación preescolar hasta que los jóvenes se gradúan del colegio) promueven un sistema integrado y continuo desde la educación preescolar hasta la adultez. Estos esfuerzos representan una oportunidad para involucrar a otras agencias y actores de sectores abocados a temas de los niños y las familias fuera del sistema escolar. Si los consejos P-20 hacen del involucramiento familiar una prioridad, tienen el potencial de llevarlo a un nivel superior de debate a nivel estatal y de integrar a las familias en las iniciativas para educar de manera integral a los niños.

Los estados están adoptando más estándares de involucramiento familiar. Algunos utilizan estándares nacionales de involucramiento familiar (Kansas), mientras que otros (Kentucky) desarrollan sus propios estándares. Kentucky tiene una larga historia de liderazgo en materia de involucramiento familiar, comenzando con la innovadora Ley de Reforma Educativa de Kentucky (1990) y su inclusión de los centros de recursos para la familia en el núcleo de la reforma educativa y con su diseño de un sistema de rendición de cuentas para el involucramiento familiar a nivel estatal. Un informe de

²²³ Para más información sobre estas y otras iniciativas de aprendizajes complementarios, ver: www.hfrp.org/complementary-learning.

2007, titulado “La pieza faltante en el rompecabezas de la aptitud”, establece las líneas maestras de un sistema de rendición de cuentas desarrollado por el Consejo Consultivo de Padres (CPAC), un grupo de líderes en materia de involucramiento familiar a nivel estatal que asesora al comisionado estatal de educación. El plan establece seis objetivos principales de involucramiento familiar, un conjunto de recomendaciones y de parámetros para medir avances. Estas pautas de rendición de cuentas representan un enorme adelanto. Existen señales preliminares de que el informe está siendo muy considerado a nivel estatal y que el Departamento de Educación de Kentucky comenzó a incorporar las pautas de evaluación en su proceso de auditoría escolar.

Varios estados están utilizando sus Centros de Recursos para el Involucramiento de los Padres (PIRC, por sus siglas en inglés), los cuales cuentan con financiamiento federal. Su rol es construir capacidades dentro del estado para promover la participación familiar y liderar iniciativas de involucramiento familiar entre las diferentes agencias. Una de las principales estrategias, ilustradas por el PIRC de Iowa, es convocar a los representantes de las escuelas subvencionadas, la agencia estatal de educación, el PTA estatal y otros actores y líderes cuyo compromiso es clave para implementar el involucramiento familiar sistémico, incluidos los Administrativos Escolares de Iowa (la asociación profesional de superintendentes y directores) y Area Education Agency 267 (una de las agencias intermediarias estatales que apoyan y asisten técnicamente a los distritos escolares). Esto ha generado una amplia aceptación del involucramiento familiar y una gama de servicios para construir capacidades que lo consoliden.

La fundación sin fines de lucro Niños y Familias de Nebraska (NCFE, por sus siglas en inglés), institución estatal subvencionada por el PIRC, es otro ejemplo de labor para coordinar múltiples servicios educativos y sociales en el estado e integrar la participación familiar en las escuelas y en otros servicios, con el convencimiento de que los mejores resultados se logran invirtiendo en el continuo de la infancia, desde la cuna hasta la Universidad. La Fundación se ha asociado con los programas de aprendizaje extraescolar del Centro Estatal de Recursos e Información para Padres de Nebraska (PIRC, por sus siglas en inglés), el Centro de Aprendizaje Comunitario del Siglo 21 (CCLC, por sus siglas en inglés) del estado y la red extraescolar apoyada por la fundación estatal C.S. Mott, para vincular los aprendizajes entre los diferentes contextos e incluir sendas permanentes de involucramiento familiar en los diferentes entornos de aprendizaje de los niños a lo largo de su vida escolar. La NCFE también vincula a las familias, las escuelas y los programas extraescolares a través de su Red Comunitaria de Centros de Aprendizaje, cuyo objetivo es respaldar la labor de los centros de apoyo integrados para las familias, las escuelas y la comunidad, y que promueve también políticas, financiamiento, información pública y programas de calidad para las alianzas de familias, escuelas y comunidad.

RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

Como se señaló al inicio de este artículo, desde hace muchos años existe claridad respecto de que la participación de las familias en el aprendizaje infantil es uno de los factores que mejor permiten predecir su éxito en la escuela. Sin embargo, este tema sigue marginado de los debates sobre la reforma educacional. Como lo señala un observador de larga data, “a pesar de que las políticas federales han procurado incorporar la participación familiar, estos esfuerzos han sido tenues, sin foco e ineficaces”.²²⁴ ¿Qué se requiere para que esto cambie? Pensamos que las acciones a nivel nacional recomendadas a continuación son necesarias para crear un enfoque más estratégico y eficaz al involucramiento de la familia. La legislación y el financiamiento federal para la participación familiar, establecidas en el Título I y el Artículo 1118 de la Ley de Enseñanza Primaria y Secundaria, al igual que aquellas provisiones establecidas en otras leyes puntuales y compartimentadas en el ámbito de la educación, los servicios sociales, de atención de salud, de cuidado infantil, de justicia juvenil, agricultura y otras áreas, han sido igualmente importantes para generar y mantener interés, y para poner en pie la exigua construcción e implementación de capacidades existentes²²⁵ para una reseña sobre el rol federal. Pero estas “acciones al azar de involucramiento familiar” no se han traducido en un enfoque coherente y eficaz sobre la intervención y tampoco han creado incentivos para iniciativas de involucramiento familiar integradas y sostenidas a nivel estatal y comunitario. También son escasos los recursos para la capacitación, la asistencia técnica y la formación docente preliminar y permanente a una escala adecuada para que las escuelas y las comunidades puedan generar un involucramiento familiar sistémico, sostenido y eficaz. Como señalamos en nuestra reseña histórica de intervenciones, también son relativamente escasas las inversiones en construir la base de conocimiento aplicado en este ámbito, específicamente en materia de evaluación (particularmente, en lo que respecta al involucramiento más allá de los primeros años). Tampoco ha habido importantes inversiones en el desarrollo y la puesta a prueba de enfoques sobre participación familiar innovadores e integradores o en la circulación de prácticas basadas en evidencia para fortalecer este campo. Estas limitaciones deben ser corregidas para generar una participación familiar más equitativa y eficaz, componente clave de las estrategias para cerrar brechas de desempeño entre los niños de nuestra nación.

²²⁴ Cross, T. C. (2004) *Political education: National policy comes of age*. Nueva York: Teachers College Press, 157.

²²⁵ Ver Weiss, H. B. & Stephen, N. C. (2009). From periphery to center: A new vision and strategy for family, school, and community partnerships. En S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds.), *The handbook of school-family partnerships*. Nueva York: Routledge.

Se requiere una definición o un enfoque sobre el involucramiento familiar que se sustente en investigaciones y sea ampliamente compartido, para sustituir las visiones limitadas actuales y orientar el desarrollo de las políticas y las prácticas. Aquí hemos presentado dicho enfoque, centrado en una responsabilidad compartida y en sendas de involucramiento familiar que van desde la cuna hasta la universidad para asegurar que los niños de familias de bajos recursos tengan acceso a las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera de la escuela que están al alcance de sus pares más favorecidos y que han demostrado ser un importante respaldo para su éxito escolar. Creemos que el Presidente Obama y su administración debieran aprovechar su alta tribuna para poner el foco sobre este tema y ayudar a la opinión pública a entender el rol clave que juegan las familias en modelar las trayectorias de vida y el éxito escolar de sus hijos y las responsabilidades recíprocas y compartidas de las personas. Esto debería ir a la par con el desarrollo y la implementación de una estrategia de involucramiento familiar integral y de largo plazo, con recursos para la construcción de capacidades, el monitoreo, la rendición de cuentas y la formación docente, así como incentivos para la innovación y la evaluación. También debería incluir una revisión de la legislación existente, a fin de sentar las bases de una plataforma más integrada, como parte de la futura actualización de la legislación educativa.

El campo del involucramiento familiar aún no cuenta con una infraestructura robusta de apoyos a nivel nacional, estatal y local, necesarios para desarrollar iniciativas de involucramiento que sean poderosas, de calidad, permanentes y transparentes. Asimismo, no existe suficiente monitoreo de la implementación de los mandatos federales sobre involucramiento familiar. Con una clara definición de la participación familiar —y la capacidad para implementarla—, el gobierno federal puede monitorear de manera proactiva la implementación de las actuales disposiciones del Título I sobre involucramiento parental y otras disposiciones de NCLB y construir un proceso tripartito de monitoreo, mejoramiento continuo y rendición de cuentas, considerando a la vez formas de fortalecer e integrar las normativas sobre involucramiento familiar en una renovada legislación. El primer componente incluye un conjunto de estándares e indicadores para monitorear la rendición de cuentas a nivel estatal. El segundo, para uso por parte de los estados, en los distritos y las comunidades, se equipara con los estándares federales, pero da cabida a otros adicionales. El tercero, a nivel de la comunidad y de las escuelas, incorpora estándares desarrollados a nivel local con especial atención a la evaluación del involucramiento familiar como parte de las revisiones de desempeño de las escuelas y del personal educativo, y a la elaboración de rendiciones de cuenta y evaluaciones de avance compartidos y permanentes respecto del involucramiento de las familias de bajos ingresos.

Si no cuentan con el aliciente de la construcción de competencias, la capacitación y la asistencia técnica, los mandatos y la rendición de cuentas muy probablemente no incrementarán la participación familiar. La legislación educativa ha abierto oportunidades para definir estrategias y planes sistémicos de involucramiento familiar y entregado algunos recursos para implementarlos, al menos en las escuelas subvencionadas. Sin embargo, la mayoría de estas iniciativas son, en el mejor de los casos, aisladas, puntuales y con pocas probabilidades de constituirse en un apoyo para el éxito escolar de los niños desfavorecidos. Como lo señalaron hace veinte años McLaughlin y Shields,²²⁶ un involucramiento sistémico depende de las creencias, actitudes y comportamientos de los educadores y de las familias.²²⁷ Para cambiar estas creencias se requiere una comunicación sólida y sostenida sobre la importancia del involucramiento familiar para todas las personas concernidas; evidencia de que este involucramiento se traduce en mayores logros escolares para los niños; construcción de capacidades, capacitación y asistencia técnica sustancial y de largo plazo; y acceso de los profesionales a los últimos resultados de investigaciones y evaluaciones a nivel federal, estatal y local.

Para lograr avances reales en materia de participación familiar, también se requiere el desarrollo de una agenda estratégica de investigación, innovación y evaluación, que permita construir y utilizar la base de conocimiento como apoyo para la innovación, como práctica y formación de políticas. Las interpretaciones sobre el rol de la investigación y la evaluación están experimentando grandes cambios, con nuevos énfasis en la innovación, el aprendizaje y la mejora continua. Esto es particularmente pertinente en casos donde la base de intervención es débil y los desafíos de dicha intervención son complejos. Este campo cuenta con escasas evaluaciones rigurosas y, por lo general, están referidas a programas menores y puntuales; no al tipo de iniciativas sistémicas y sostenidas necesarias para crear sendas alineadas con diferentes contextos, como las que hemos promovido en este artículo. No cabe duda que las inversiones en el desarrollo y la evaluación de enfoques más sistémicos son sumamente importantes para orientar las políticas y las prácticas, y para medir el valor agregado de la participación y de las alianzas en la formación y los aprendizajes de los niños. Las evaluaciones deben lidiar con las interrogantes desafiantes pero esenciales que procuran dilucidar si estas iniciativas promueven —y en qué medida lo hacen— una participación familiar continua, equitativa y sostenida. También, si por esta vía mejoran

²²⁶ McLaughlin, M. & Shields, P.M. (1987). Involving low income parents in the schools: A role for policy? *Phi Delta Kappan*, 69, 156-60.

²²⁷ Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.

el desempeño académico y ayudan a acortar las brechas escolares. Es clave, además, prestar atención a la relación costo-eficiencia, especialmente cuando los recursos son escasos y cuando las comunidades están tomando decisiones difíciles sobre las mejores formas de reducir las inequidades en el desempeño educativo de sus niños. En una obra reciente, Bryk y Gomez argumentan que la infraestructura de investigación y desarrollo para la mejora escolar es precaria y constituye un caso de “falta de mercado para la innovación educativa”.²²⁸ Esto se aplica especialmente al involucramiento familiar. Respaldamos su llamado a que se realicen inversiones en innovación que sean desarrolladas conjuntamente por investigadores y profesionales de la educación y que se basen en alianzas entre profesionales escolares, investigadores universitarios interdisciplinarios y emprendedores sociales. Nosotros agregaríamos a la familia a esta lista.

Para obtener progresos reales también se requieren nuevas inversiones en formación docente de pre y posgrado en materia de involucramiento familiar para todas las personas involucradas en la provisión de aprendizajes complementarios, desde los educadores y profesores de la primera infancia a los proveedores de educación extraescolar. La participación familiar aún no es una competencia profesional central para cualquier proveedor, a pesar de que esto está cambiando a medida que estos ámbitos profesionales redefinen sus estándares de calidad. Por ejemplo, la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños está incluyendo la participación familiar entre sus competencias centrales y muchos estándares de calidad extraescolar hacen lo mismo.²²⁹ Los docentes y otros profesionales indican que la falta de capacitación es una importante barrera a la participación.²³⁰ Nosotros pensamos que la formación docente, al igual que los otros componentes de un plan nacional esbozado más arriba, deben ser concebidos de manera amplia y sentar las bases de la participación familiar dentro de un marco de responsabilidad compartida y un aprendizaje complementario en diversos entornos. Las inversiones federales estratégicas deben incluir:

- Subvenciones para desarrollar y testear diferentes enfoques sobre formación docente, acompañados de una evaluación.

²²⁸ Bryk, A. S. & Gomez, L. (2008). Reinventing a research and development capacity. En F. Hess (Ed.), *The future of educational entrepreneurship: Possibilities for school reform* (pp. 181-206). Cambridge, MA: Harvard Education Press, 182

²²⁹ Little, P. (2007). *The quality of school-age child care in afterschool settings. Research-To-Policy Connections No. 7*. Nueva York: Child Care & Early Education Research Connections.

²³⁰ Markow, D. & Martin, S. (2005). The MetLife survey of the American teacher: Transitions and the role of supportive relationships. Extraído el 11 de abril de 2008, de <http://www.metlife.com/teachersurvey/>; Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, M. E. & Chatman, C. (Eds.) (2005) *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creación de redes para compartir prácticas eficaces.
- Apoyo para que las iniciativas estatales fortalezcan las pautas de certificación con claras definiciones del involucramiento familiar.
- Especificación de competencias.
- Alineamiento de las competencias y los contenidos académicos en instituciones de capacitación, y programas de perfeccionamiento continuo.
- Desarrollo permanente de materiales de capacitación que reflejen los pilares centrales de la participación familiar, incluida la responsabilidad compartida.

Esperamos que este texto contribuya a un vigoroso debate sobre cómo incrementar la participación familiar como un componente clave de los esfuerzos por alcanzar una educación equitativa y para entregarles a los niños vulnerables el conocimiento y las habilidades que requieren –y que nosotros necesitamos que ellos tengan– para tener éxito en el siglo XXI. Hemos señalado que será difícil, por no decir imposible, cerrar las brechas de desempeño escolar si no se presta más atención y se invierte más en la participación de las familias de bajos recursos. Existe todo un cuerpo de investigación que avala esta afirmación. También hemos propuesto un nuevo enfoque basado en investigaciones para una mayor consideración por parte de los formuladores de políticas, los profesionales de la educación, las familias y todas aquellas personas empeñadas en lograr una mayor equidad educativa. Al mismo tiempo, pensamos que la participación familiar debe situarse dentro de un compromiso más amplio, con una responsabilidad compartida que se refleje, entre otros, en la creación de sistemas complementarios de aprendizaje. Es preciso advertir que el involucramiento familiar no es una panacea o una solución expedita, y que sería un grave error pasar de la falta de inversiones contundentes en involucramiento familiar a un clima de expectativas exageradas sobre lo que estas pueden lograr si no se cuenta con fuertes apoyos de las escuelas y otros actores. Por ello, más que centrarse solo en la participación familiar, hemos insistido en la necesidad de insertarla dentro de un sistema de aprendizaje integral y complementario, donde pueda operar como un componente decisivo y como un poderoso estímulo para una mayor equidad educativa y mejores resultados para los niños vulnerables, en términos de su desarrollo y educación.