

Diseño, desarrollo y evaluación del programa educativo-socio-comunitario global con padres “Su educación, nuestra prioridad” en un centro de educación primaria en California

Design, development, and evaluation of the global socio-educational-community program “Their education, our priority” in one elementary school in California

Projeto, desenvolvimento e avaliação do programa educativo-sociocomunitário global com pais “Sua educação, nossa prioridade” em um centro de ensino fundamental na Califórnia

María Jesús García Martín

Chapman University

El presente estudio analiza los resultados y beneficios de un programa educativo-socio-comunitario global con padres, clave en el proceso de formación de los alumnos aprendices de inglés, pretendiendo compensar carencias y dificultades y promover cambios profundos y esenciales en el seno de las instituciones educativas que los acogen. La metodología utilizada ha sido mixta, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas tanto de recogida como de tratamiento y valoración de los datos obtenidos. Así se ha optado por el uso de instrumentos diversos como actas, controles de asistencia, test estandarizado de California (CST) y cuestionarios. El modelo, objeto de esta investigación empírica, se desarrolla con 613 padres latinos inmigrantes en un único centro de primaria y aporta datos relevantes en torno a la favorable influencia y la correlación directa existente entre el trabajo educativo y comunitario con padres y a) la adquisición de buenos hábitos, c) mejores niveles de rendimiento escolar de los educandos y de participación de las familias en la vida del centro y proceso educativo de sus hijos, y c) la calidad de comunicación, el conocimiento y respeto entre padres y profesores. Por último propone un cambio en el entendimiento del rol del educador en pro de políticas educativas abiertas, progresistas y sensibles a la realidad social presente y futura, preparando mejor al ciudadano para vivir en comunidades multiculturalmente diversas.

Descriptores: Participación de padres, Educación de adultos, Comunidad hispana, Justicia social, Multiculturalismo.

*Contacto: magarcia@chapman.edu

ISSN: 1696-4713

www.rinace.net/riejs/

Recibido: 2 de enero 2014

1ª Evaluación: 1 de marzo 2014

2ª Evaluación: 5 de abril 2014

Aceptado: 5 de mayo 2014

The purpose of this research is to analyze the results and positive impact of a global socio-educational and community program, which is crucial in the learning process of English Learners, to eliminate barriers, compensate difficulties, and promote profound changes within the schools. A qualitative and quantitative methodology has been combined to collect and analyze data, using a variety of instruments as: The California Standard Test, questionnaires, informal observations, minutes, and attendance forms. The model proposed by this empirical research was developed with 613 Latino immigrant parents in one Elementary school. The case study provides relevant data to conclude that there is a significant correlation between the educational and community program, with important benefits like: a) the acquisition of good habits, b) higher levels of student achievement and parent involvement at school and in the learning process of their children, and c) the quality of communication, knowledge, and respect between parents and teachers. In addition, the research suggests a new way of understanding our own role as educators in favor of more realistic and sensitive educational policies, in order to better prepare citizens to live in multicultural societies.

Keywords: Parent participation, Adult education, Hispanic community, Social justice, Multiculturalism.

O presente estudo analisa os resultados e benefícios de um programa educativo-sociocomunitario global com pais, chave no processo de formação dos alunos aprendizes de inglês, pretendendo compensar carências e dificuldades e promover mudanças profundas e essenciais no seio das instituições educativas que os acolhem. A metodologia utilizada foi mista, combinando técnicas quantitativas e qualitativas tanto na coleta quanto no tratamento e avaliação dos dados obtidos. Assim, optou-se pelo uso de instrumentos diversos como atas, controles de frequência, teste estandarizado de California (CST) e questionários. O modelo, objeto desta investigação empírica, desenvolve-se com 613 pais latinos imigrantes em uma única escola de ensino fundamental e fornece dados relevantes em torno da favorável influência e a correlação direta existente entre o trabalho educativo e comunitário com pais e a) a aquisição de bons hábitos, b) melhores níveis de rendimento escolar dos educandos e de participação das famílias na vida do centro e processo educativo de seus filhos, e c) a qualidade de comunicação, o conhecimento e respeito entre pais e professores. Por último, propõe uma mudança no entendimento do papel do educador em prol de políticas educativas abertas, progressistas e sensíveis à realidade social presente e futura, preparando melhor ao cidadão para viver em comunidades multiculturalmente diversas.

Palavras-chave: Participação de pais, Educação de adultos, Comunidade hispânica, Justiça social, Multiculturalismo.

1. Introducción

Este estudio es el resultado de casi 20 años de experiencia trabajando con alumnos y familias latinas inmigrantes en el sur de California (USA). Dicha población es en su mayor parte indocumentada y se concentra en ciudades como Santa Ana, con altos niveles de segregación y pobreza. Su situación económica lógicamente debería mejorar con el tiempo —en función de si se trata de la primera, segunda o tercera generación de inmigrantes—, pero generalmente ello depende de los niveles educativos que poseen y éstos no se elevan sensiblemente tras los años por razones no solo culturales, sino también por falta de tiempo o de expectativas, escasa preparación, por desconocimiento o por trabas del sistema.

Son un punto de partida básico tanto la sensibilidad, el aprecio y la consideración, como el tributo y la sincera aceptación de la riqueza que supone la diversidad cultural, lingüística e intelectual que aporta a nuestras nuevas sociedades la población inmigrante. Valores como los de generosidad, solidaridad y ayuda a la integración, junto con los de tolerancia y lucha contra la explotación, el abuso o contra las actitudes racistas o xenóforas, son imprescindibles para que se produzca un desarrollo social armonioso y una convivencia pacífica real y con futuro. No es deseable la existencia de ciudadanos de segunda categoría. Hemos de lograr una coexistencia y una vida segura y digna para las familias que acogemos o que se refugian en nuestros países. Evidentemente desde las distintas administraciones públicas, instituciones u organizaciones sociales, hemos de proporcionar la garantía de igualdad de derechos y de posibilidades futuras; pero además, el apoyo, el desarrollo y la puesta en marcha de recursos y de servicios -entre ellos los educativos-, que sean necesarios para conseguirlo.

En la última década se ha ido poniendo en cuestionamiento la atención a la diversidad en el sistema educativo californiano ya que la mejor respuesta dada a las necesidades de los alumnos inmigrantes ha sido la de la asimilación lingüística y cultural. Los programas de inmersión ampliamente extendidos en la actualidad, la sustancian y alimentan (García, 2012). Los alumnos en dichos programas pronto desarrollan el sentimiento y la convicción de situarse en un plano de inferioridad respecto a sus compañeros si utilizan su lengua materna, con lo que van perdiendo ésta (L1) paulatinamente y a la vez la capacidad de comunicación con sus padres y familiares.

El mensaje indirecto que se les transmite es el de que mantener su propia lengua y cultura no es lo adecuado. Muchas veces somos testigos de que ello conlleva serios problemas de identidad además de conflictos familiares, desprecio por los valores y costumbres de sus padres y pérdida de la autoridad o control que pueden ejercer éstos sobre sus hijos. En el plano escolar, la conducta se resiente y el nivel de abandono escolar aumenta y en el plano social se elevan los riesgos de drogadicción, embarazos no deseados o pertenencia a pandillas callejeras (Miranda, 1991).

La práctica docente diaria en un contexto como el citado, corrobora la necesidad imperiosa de trabajar con los padres y la comunidad (Laurice, 2008). Ello adquiere más vigencia e importancia si cabe, con aquellos alumnos inmigrantes que no tienen la posibilidad de crecer con suficientes recursos y en un ambiente lingüístico e intelectualmente rico. El bagaje de experiencias y conocimientos que poseen éstos es bastante limitado cuando no sufren traumas por violencia, desnutrición o abandono. Es ingenuo por tanto, cuando no absurdo, pretender que dichos alumnos obtengan altos niveles de rendimiento y motivación, en una lengua que no conocen además, si no se apoya y se dota de recursos simultáneamente a las familias (Lonigan y Whitehurst, 1998; Morrow y Young, 1997).

Es en este marco conceptual e ideológico, en el que el presente trabajo de investigación empírica se inscribe y justifica, definiendo su ámbito y alcance en el seno de dichas reflexiones. Ellas inspiraron el diseño y puesta en marcha de un programa que fue concebido, dirigido y desarrollado por la autora de este artículo con el fin de primero, facilitar la adquisición de un mayor nivel socio-educativo de alumnos y sus familias; y segundo, de abrir cauces reales de participación facilitando un mejor acceso a los servicios disponibles. Se trataba de cubrir un importante eslabón necesario en las escuelas para garantizar la mejora de los resultados académicos de los aprendices de inglés con el apoyo de los padres, a la vez que promover y acercar a la población en

general a programas culturales y sociales potenciando el valor de sus raíces y el orgullo de su procedencia.

Para los alumnos y familias inmigrantes, el acceso a la información sobre recursos comunitarios y a una educación de calidad, es la única llave, la única puerta directa y segura de ayuda para superar las barreras idiomáticas, salir del umbral de pobreza y lograr una vida personal y profesional futura digna y segura.

2. Fundamentación teórica

2.1. Diversidad lingüística e inmigración en USA

Estados Unidos ha sido siempre un país de inmigrantes. Cada siglo y período ha traído consigo nuevas oleadas de inmigrantes de distintas procedencias, que han provocado cambios importantes legislativos y políticos para incorporar e integrar a veces, para reprimir y rechazar otras, la gran diversidad aportada por estos nuevos ciudadanos a lo largo de la historia.

En los últimos años se ha producido un verdadero cambio demográfico entre la población inmigrante que procede mayoritariamente de 5 países: México, China, India, Filipinas y Vietnam (Instituto de Inmigración, 2004). Uno de cada tres ciudadanos en América era en 2010 latino, asiático o negro, lo que ha cambiado la imagen global de la sociedad y producido cambios significativos en su seno. Muchos analistas los califican positiva o negativamente en función de parámetros económicos e ideológicos, pero lo que no cabe duda es que el importante crecimiento de ciertos grupos de inmigrantes ha creado y sigue creando tensiones y aportando soluciones políticas más o menos restrictivas dependiendo de los estados.

California es el estado que más inmigrantes ha absorbido en las últimas décadas (Censo 2011). Actualmente de una censo de 37.253.956 habitantes, aproximadamente 14 millones son latinos, 5 asiáticos y unos 3 afroamericanos. Según el censo del 2010, eran 55 las lenguas diferentes declaradas y registradas como habladas en este estado. Además, el número de alumnos de primaria ha ido creciendo regularmente en los últimos 20 años en mucha mayor medida que lo ha hecho en el resto de Estados Unidos (figura 1).

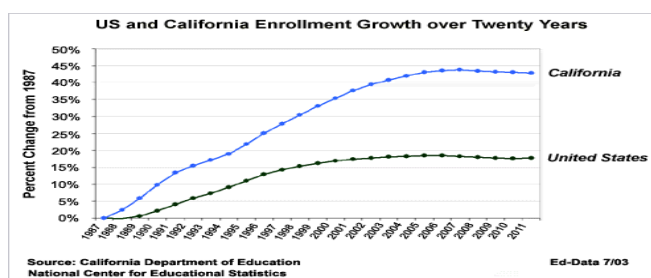


Figura 1. Población estudiantil estadounidense y californiana de 1987 a 2011

Fuente: California Basic Educational Data System (<http://cde.ca.gov/CBEDS>).

Aunque durante generaciones se haya considerado a California como una sociedad pluralista, nunca hasta ahora un grupo inmigrante mayoritario había llegado a alcanzar tal porcentaje de habitantes. De los 6.217.002 alumnos que asistieron a centros educativos en 2010, un 51,43% eran hispanos o latinos, aumentando en la misma proporción desde 1995 en la que bajó la población blanca (véase tabla 1).

Tabla 1. Distribución Demográfica de los Alumnos Matriculados en California entre los Cursos 1995-96 y 2010-11

Grupos étnicos	Alumnos en 1995-96		Alumnos en 2010-11	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Hispanos o Latinos	2.118.028	38,74	3.197.384	51,43
Blancos no hispanos	2.209.717	40,42	1.655.598	26,63
Asiáticos	449.725	8,23	529.510	8,52
Áfrico-americanos	478.912	8,76	416.098	6,69
Otros	-----	-----	180.035	2,89
Filipinos	131.820	2,41	159.038	2,56
Indio-americanos	47.697	0,87	43.552	0,70
Islas del Pacífico	31.325	0,57	35.787	0,58
Totales	5.467.224	100,00	6.217.002	100,00

Fuente: Adaptada de los datos proporcionados por California Longitudinal Pupil Achievement Data System (<http://cde.ca.gov/CALPADS>).

Por otro lado, lingüísticamente el número de aprendices de inglés (ELLs) en el estado de California siempre ha excedido significativamente la media del territorio nacional (figura 2), aunque la tendencia sea a disminuir.

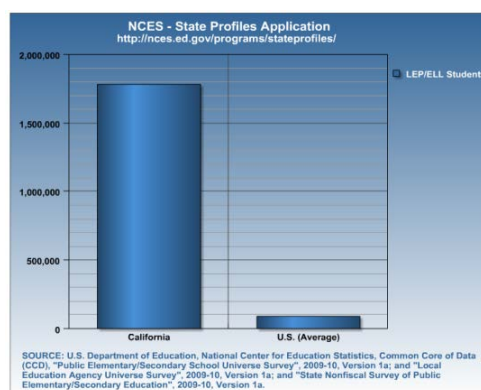


Figura 2. Número de ELLs en California y EE.UU. en el curso 2009-10

Fuente: Departamento de Educación de EE.UU., NCES (<http://nces.edu.gov/programs/stateprofiles/>).

2.2. La pobreza como factor de riesgo

Gunning (2010) analiza la relación existente entre los factores económicos y el aprendizaje general de los alumnos, destacando la influencia significativa de la pobreza en su desarrollo integral y en el aprecio y consideración de sus propios orígenes.

Según un recuento realizado por el censo estadounidense del 2008 (U.S. Census Bureau, 2008) aproximadamente el 18% de los 13 millones de estudiantes escolarizados en Estados Unidos vive bajo el umbral de pobreza. En el año 2000 se estimaba que los alumnos inmigrantes tenían dos veces más la posibilidad de ser pobres que los nativos. Además, era 7 veces más probable que los jóvenes de barrios pobres de ciudades fueran víctimas de negligencia o abuso (Alfred, 2010).

Independientemente de la raza o grupo étnico al que el alumno pertenezca -decía Payne (2005), los alumnos pobres tienen muchas más posibilidades que los no pobres de sufrir retrasos en el aprendizaje, abandonar sus estudios durante la secundaria o concebir un hijo siendo adolescentes. Estos niños seguramente van a crecer en el seno de una familia

y barrio pobre y perpetuar los riesgos potenciales de salud física y problemas escolares de sus padres.

A los 18 meses todos los niños tienen aproximadamente los mismos niveles en el desarrollo del lenguaje independientemente del seno de las familias en el que hayan nacido y su estatus socio-económico (Hart y Risley, 1995). Después de esa edad, el desarrollo del vocabulario es sensiblemente diferente. Así los alumnos que crecen en un entorno de pobreza llegan al centro de primaria conociendo un máximo de unas 3.000 palabras y los que proceden de familias con un alto nivel económico poseen 8.000 o más.

Durante años se ha hablado de un perfil de la pobreza, queriendo resaltar la existencia de cierto estilo de vida y comportamiento, de cierto nivel de creencias y valores asociados a éste. Muchas familias pobres suelen tener un solo padre/madre como cabeza de familia, ser padre o madre solteros, desempleado/a, con bajos salarios, divorciados o padres adolescentes. Ello puede producir situaciones de tensión, baja auto-estima, desconfianza, falta de atención y/o supervisión de los hijos, ausencia de buenos modelos personales y profesionales, desorganización, cambios frecuentes de domicilio, falta de oportunidades y recursos, así como de higiene, seguridad, buenos hábitos alimenticios y de salud (Duncan y Brooks, 1997).

Sin embargo, afirma también Payne (2005) que no está claro que unos mayores ingresos económicos impliquen que los padres vayan a disponer de las herramientas educativas que los hijos necesitan. Consejeros afirman que son los valores, metas y estilos educativos de las familias lo que tiene más importancia y afecta más que el dinero. Ello nos invita a plantear intervenciones educativas que puedan incidir en estos últimos aspectos y que puedan contribuir a compensar los posibles efectos negativos de la pobreza.

2.3. Factores familiares determinantes en el proceso educativo

Haveman y Wolfe (1995) destacaron ya hace casi 20 años el impacto que tienen en el aprendizaje factores familiares como el nivel educativo de los padres, la estructura familiar y las expectativas de éstos hacia sus hijos, sin embargo poco se sigue haciendo desde las administraciones educativas e instituciones sociales para mejorar esta situación.

La estructura familiar tiene efectos en las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en clase, en los resultados de los test, en los años de escolaridad y el comportamiento (Duncan, 1997). Además, la cantidad de tiempo que los padres dedican a sus hijos, más la cercanía en la relación con otros familiares se relaciona positivamente con los logros educativos (Haveman y Wolfe, 1995). Estos estudios afirman que los alumnos procedentes de familias pobres tienen muchas menos posibilidades de completar su educación secundaria o bachillerato, pero si dichos alumnos crecen con solo un padre, la posibilidad se reduce de manera sustancial. No obstante lo anterior, Gunning (2010) afirma que las últimas investigaciones apuntan a que la calidad de la relación y del apoyo emocional que los padres proporcionan a sus hijos tiene una influencia mucho más determinante en la autoestima del alumno y su aprendizaje, que la estructura o composición familiar.

Los padres de niveles socio-económicos muy bajos suelen utilizar técnicas disciplinarias con sus hijos basadas más en el poder, la obediencia y el castigo físico que en el diálogo. La pobreza también suele ir asociada al estrés y éste a prácticas parentales deficientes, lo

que puede provocar trastornos en el rendimiento o conducta de sus hijos (Mayer, 1997). La calidad del ambiente del hogar, las oportunidades de aprendizaje que en este se proporcionen, la calidez en las interacciones entre padres e hijos y las condiciones físico-ambientales de la casa es lo que tiene igualmente efectos poderosos en el aprendizaje y desarrollo cognitivo de un alumno (Payne, 2005).

La educación de los padres siempre ha sido determinante a la hora de predecir los resultados académicos de los alumnos. Análisis detallados han mostrado que incide más el nivel educativo de la madre que el nivel de ingresos familiares. Estos hallazgos se pueden encuadrar dentro de la creencia o el contexto de que la educación está ligada a la forma, el modo de hablar, de jugar, de interactuar y de leerles a los niños (Lawrence y Tamis, 2006) y de que si incrementamos el nivel educativo de los padres, mejoraremos el de los hijos. Es por ello que afirma Duncan (1997):

Que el incremento de salarios en las familias pobres así como programas de intervención temprana que mejoren el ambiente de aprendizaje en el hogar para padres y alumnos mejorarán el nivel educativo y desarrollo cognitivo de los jóvenes ciudadanos de este país (p.67).

2.4. Aprendices de inglés y dificultades de aprendizaje

Multitud de factores de carácter psicológico, social o educativo asociados a los niveles económicos de las familias, pueden influir positiva o negativamente en el aprendizaje de los alumnos. Identificar y evaluar los más importantes ha sido el objetivo de los apartados anteriores. No obstante, existe otro factor fundamental que determina el rendimiento escolar en California, y es el lingüístico. Los alumnos latinos llegan al centro escolar a la edad de 5 años sin dominar ni haber desarrollado apropiadamente su lengua materna (L1) y sin conocer en absoluto la segunda (L2) a la que se enfrentan y en la que tienen que aprender todo el currículo escolar. Además, los padres tampoco hablan inglés ni poseen los niveles educativos básicos suficientes para poder apoyar a sus hijos.

Ante esta realidad ya Cummins (1981) desarrolló su teoría cognitiva apoyando y justificando el uso de la lengua materna en clase, en función de la interdependencia y transferencia entre L1 y L2. Krashen (1985) por otro lado, creó su teoría de las 5 hipótesis que ha proporcionado uno de los marcos teóricos más amplios y seguidos de las dos últimas décadas. Se adquiere L2 siguiendo un orden natural predecible, si se garantizan mensajes comprensibles y se disminuye el nivel de ansiedad para no bloquear este proceso que oscila entre aprendizaje (consciente) y adquisición (inconsciente similar a L1).

Krashen (2003) profundiza también en el poder de la lectura en el desarrollo de L2 y se convierte en el punto de referencia teórico del bilingüismo, insistiendo en la necesidad de disminuir los sentimientos de frustración, miedo, aprensión y estrés en el aprendizaje de L2. El mundo intelectual, la memoria, el recuerdo y el aprendizaje están unidos al mundo de nuestras emociones. Un ambiente emocionalmente seguro, relajado, donde no se juzgue ni se corrija en exceso y donde el cometer errores no sea un problema, produce un aprendizaje mucho más rápido sistemático y eficaz; en él además, el alumno gana en autoestima y confianza.

El bilingüismo por tanto debería ser un concepto educativo pujante y de necesario implante en California, para armonizar el desarrollo integral personal y la preparación profesional de los educandos, con las demandas sociales emergentes. Sin embargo, es un tema todavía en permanente debate, controvertido y generador de tensiones en la

sociedad californiana actual. Desde el curso 2005-06 y a raíz de la aprobación de la enmienda de ley 227, funcionan casi exclusivamente programas de inmersión que no están dando una respuesta justa y apropiada a las necesidades sociales de la población latina (García, 2012). Así los distritos escolares con un mayor número de alumnos (10.000-30.000), mayor concentración de aprendices de inglés (en torno al 50%) y altos niveles de pobreza (70%-85%), mantienen un fracaso escolar en lenguaje y matemáticas de en torno al 50% (véase tabla 2).

Tabla 2. Nivel Académico de los Alumnos Inmigrantes de 2º a 12º Curso del Condado de Orange (CA) por Distritos Escolares, en Función de su Competencia Lingüística en L2 y su Nivel Socioeconómico, al Finalizar el Curso 2012-13

DISTRITOS ESCOLARES	ELLS*	SED*	LENGUA*	MATEMÁTICAS*
Anaheim City	10.941 (57,3 %)	16.327 (85,5%)	46%	58%
Santa Ana Unified	31.379 (54,7 %)	48.297 (84,3%)	44%	48%
Magnolia Elementary	3.399 (53,6 %)	4.990 (80,3%)	54%	63%
Westminster Elementary	4.996 (51,4 %)	6.619 (69,3%)	59%	65%
Savanna Elementary	1.150 (49,5 %)	1.599 (69,0%)	52%	62%
Garden Grove Unified	21.093 (43,3 %)	33.581 (69,3%)	56%	60%
Buena Park Elementary	2.224 (42,0 %)	3.856 (72,9%)	57%	61%
Centralia Elementary	1.502 (33,1 %)	2.586 (57,0%)	65%	71%
Orange C Department Of Ed	2.500 (32,9 %)	2.298 (30,9%)	28%	28%
Fullerton Elementary	3.906 (28,6 %)	6.217 (43,8%)	67%	73%
Orange Unified	7.812 (25,7 %)	10.876 (36,0%)	63%	55%
Newport-Mesa Unified	5.387 (24,7 %)	9.255 (47,9%)	65%	59%
Cypress Elementary	933 (23,6 %)	1.197 (30,2%)	72%	74%
Tustin Unified	5.381 (23,3 %)	9.015 (39,1%)	69%	65%
Ocean View	2.083 (21,8 %)	3.588 (37,6%)	68%	74%
Fullerton Joint Union High	2.049 (13,9 %)	6.110 (41,9%)	60%	41%
Irvine Unified	3.628 (13,3 %)	3.120 (11,4%)	83%	80%
Saddleback Valley Unified	4.135 (13,0 %)	6.327 (20,0%)	72%	65%
Placentia-Yorba Linda Unified	3.256 (12,6 %)	6.727 (25,0%)	69%	70%
Brea-Olinda Unified	627 (10,6 %)	1.386 (23,5%)	74%	66%
Fountain Valley Elementary	664 (10,5 %)	1.227 (19,5%)	77%	78%
Capistrano Unified	5.407 (10,2 %)	11.343 (21,4%)	74%	67%
Huntington Beach Union High	1.462 (9,0 %)	4.590 (28,6%)	67%	45%
Laguna Beach Unified	115 (3,8 %)	384 (12,8%)	82%	73%
Los Alamitos Unified	197 (2,0 %)	949 (9,9%)	83%	75%
La Habra City Elementary	0 (0,0 %)	3.995 (73,4%)	50%	55%
Anaheim Union High	0 (0,0 %)	20.560 (62,1%)	50%	36%
Huntington B City Elementa	0 (0,0 %)	1.102 (15,6%)	79%	75%
Totales Condado Orange	126.226 (25,1 %)	228.121 (45,6%)	63%	60%
Totales Estado California	1.057.075 (17,0%)	3.465.446 (56,7%)	54%	50%

Fuente: Consejería de Educación.

Notas: ELLs = aprendices de inglés con un nivel de competencia lingüística en L2 inferior al Básico Avanzado, SED = alumnos desfavorecidos socioeconómicamente (alumnos que reciben comedor gratis debido a los bajos salarios de los padre y cuyos padres tienen un nivel educativo de educación primaria o inferior). Language* y Matemáticas* Resultados del test estandarizado anual del estado de California (CST).

Estos datos constatan la existencia de una correlación directa entre los niveles de competencia lingüística y los niveles socioeconómicos de las familias, con el rendimiento académico de los alumnos, por lo que diseñar y llevar a cabo un programa global socio-educativo-comunitario con padres como el propuesto de carácter compensatorio, era y sigue siendo en la actualidad relevante y necesario.

Un aspecto lingüístico que era importante enfatizar e incorporar en la formación de padres era el prestar especial atención a la cantidad y calidad de las interacciones verbales y al desarrollo del hábito lector a edades tempranas (en L1 y/o L2) que se sabe

que contribuye al incremento del vocabulario y la comprensión y al entendimiento de la estructura de una lengua, además de proporcionar importantes beneficios en el desarrollo del pensamiento, la capacidad intelectual y la ampliación de conocimientos, previniendo dificultades futuras (Laurice 2008; West, Stanovich y Mitchell, 1993).

2.5. La participación de los padres

La participación de los padres comienza mucho antes de que el niño se integre al sistema educativo. Christian, Morrison, y Bryant (1998) en su investigación sobre educación y destrezas desarrolladas en el seno familiar antes de preescolar, destacan la significativa correlación existente entre los niveles educativos de los padres y el desarrollo del lenguaje y adquisición de destrezas lectoras de sus hijos. Por otra parte, se han observado mejores niveles de lectura en alumnos cuyos padres emplean una considerable cantidad de tiempo ellos mismos leyendo y disfrutando con tal actividad (Shonnenschein, Brody y Munsterman, 1996).

Se han puesto en marcha programas conjuntos con familias de preescolar relacionados con el desarrollo del hábito y el placer de la lectura, que han demostrado la obtención de mejores resultados en lenguaje si se trabaja con los padres (Bennet, Weigel y Martin, 2002; Bus, van Ijzendoorn y Pellegrin, 1995). De hecho, Bryant, Burchinal, Lau y Sparling (1994) por ejemplo, estudiaron el exitoso pero desgraciadamente poco extendido programa de preescolar en California, llamado "*Head Start*", que ha intentado cubrir mínimamente en algunos distritos escolares, una educación infantil en la actualidad no reglada e inexistente en este estado entre los 3 y los 5 años de edad. Pues bien, *Head Start* se puso en marcha para compensar las necesidades de los alumnos que no podían disponer en casa de libros o materiales y de un ambiente rico lingüísticamente.

Esta última investigación demostró que los alumnos que poseían un mejor ambiente intelectual en el hogar se beneficiaron en mayor medida, que aquellos que tenían pocas oportunidades de interactuar verbalmente o de llevar a cabo actividades relacionadas con la lectura o la escritura en casa. De ello se desprende la necesidad de poner en marcha programas intensos de formación de padres que estimulen el desarrollo del lenguaje y con éste el cognitivo, además de la adquisición de destrezas y buenos hábitos sociales a edades tempranas y que ellos se mantengan a lo largo de toda la primaria.

Un número considerable de estudios han demostrado que se obtiene un mejor rendimiento escolar en general, si el centro educativo y los padres trabajan conjuntamente y de manera coordinada (Martín-Moreno, 2010; McNaughton, 1995; Waldbart, Meyers y Meyers, 2006), que si por ejemplo reciben asistencia en lectura y escritura en una sola de las instituciones, es decir, solo en casa o solo en el centro escolar (Lonigan y Whitehurst, 1998; Morrow y Young, 1997). No obstante lo anterior, se han de destacar programas de mejoramiento académico como KIPP (*Knowledge is Power Program*) que no contaron en sus inicios con una implicación de los padres en el proceso enseñanza-aprendizaje y actividades del centro, pero que sin embargo en la actualidad señalan textualmente como los principales aspectos que justifican su éxito que "...*KIPP students and their parents formally commit to longer school hours, discipline, mandatory summer session, parental involvement, and up to two hours of homework nightly...*".

El modelo CFSC (*Cojoint Family-School Collaboration*) desarrollado y evaluado por Sheridan y otros investigadores (Sheridan, Kratochwill y Bergan, 1996; Welch y Sheridan, 1995), ha gozado del reconocimiento y apoyo de toda la comunidad científica durante décadas. Este integró el trabajo conjunto de la escuela y la familia en el

desarrollo no solo académico, sino también el social, vocacional y emocional del educando, por lo que ha inspirado el diseño de muchos trabajos posteriores de investigación en torno a programas de participación de padres. Metodológicamente, establecieron un proceso sistemático de estudio de necesidades, planificación de intervenciones por fases y evaluación continua de este. El plan de acción y las actividades de enseñanza fueron de responsabilidad compartida en el centro y el hogar.

Durante su puesta en marcha se encontró que los padres preferían participar en actividades que fueran significativas y estuvieran directamente relacionadas con aspectos concretos de cómo enseñar a sus hijos algo o cómo ayudarles en aspectos específicos de su aprendizaje (Christenson, Hurley, Sheridan y Fenstermacher, 1997). Con ese fin, tuvieron que programar visitas al hogar por parte de educadores para demostrar concretamente técnicas de enseñanza que pudieran usarse tanto en clase como en casa.

Esler, Godber y Christenson (2002) han añadido, además, que el uso de un modelo bien establecido y sistemáticamente desarrollado en fases en el trabajo con padres, es la clave del éxito. Al mismo tiempo han señalado que el mutuo respeto y la comunicación, así como el establecimiento de relaciones positivas de apoyo son fundamentales en el proceso de colaboración con las familias.

3. Objetivos y metodología de investigación

El objetivo general de la investigación era el de diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación y participación de padres, que contribuyera a sentar las bases de un mayor éxito académico e implicación de las familias en la vida escolar y en el proceso de aprendizaje de sus hijos, minimizando los riesgos que la pobreza pudiera ejercer.

A tal fin y tras analizar las más importantes aportaciones teóricas de los factores lingüísticos, sociales, económicos o culturales y familiares que afectan el proceso de aprendizaje, más concretamente este estudio pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Los padres participantes en el programa “Su educación, nuestra prioridad”, elevarán las expectativas educativas que tienen respecto a sus hijos y se implicarán en mayor medida en el proceso de aprendizaje de éstos, procurando aumentar la cantidad de interacciones verbales en el hogar y mejorar los hábitos de trabajo y estudio, la afición a la lectura y el aprovechamiento escolar general de sus hijos?
- ¿Los padres incrementarán en al menos un 50% su participación en reuniones generales, en órganos de gobierno y comisiones de trabajo y en las actividades escolares o extraescolares programadas en el centro?
- ¿Un 25% de los padres comenzarán a ver la necesidad de mejorar su formación general y su nivel de inglés participando en los cursos para padres y adultos que se ofrecerán en la escuela?
- ¿El programa, aprobado por todos los miembros del Consejo Escolar, contribuirá a la mejora de la comunicación y la convivencia en general; y a desarrollar en el profesorado del centro una mayor sensibilidad, entendimiento y respeto por la comunidad educativa a la que sirve?

- ¿El programa de formación y participación de padres producirá un cambio en las actitudes del profesorado respecto al entendimiento de su propio rol como agente social educativo de cambio, sensible y comprometido con una comunidad multicultural de muy bajos recursos?

Es necesario resaltar que se planteaba la realización de una investigación participante, en un único centro de educación primaria de 1.200 alumnos, mayoritariamente inmigrantes latinos, situado en la ciudad de Santa Ana (California). La orientación era más la búsqueda de la reflexión y mejora de la práctica educativa que la pura objetividad, por lo que se optó por una metodología mixta, aplicando técnicas cuantitativas y cualitativas tanto en la recogida como en el tratamiento y valoración de los datos obtenidos.

La población en nuestro estudio era de aproximadamente 830 padres, distribuidos demográficamente de la siguiente forma: hispanos o latinos, 97,13%; blancos, asiáticos, filipinos o afroamericanos, 2,87%; desfavorecidos económicamente, 92,6%; con educación primaria o inferior, 83%; con estudios secundarios, 14%; y con estudios universitarios, 0%.

Se trabajó con una muestra de 630 padres. Esta muestra no fue previamente seleccionada, ya que el programa “Su Educación, Nuestra Prioridad” se ofreció a todos los padres colectiva e individualmente, con una intensa campaña publicitaria y fueron las familias las que decidieron libremente participar en él, en función de su interés y disponibilidad horaria. Igualmente participaron 48 profesores, de los que el 52% eran blancos, el 36% eran latinos y el 12% restante se distribuía entre asiáticos y afroamericanos.

En la recogida de la información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios mixtos formados por preguntas tanto cerradas dicotómicas o de opción múltiple, como abiertas:
 - ✓ De detección de necesidades (1 cuestionario), con el fin de diseñar los contenidos concretos del programa “Su Educación, Nuestra Prioridad” para ser cumplimentado por los padres del centro.
 - ✓ De evaluación de dicho programa una vez desarrollado (2 cuestionarios), para ser cumplimentado uno por el profesorado y otro por los padres.

En el proceso de construcción, validación y fiabilidad de los cuestionarios, se definieron claramente en primer lugar los objetivos, la información que se deseaba obtener, los tiempos, recursos y la muestra. En función de ello, fueron elegidas las preguntas, el diseño del cuestionario y el método de recogida de datos, para proceder posteriormente a realizar una aplicación piloto con tres grupos de expertos formados por padres y profesores. En función de ésta y del análisis, observaciones y aportaciones de dichos jueces se introdujeron modificaciones a los cuestionarios con el fin de garantizar la secuencia lógica de preguntas, la concisión, la claridad de éstas y/o la facilidad de contestación.

- Test estandarizados del estado de California en matemáticas, lenguaje y ciencias (CST) que reuniendo todas las condiciones de fiabilidad y validez, proporcionaron los datos sobre el rendimiento global medio de los alumnos en los cursos 2004-05 y 2005-06., en función del API (Índice de Aprovechamiento Académico) facilitado por la administración educativa central del estado.

- Actas de reuniones del Consejo Escolar y generales de padres del centro entre los años 2001 y 2006.
- Controles de asistencia a las clases impartidas en el centro de adultos.
- Observaciones informales realizadas por la coordinadora del programa y el equipo directivo del centro.

4. Contenidos y elementos básicos del programa

En el desarrollo del programa educativo socio-comunitario se siguieron las siguientes fases:

- Evaluación de los datos demográficos y académicos de la población escolar.

Elaboración de las líneas generales del proyecto y presentación de un plan-borrador de trabajo a los distintos colectivos (Dirección del centro, Asociación de padres y Consejo Escolar), para su aprobación y puesta en marcha.

Detección de necesidades de los padres: cuestionario pasado a los padres, que sería evaluado y validado previamente por 3 grupos de expertos durante el primer trimestre del curso 2003-2004 (véanse respuestas en las tablas 3 y 4).

Diseño final del programa en función de la evaluación de los datos demográficos y los resultados del cuestionario.

- Aprobación del proyecto por el Consejo Escolar.

Formación de todo el profesorado en su desarrollo y aplicación, que tuvo lugar a partir de enero del año 2004 y hasta finales del año 2006.

Puesta en marcha de la campaña publicitaria (llamadas telefónicas directas del profesorado a los hogares, carteles, anuncios en reuniones, panfletos, cartas, recordatorios hechos por los propios alumnos, etc.) y preparación de los materiales a emplear en las sesiones.

Desarrollo del programa mediante: a) jornadas o sesiones de trabajo entre profesores y padres, b) comienzo del programa matinal de promoción de la lectura con las familias en las aulas y c) apertura de una escuela de adultos para los padres del centro, d) impulso y apoyo a la Asociación de Padres, al voluntariado y a los representantes de padres en los distintos órganos de gobierno de la escuela.

- Aplicación de los cuestionarios de evaluación, análisis de datos y valoración de los resultados.
- Difusión y puesta en marcha del programa en otros centros de la ciudad de Santa Ana, hasta el año académico 2012-13.

Tabla 3. Resultados porcentuales a las preguntas cerradas del cuestionario de detección de necesidades

PREGUNTAS	A MENUDO	A VECES	NUNCA	SI	NO	NO BIEN
Nº1. ¿Se sienten con confianza y bienvenidos en el centro?	50%	38%	12%	-	-	-
Nº 3. ¿Controlan el rendimiento y deberes de sus hijos?	78%	19%	3%	-	-	-
Nº 4. ¿Tienen dificultades para ayudar a sus hijos en L2?	39%	48%	13%	-	-	-
Nº 5. ¿Conocen el sistema escolar y el currículo escolar?	-	-	-	32%	54%	6%
Nº 6. ¿Conocen los exámenes y cómo se evalúa?	-	-	-	30%	51%	12%
Nº 7. ¿Fomentan la lectura como placer y hábito? ¿Saben cómo hacerlo?	47%	53%	-	56%	44%	-
Nº 8. ¿Saben cómo ayudar a sus hijos en todas las materias curriculares?	26%	66%	8%	-	-	-
Nº 9. ¿Necesitarían orientación y ayuda para ello?	-	-	-	83%	17%	-
Nº 11. ¿Sus hijos son responsables y trabajadores?	56%	44%	0%	-	-	-
Nº 12. ¿Comparten las tareas domésticas?	39%	59%	2%	-	-	-
Nº 14. ¿Es necesario mejorar los hábitos de higiene y alimentación?	-	-	-	76%	24%	-
Nº 16. ¿Dudas sobre cómo educar a sus hijos?	18%	61%	21%	-	-	-
Nº 17. ¿Le gustaría asistir a cursos con los profesores?	-	-	-	90%	10%	-

Fuente: Elaboración propia.

La codificación, tabulación y análisis de estos resultados (tablas 3 y 4) permitió elaborar un proyecto global que contemplaba el funcionamiento y puesta en marcha de 4 componentes esenciales:

- Un aula abierta o Escuela de Adultos en colaboración con el centro universitario “*Santa Ana College*”, que impartiera clases de alfabetización, primaria y secundaria en español, inglés e informática, a todos los padres y la comunidad. La universidad facilitaría el personal docente y los materiales didácticos y la escuela Abraham Lincoln, 2 aulas permanentes abiertas para padres en horarios de mañana y tarde y el mantenimiento y limpieza de las instalaciones.
- Un programa de fomento de la lectura con las familias consistente en abrir las aulas todas las mañanas durante 20 minutos, para que los padres y los alumnos de los primeros cursos de primaria, pudieran disfrutar de leer juntos y desarrollar con ello el hábito y pasión por la lectura.
- Cauces reales y efectivos de participación de padres y familiares en el centro y de comunicación e información sobre recursos y programas comunitarios.
- Sesiones o jornadas de formación entre profesores y padres con cuatro bloques básicos de contenido (figura 3), que sirviera de impulso a todo el programa y proporcionara los niveles globales deseados en cuanto a la mejora del centro y

rendimiento escolar de los alumnos, dotando a las familias de los recursos y las herramientas educativas necesarias para conseguirlo.

Tabla 4. Respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario de detección de necesidades

PREGUNTAS	CONTENIDOS	RESPUESTAS
Nº 1	Inconvenientes/limitaciones para dirigirse al centro	“No saber inglés”, “No explican cómo ayudar a los niños”, “los maestros no hablan inglés”, “el idioma”
Nº 7c	Nº de veces que leen por semana con sus hijos	El 59% nunca El 21% , 2 o 3 veces/semana El 20%, más de 5 o menos de 2
Nº 10	Preocupaciones de los padres	Mala conducta, rebeldía 46% Frustraciones , falta de confianza , timidez, no amigos 10% Complejos 30% (“No juega fuera al sol, porque no se quiere hacerse más moreno”) Miedos a que se rían de ellos, les peguen o griten 38% y conductas caprichosas 65% Comportamientos nerviosos, violentos e hiperactivos 54%, distraídos 28%
Nº 13	Cualidades personales que les gustaría que tuviesen sus hijos	Más trabajador 66%, más ordenado 7%. Inteligente, mejor lector 42% (mejor inglés 40%) Menos distraído, menos nervioso 29% Menos tímido 11% Más educado y obediente 72%
Nº 15	¿Cómo emplean los alumnos su tiempo libre?	Viendo televisión 90%, jugando 74% Haciendo deberes 36%; leyendo 10%, coloreando 20% En deportes 12% , montando bicicleta 14% Yendo al parque 12% , yendo a la iglesia 3%
Nº20	Propuestas de cursos para los padres	Motivación, comportamiento Prevención delincuencia, drogadicción, pandillas Rendimiento escolar. Mejora del aprendizaje. Ayudarlos en casa. Exámenes y mejora calificaciones Matemáticas. Inglés. Nutrición Fomento de la lectura Educación bilingüe. Involucración de padres Becas y estudios universitarios

Fuente: Elaboración propia.

Las sesiones de trabajo se plantearon como prácticamente obligatorias y se desarrollaron una vez por semana en horarios de mañana o de tarde durante un mes, o bien en una sola sesión de 4 horas los sábados. Fueron impartidas por el profesorado con la asistencia en la presentación y traducción de la autora del programa y de este artículo. Los grupos no excedieron generalmente las 50 o 60 personas y a cada familia se le facilitó un cuaderno de anillas con copia del power point (véase figura 4) y todos los contenidos temáticos.

Lo más destacable de esta formación -sobre recursos comunitarios, desarrollo emocional y social del niño, técnicas y recomendaciones para desarrollar el lenguaje oral en L1 (Lengua materna) o L2 (Segunda lengua) a edades tempranas, la afición por la lectura (véase fig. 5) y escritura, o buenos hábitos de trabajo y estudio-, era que intentaba producir cambios positivos en las actitudes y prácticas educativas. Era preciso que los padres entendieran la importancia que tenía en primer lugar su papel en el aprendizaje y desarrollo integral educativo de los alumnos; y en segundo lugar, lo determinante que podía resultar: a) la cantidad y calidad del tiempo que se les dedicara, b) la cercanía y

apoyo emocional que se les brindara, y c) las pautas de comportamiento y sentido de la responsabilidad que se les enseñara.

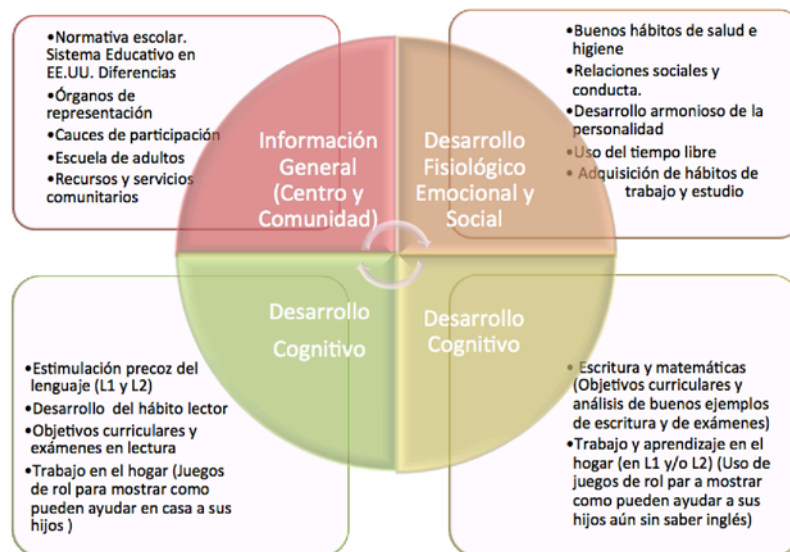


Figura 3. Contenido básico de las sesiones de Formación de Padres del Programa “Su Educación, Nuestra Prioridad”: Hacia una educación multidimensional integral del individuo

Fuente: Elaboración propia.

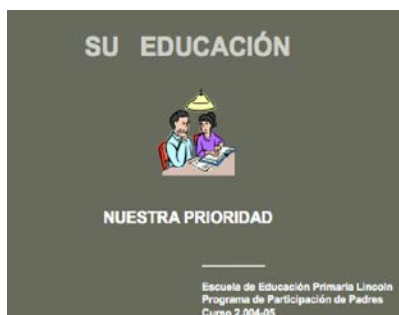


Figura 4. Power Point con el contenido básico de las sesiones de trabajo con padres del programa socio-educativo comunitario “Su Educación, Nuestra Prioridad”

Fuente: Elaboración propia.

Además se pretendía dar a los padres por primera vez la oportunidad de ser escuchados y entendidos y sobre todo de sentirse bienvenidos en una institución que habían considerado muchas veces lejana y fría. En definitiva, se consideró de especial relevancia durante las jornadas el intercambio de experiencias, ideas, necesidades o frustraciones entre profesores y padres y la profundización en el conocimiento mutuo.

DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL

Hablar con nuestros hijos mucho para:

- Desarrollar su pensamiento, su capacidad de analizar, valorar, criticar, dar razones y justificar opiniones.
- Ampliar su vocabulario.
- Aumentar sus conocimientos y experiencias.
- Desarrollar su capacidad de expresar ideas, sentimientos, emociones y relatar o contar historias.
- Mejorar la vocalización, buena entonación y pronunciación de sonidos, sílabas, palabras y oraciones, así como su fluidez.

Invitarles a resumir y contar cuentos que conozcan o que acaben de leer.

- La secuencia o el orden de los hechos (lo que sucede siempre tiene un orden - lo que ocurre primero, después y al final-).
- La riqueza de detalles y la buena descripción de los personajes, los lugares o los acontecimientos.
- Es importante no olvidar contar dónde ocurren, cuándo, cómo y quién forma parte del entramado.
- Cuidar la correcta construcción de las oraciones y los tiempos verbales.

LA LECTURA

1. El placer de leer. El desarrollo del gusto y afición por la lectura debe ser nuestro objetivo prioritario. Todos hemos de disfrutar leyendo para de verdad convertirnos en buenos lectores. El éxito escolar depende en gran medida de este cimiento básico.

2. Trabajemos la fluidez y la entonación.

- Mediante la práctica diaria (de 30 a 40 minutos) y sirviendo nosotros mismos de modelos.
- Haciendo que nuestros hijos les lean cuentos a los abuelos, hermanos, amigos u otros familiares.

3. Para trabajar la comprensión:

- Invitar a nuestros hijos a observar los dibujos atentamente y a anticipar lo que va a pasar sólo viéndolos.
- Hacerles preguntas sobre dónde y cuándo se desarrolla la historia. Pedirles que describan el lugar con detalle si es posible.
- Animarles a que cuenten lo que ocurre en orden, describiendo a los personajes y lo que hacen.
- Provocar la reflexión sobre el porqué pasan las cosas, las causas y las consecuencias. (¿tú qué harías en su puesto?, ¿cómo te sentirías si a ti te pasara lo mismo?...).

Figura 5. Muestra resumida de la información y sugerencias facilitadas a los padres para desarrollar y mejorar el rendimiento académico en algunas áreas curriculares

Fuente: Elaboración propia.

5. Resultados

5.1. Asistencia y participación de padres

El balance y respuesta de las familias a las jornadas de formación -considerando sus circunstancias personales y dificultades de transporte u horarias-, fueron muy positivos. Del año 2004 al 2006 asistieron una media de 613 padres (73% del total), distribuyéndose por cursos de la siguiente forma: preescolar 95%; de 1º a 3º, 87%; 4º y 5º, 37% (figura 6). Esta última cifra fue menor porque algunos padres habían ya asistido a

las jornadas de otros hijos menores y porque a la vez que los hijos crecen, los padres se encuentran menos preparados para prestarles ayuda (toda la enseñanza se impartía en inglés en 4º y 5º).

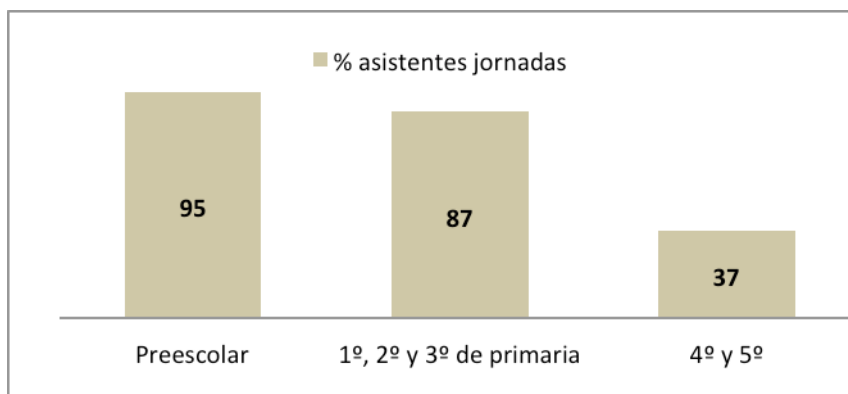


Figura 6. Porcentaje medio de padres asistentes a las sesiones formativas del programa “Su educación, Nuestra Prioridad” en los cursos 2004-05 y 2005-06
Fuente: Elaboración propia.

En el centro de adultos se mantuvo una matrícula de 318 padres de entre los aproximadamente 830 del centro, lo que supone una participación media del 36% (figura 7).

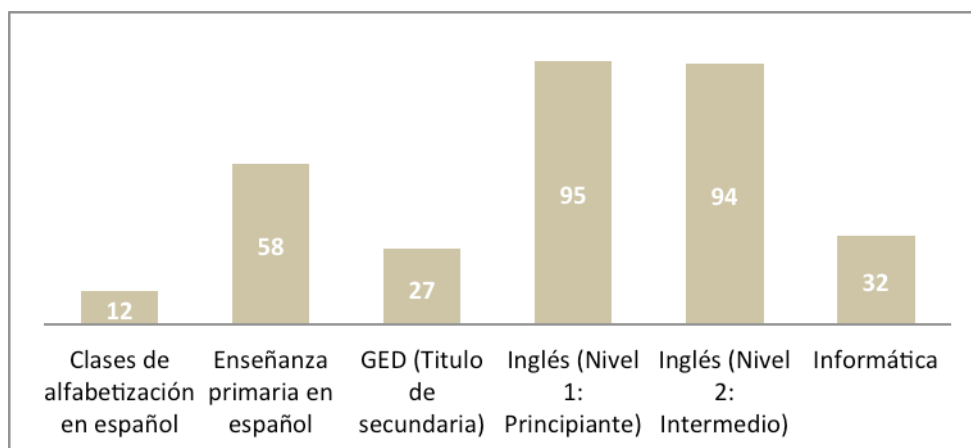


Figura 7. N° de alumnos matriculados en el centro de adultos abierto en la escuela A. Lincoln en colaboración con el centro universitario “Santa Ana College” del 2004 al 2006
Fuente: Elaboración propia.

El compromiso de participación y la asistencia de los padres a las reuniones mensuales del Consejo Escolar y de la comisión de los aprendices de inglés (ELAC) experimentaron una mejora considerable. El análisis de las actas de las reuniones de los distintos órganos de gobierno, corroboró un incremento en el número de intervenciones de los padres, que en el pasado eran prácticamente inexistentes. La administración educativa confirmó que dichos miembros reflejaron tener más conocimientos de los temas tratados y mostraron una menor timidez a la hora de hacer preguntas y pedir explicaciones.

Las reuniones generales de padres también mejoraron en número de asistentes respecto a cursos anteriores. Dicho número osciló entre 80 y 250, cuando en el pasado difícilmente dicho número excedía los 40 o 60 padres por reunión, según se desprende de la revisión de actas y controles de asistencia de los años 2001 al 2006 efectuada. El hincapié que se hizo durante las clases sobre la importancia de informarse y participar activamente en los órganos de gobierno y las actividades del centro, fue decisivo y sin duda contribuyó a esta mejora general. En zonas deprimidas es frecuente encontrar una escasa presencia de las familias en las escuelas, por lo que este cambio se considera muy positivo.

Especialmente destacable fue el impulso de la Asociación de Padres de Alumnos y Profesores (PTA). Los padres empezaron poco a poco a organizar actividades culturales, deportivas y recreativas que mejoraron la convivencia y la ayuda mutua entre padres. También crearon grupos de trabajo que cambiaron la decoración y el aspecto del centro y que colaboraron en la preparación de materiales didácticos para ser utilizados en clase. Incluso organizaron actos de agradecimiento al claustro de profesores, lo que elevó los niveles de motivación de éstos últimos y su entrega al trabajo docente.

5.2. Evaluación del programa

Tabla 5. Respuestas de los Docentes al Cuestionario de Evaluación del Programa “Su Educación, Nuestra Prioridad”

PREGUNTA	CONTENIDO	RESPUESTAS
Nº 1	Valoración contenido programa	9.2/10
Nº 2	Valoración del trabajo de los docentes en el desarrollo del programa	9.5/10. Deben mejorar en: publicidad y seguimiento Más opciones para los padres que no pueden asistir
Nº 3	Lo aprendido de los padres	Sus valores familiares y principios educativos. Importancia del cariño, cercanía y afecto en las relaciones. Diferencias en costumbres y tradiciones sociales. Relaciones y papeles de hombre/mujer en su cultura. Dificultades con inmigración y sus trabajos. Estilos y condiciones de vida muy distintos a los propios.
Nº 4	Cambios positivos observados	Utilizan más la biblioteca. Consolidación del programa matinal de lectura con familias Reuniones de tutoría más frecuentes Mejora en escritura, conducta, orden y limpieza Mayor seguimiento y conocimiento de los test de fluidez lectora y comprensión Se hacen más preguntas sobre compra de ordenadores Aumenta la comunicación sobre calidad de los deberes Aumenta el número de padres voluntarios en el aula Contribuyen con la compra de productos de limpieza para favorecer la higiene y salud escolar Mejora la confianza para entrar en el aula, hacer preguntas y dirigirse a los profesores Participación más frecuente y mayor preocupación por la marcha de sus hijos
Nº 5	Mejoras a introducir en el futuro	Captar a más padres. Introducir temas de psicología, prevención de la drogadicción, becas, acceso a la universidad en el futuro y nutrición.

Fuente: Elaboración propia.

Los datos demográficos aportaron información acerca de la evolución del nivel socio-económico de las familias durante los años 2004 al 2006. Esta mejora no puede ser atribuida a los programas de formación de padres exclusivamente, ya que pues muchos otros factores externos a esta investigación pudieran haber intervenido. No obstante lo anterior, se refleja un ligero incremento de dichos niveles durante esos años si se mide en función de la disminución del número de alumnos que recibió comida gratis (concedido en función del salario de los padres) en el centro. Este pasó de un 91.1% en el año 2004 a un 89.9% en el 2004-05, a un 87.4% en el 2005-06 y a un 84.9% a principios del 2006-07.

Tabla 6. Respuestas de los Padres al Cuestionario de Evaluación

PREGUNTAS	CONTENIDO	RESPUESTAS
Nº 1	Valoración contenido programa	9,7/10
Nº 2	Valoración trabajo maestros	9,2/10
Nº 3	3 cosas que aprendió	<p>Cómo ayudar a nuestros hijos en lectura y escritura aunque no sepamos inglés, leyendo en inglés y platicando en español sobre lo que ocurre en el cuento o libro</p> <p>Cómo ayudar con las tareas, proporcionando un lugar silencioso y un horario fijo</p> <p>Cómo tener más disciplina y paciencia</p> <p>Cómo hacerlos independientes, sin hacer todo por ellos</p> <p>Cómo superarnos nosotros, aprendiendo inglés para conseguir trabajos mejores</p> <p>Cómo funciona la escuela y los comités. Venir a las juntas</p> <p>La importancia de trabajar en equipo con los maestros</p> <p>Cómo ayudar a nuestros hijos cuando van mal</p> <p>Cómo tenemos que ayudarnos los esposos y estar unidos en la educación de los chicos</p> <p>Lo importante de platicar mucho desde que nacen, ponerles más atención y preguntarles cosas de la escuela</p> <p>Que hay escuela de verano y muchas ayudas extras</p> <p>Importancia de terminar la secundaria e ir a la universidad</p>
Nº 4	Puesto en práctica de lo aprendido y resultados	<p>Leo diariamente con mis hijos 20 minutos y practico las tablas de multiplicar, voy a la biblioteca y platicamos más</p> <p>Leo en clase con mi hijo por las mañanas</p> <p>No dejo que haga lo que quiera siempre aunque agarre berrinches. Tenemos más disciplina, hemos puesto normas y consecuencias si no las siguen</p> <p>Organizo un tiempo para las tareas sin que nadie moleste para que se concentren.</p> <p>Voy a las juntas y ayudo en el salón</p> <p>Chequeo los deberes de mis hijos y los borran si no están bien. Me preocupo por sus actitudes y confianza personal</p> <p>Compramos menos comida basura ("junk food") para que nuestros hijos se alimenten mejor</p>
Nº 5	Temas que no quedaron claros	<p>Como educar a los hijos cuando se van haciendo grandes. Qué se puede hacer cuando ya no quieren hablar español con nosotros y la familia.</p> <p>Más información sobre recursos disponibles</p> <p>Todo quedó claro, todo estaba bien, aprendí mucho de las pláticas con los maestros.</p> <p>Hay que hacer más para los padres que no vienen</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los padres y el profesorado de la escuela Lincoln tuvieron la oportunidad de evaluar el programa global de formación desarrollado, obteniéndose una valoración general muy positiva de éste. 436 padres y 48 docentes rellenaron el cuestionario de evaluación que había sido validado por los 3 grupos de expertos previamente (véanse tablas 5 y 6).

Al mismo tiempo los padres evaluaron los contenidos y el funcionamiento de las clases de inglés, alfabetización, título de secundaria, y de informática recibidas en el aula abierta o centro de adultos. En dicha evaluación, manifestaron por escrito que la educación recibida les estaba ayudando personalmente de la siguiente forma, por orden de importancia:

- A integrarse más en este país (USA) y prepararse mejor para ayudar a sus hijos.
- Dándoles más confianza personal y haciéndoles ver la importancia que tiene el aprender.
- Quitándoles complejos y miedos y elevando su autoestima.
- A aprender a leer y poder conseguir un título académico y mejores trabajos, así como a disfrutar de museos o teatros
- Mejorando su carácter y la relación con su familia y haciendo amigos.
- Cambiando la forma en que utilizaban su tiempo libre.

5.3. Rendimiento académico de los alumnos

En el centro A. Lincoln del curso 2004-05 al 2005-06 se mejoró la asistencia, que pasó de un 96,1% a un 96,9% y también el rendimiento escolar medio, medido a través del factor API del centro, que pasó de 599 puntos en el curso 2003, a 634 en el 2004; y de 658 en el 2005 a 672 en el 2006, superando este último año a la media del distrito escolar de Santa Ana en 15 puntos, cuando en cursos anteriores se había siempre mantenido por debajo (figura 8).

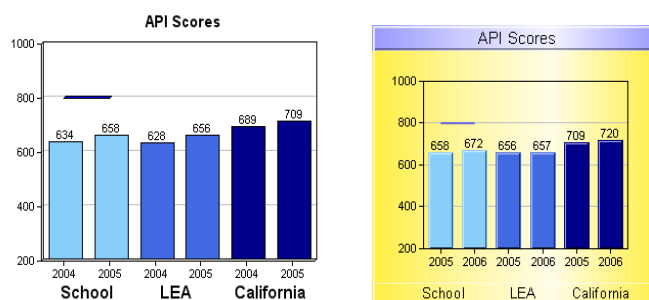


Figura 8. Índice de Aprovechamiento Académico global de los alumnos del 2004 al 2006 del centro A. Lincoln, distrito escolar de Santa (LEA) y estado de California
 Fuente: California Department of Education (<http://www.cde.ca.gov/Dataquest>).

La mejora experimentada fue de 24 y 14 puntos respectivamente, lo que resulta significativo considerando que la media de crecimiento del distrito escolar tan solo fue de 1 punto (figura 9) y la del estado de 11 en el curso 2005-06.

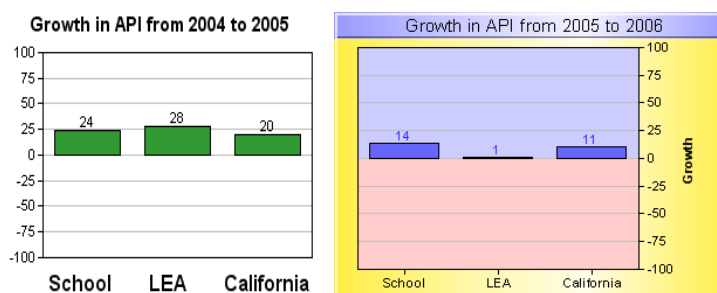


Figura 9. Nivel de crecimiento comparativo en el Índice de Aprovechamiento Académico (API)

Fuente: California Department of Education (<http://www.cde.ca.gov/Dataquest>).

Esta mejora del rendimiento escolar global de los alumnos en lenguaje y matemáticas es especialmente significativa si tenemos en cuenta que el centro de primaria A. Lincoln se encuentra en una de las áreas de la ciudad más deprimida social y económicamente, donde existe un mayor porcentaje de aprendices de inglés y en donde los niveles educativos de los padres se sitúan entre los más bajos del distrito y del estado.

6. Conclusiones y propuestas

Durante los cursos 2004-05 y 2005-06 no tuvieron lugar cambios administrativos, curriculares o pedagógicos en el centro A. Lincoln, ni demográficos en su población estudiantil. El único elemento diferenciador fue el programa de participación y formación de padres desarrollado. Por tanto, podríamos afirmar que el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados anteriormente descritos proporcionados por los distintos instrumentos utilizados en esta investigación, confirma una vez más la importancia de la colaboración con las familias en la obtención de unos mejores resultados (Martín-Moreno, 2010; McNaughton, 1995; Waldbart, Meyers, y Meyers, 2006).

Así, el programa educativo socio-comunitario global “Su Educación, Nuestra Prioridad” desarrollado, dotó a los padres inmigrantes latinos de suficientes recursos (Morrow y Young, 1997), para que se produjera:

- Una mejora comparativa significativa respecto a cursos anteriores del aprovechamiento escolar medio de los alumnos, de su hábito lector y de la calidad de los trabajos que presentaban, al procurarse una mayor implicación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. No se pudo confirmar sin embargo, que las expectativas educativas de éstos respecto a sus hijos fueran más elevadas, ya que aunque las familias señalaran que aprendieron “...la importancia que tiene el que nuestros niños terminen la secundaria y vayan a la universidad...”, no existieron realmente instrumentos que pudieran valorar su alcance o medir en qué aspectos concretos se materializaban dichas expectativas. Lo que sí se podría afirmar, es que se dieron pasos importantes en la dirección adecuada, lo que nos permite dar una respuesta afirmativa parcial al interrogante nº1.
- Una participación de los padres mucho más eficaz y activa, con un incremento de un 100% frente al 50% esperado (interrogante nº 2) en reuniones generales

y un 36% frente al 25% marcado como objetivo en la asistencia a las clases de adultos programadas (interrogante n° 3).

- Una mejora en los niveles educativos y de integración social de las familias en el centro y la comunidad, corroborada por el menor porcentaje de padres que calificó para comedor gratuito y las opiniones de los propios padres reflejadas en los cuestionarios de evaluación. En ellos destacaron como esenciales elementos de transformación: 1) la eliminación de barreras idiomáticas, temores y complejos a la hora de dirigirse al centro educativo; 2) la oportunidad de optar a mejores trabajos; 3) la adquisición de mayores conocimientos académicos y educativos para poder ayudar a sus hijos; 4) la ampliación del círculo de amistades y actividades lúdicas incorporadas a su vida diaria; 5) el incremento de sus niveles de confianza y autoestima personal; y 6) la obtención de mayores niveles de consideración y respeto por parte de hijos, esposos o familiares.
- Un mayor acercamiento entre profesores y padres, además de un mejor conocimiento y respeto mutuo, puesto de manifiesto por la mejora de la confianza de los padres para entrar en las aulas, asistir como voluntarios, participar en las actividades del centro, hacer preguntas y dirigirse a los profesores. La convivencia además de la comunicación se vieron reforzadas lo que da una respuesta también afirmativa al interrogante n° 4.
- Un cambio cualitativo en los niveles de entrega, esfuerzo y dedicación de los docentes, que ahora gozaban de una dimensión de mayor calado educativo, de más implicación y compromiso de ayuda y apoyo a la comunidad para la que trabajaban (confirmación del interrogante n° 5).

Nuestro proyecto y estudio por tanto han demostrado una vez más que mediante programas socio-comunitarios con padres, se pueden compensar los posibles efectos negativos que la pobreza (Payne, 1995) o los factores lingüísticos y familiares (Gunning, 2010), ejercen en la población escolar inmigrante.

El estudio propone que las familias formen parte esencial del proceso educativo multidimensional del alumno, de manera que todas las partes entiendan lo crucial que es atender por igual y de la forma más armoniosa y estable posible, el desarrollo simultáneo de los aspectos fisiológicos, emocionales, sociales y cognitivos, trabajando tanto en el hogar como en la escuela bajo los mismos criterios, con normas similares y dotando del mayor número de estímulos posibles al alumno en edades tempranas y del menor número posible de factores de inestabilidad, riesgo o desasosiego.

Cuando se trabaja con grupos sociales minoritarios y clases sociales bajas desfavorecidas que además tienen la desventaja de no hablar la lengua del país y no poseer un nivel elevado de estudios, los centros educativos en coordinación con los centros asistenciales, tienen la obligación moral de dotar a los padres y la comunidad con las herramientas básicas mínimas necesarias para funcionar en sociedad, ayudar a sus hijos e ir mejorando sus condiciones de vida. La incorporación y puesta en marcha de programas amplios informativos de desarrollo socio-comunitario con padres como el propuesto en este estudio debería extenderse, si se quiere verdaderamente contribuir a la mejora social de la población inmigrante que forma parte de la mayor parte de nuestras sociedades.

Los resultados de esta investigación nos permiten concluir además que es posible implicar a todos los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, un proyecto atractivo e ilusionante si lo que está en juego es un bien preciado y deseado por todos. Esto fue sin duda la verdadera clave de su éxito, por lo que si se intentara poner en marcha en cualquier otro centro o ámbito habría de tenerse en cuenta esta premisa o requisito básico para garantizar unos resultados similares, por supuesto realizando los ajustes necesarios en función de las características particulares de la población concreta en la que se quisiera aplicar. No podrían extrapolarse resultados o aplicarse en otros contextos con población inmigrante de niveles educativos o socio-económicos altos, por ejemplo.

- Difusión del programa y propuesta de futuras investigaciones

El programa ha recibido en todos estos años una buena acogida. De hecho a partir del año 2004 ha sido dado a conocer y difundido en otros foros profesionales y universitarios, a la vez que desarrollado en 4 centros educativos de primaria más en la ciudad de Santa Ana y hasta el curso 2012-13. Además:

- ✓ En el año 2004 se presentó en la ciudad de Dana Point (California) con el título "*Parent Involvement and Participation Programs*" dentro del "*30th Annual Conference for Moral Education: The Intersection of Ethics, Aesthetics and Social Justice. Chapman University's Paulo Freire Democratic Project*".
- ✓ En el año 2006 se presentó en la Conferencia Anual para padres organizada por el Distrito Escolar de Santa Ana (California).
- ✓ En el 2007 bajo el título "Un programa de trabajo con padres y la comunidad escolar", se presentó como parte del programa de la Decimonovena Jornada Pedagógica Internacional para la Educación Bilingüe CABE.
- ✓ También desde el año 2007 es utilizado en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Chapman, Orange (California) y en la asignatura EDU-500 *Literacy - Elementary Reading*: a) como parte de las prácticas (programa de tutoría con padres y alumnos de primaria) y b) como material en el desarrollo del tema "*Home-School Collaboration*".

A lo largo de estos años de convivencia con los colectivos de padres en el desarrollo del programa es necesario por último destacar los reiterados comentarios del profesorado acerca de lo mucho que en el proceso han aprendido acerca de las familias, de su vida diaria, sus circunstancias, sus costumbres y valores culturales, sus limitaciones, sus capacidades, sus carencias y su potencial. Además corroboran en qué medida eso les ha servido para conocer mucho mejor a su alumnado y dar con ello una mejor respuesta educativa a sus necesidades específicas.

En multitud de ocasiones los docentes se guían por falsos estereotipos acerca de la cultura latina y juzgan a muchos padres como desinteresados en el aprendizaje de sus hijos, cuando la realidad dista mucho de esta falsa percepción. Los padres latinos a menudo tienen miedos relacionados con su situación ilegal en el país temiendo ser deportados, sienten vergüenza de ir al centro al no poder hablar inglés, poseen un enorme desconocimiento del sistema educativo y el funcionamiento escolar, además de tener que sufrir jornadas de trabajo larguísimas para poder sobrevivir. Estas

circunstancias les impiden dedicarse el tiempo que quisieran a sus hijos o al centro y ello repetidamente es malinterpretado.

Por ello se propone el seguir profundizando en investigaciones que:

- Propongan programas específicos de cualificación curricular y pedagógica del profesorado en el trabajo con aprendices de una segunda lengua de clases desfavorecidas económicamente, midiendo su repercusión en los aspectos emocionales y afectivos que dificultan o favorecen el aprendizaje y la motivación del educando.
- Respondan a una visión educativa más amplia que trascienda el ámbito escolar respecto al papel que los centros y los docentes puedan llevar a cabo, mediante un trabajo en equipo bien coordinado con otros profesionales comunitarios.
- Promuevan e impulsen programas de Educación Infantil de 0 a 5 años de edad con el fin de garantizar mayores estímulos intelectuales y un más rico desarrollo cognitivo y lingüístico a edades tempranas claves en el éxito académico posterior, compensando las carencias y dificultades asociadas a la pobreza y la inmigración.
- Desarrollen proyectos de desarrollo comunitario similares al propuesto en este artículo con la población inmigrante latina californiana, con el fin de mejorar los índices de abandono y fracaso escolar en la educación secundaria e incrementar el acceso de estos alumnos a los estudios universitarios.

Referencias

- Alfred, M. (2010). *Learning for Economic Self-Sufficiency: Constructing Pedagogies of Hope among Low-income, Low-literate Adults*. Austin, TX: Information Age Publishing Inc.
- Bennett, K.K., Weigel, D.J. y Martin, S.S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Bryant, P.E., Burchinal, M., Lau, L.B. y Sparling, J.J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-310.
- Bus, A.G., van Ijzendoorn, M.H. y Pellegrini, A.D. (1995). Joint storybook reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En VVAA, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- Christenson, S.L., Hurley, C.M., Sheridan, S.M. y Fenstermacher, K. (1997). Parents' and school psychologists' perspectives on parent involvement activities. *School Psychology Review*, 26(1), 111-130
- Christian, K., Morrison, F.J. y Bryant, F.B. (1998). Predicting kindergarten academic skills. Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 501-521.

- Duncan, G.J. y Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of Growing Up Poor*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Esler, A.N., Godber, Y. y Christenson, S.L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. En A. Thomas y J. Grimes (Ed.), *Best Practices in School Psychology IV* (4ª ed. pp. 389-412). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- García Martín, M.J. (2012). Análisis de los modelos curriculares bilingüe y de inmersión en una sociedad multilingüe y multicultural. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 78-110.
- Gunning, T. (2010). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties* (4ª ed.). Nueva York: Allyn and Bacon, Pearson Education, Inc.
- Haveman, R. y Wolfe, B. (1995). *Succeeding Generations: On the Effects of Investments in Children*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.
- Krashen, S. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. San Francisco, CA: Alemany Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Laurice, M.J. (2008). *Understanding, Assessing, and Intervening on Reading Problems. A Guide for School Psychologists and Other Educational Consultants*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Lonigan, C.J. y Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- Lawrence, B. y Tamis-Le-Monda, C. (2006). *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. Nueva York: Taylor & Francis Group, LLC.
- McNaughton, S. (1995). *Patterns of Emergent Literacy: Processes of Development and Transition*. Melbourne, VIC: Oxford University Press.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010). *Contextualización de los Centros Educativos en su Entorno*. Madrid: Coedición UNED/Sanz y Torres.
- Mayer, S.E. (1997). *What Money Can't Buy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miranda, L. (1991). *Latino Child Poverty in the United States*. Washington, CD: Children's Defense Fund.
- Morrow, L.M. y Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89, 736-742.
- Payne, R.K. (2005). *A Framework for Understanding Poverty*. Highlands, TX: Aha! Process, Inc.
- Sheridan, S.M. y Kratochwill, T.R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30, 117-139.
- Sheridan, S.M., Kratochwill, T.R. y Bergan, J.R. (1996). *Conjoint Behavioral Consultation: A procedural Manual*. Nueva York: Plenum Press.
- Shonnenschein, S., Brody, G. y Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. En I. Baker, P. Afflerbach y D.

Reinking (Eds.), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.

U.S. Census Bureau (2008, 2020, 2011, 2012). Recuperado de <http://www.census.gov/compendia/statab/>

Waldbart, A., Meyers, B. y Meyers, J. (2006). Invitations to families in an early literacy support program. *The Reading Teacher*, 59, 774-785.

Welch, M. y Sheridan, S.M. (1995). *Educational Partnerships: Serving Children at Risks*. San Antonio, TX: Harcourt-Brace Jovanovich.

West, R.F., Stanovich, K.E. y Mitchell, H.R. (1993). Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly*, 28, 34-50.