

5-2009

Percepcion de maestros y padres hispanos sobre la participacion en la educacion de sus hijos en relacion con sus logros academicos

Maria Roxana Avalos
University of Texas-Pan American

Follow this and additional works at: https://scholarworks.utrgv.edu/leg_etd



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#)

Recommended Citation

Avalos, Maria Roxana, "Percepcion de maestros y padres hispanos sobre la participacion en la educacion de sus hijos en relacion con sus logros academicos" (2009). *Theses and Dissertations - UTB/UTPA*. 1040. https://scholarworks.utrgv.edu/leg_etd/1040

This Thesis is brought to you for free and open access by ScholarWorks @ UTRGV. It has been accepted for inclusion in Theses and Dissertations - UTB/UTPA by an authorized administrator of ScholarWorks @ UTRGV. For more information, please contact justin.white@utrgv.edu, william.flores01@utrgv.edu.

PERCEPCION DE MAESTROS Y PADRES HISPANOS SOBRE LA
PARTICIPACION EN LA EDUCACION DE SUS HIJOS EN
RELACION CON SUS LOGROS ACADEMICOS

Tesis

por

MARIA ROXANA AVALOS

Presentada a la Escuela de Graduados de la
Universidad de Texas-Pan American
en cumplimiento parcial de los requisitos del título de

MAESTRIA EN EDUCACION BILINGÜE

Mayo 2009

Tema General: Educación

UMI Number: 1468391

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

UMI[®]

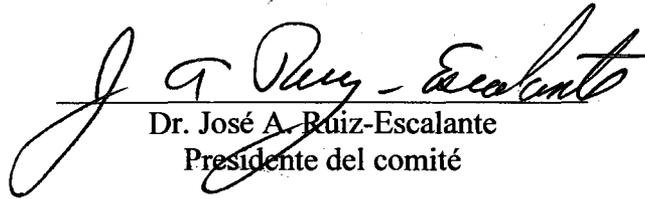
UMI Microform 1468391
Copyright 2009 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

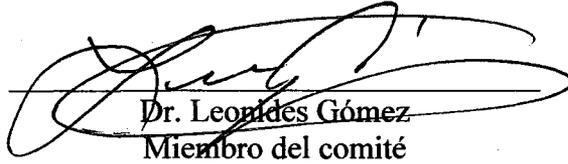
PERCEPCION DE MAESTROS Y PADRES HISPANOS SOBRE LA
PARTICIPACION EN LA EDUCACION DE SUS HIJOS EN
RELACION CON SUS LOGROS ACADEMICOS

Tesis
por
MARIA ROXANA AVALOS

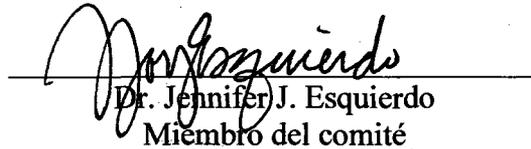
Estilo y contenido aprobado por:



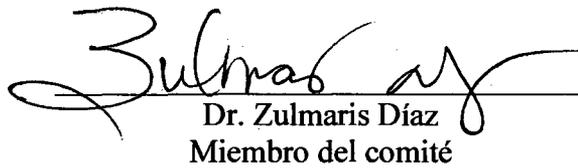
Dr. José A. Ruiz-Escalante
Presidente del comité



Dr. Leonides Gómez
Miembro del comité



Dr. Jennifer J. Esquiedo
Miembro del comité



Dr. Zulmaris Díaz
Miembro del comité

Mayo 2009

RESUMEN

Avalos, María Roxana, Percepción de maestros y padres hispanos sobre la participación en la educación de sus hijos en relación con sus logros académicos. Maestría en Educación (MEd), Mayo, 2009, 72 p., 3tablas, bibliografía, 14 títulos.

Este estudio examinó las percepciones de maestros y padres hispanos sobre la participación en la educación de sus hijos. Los participantes fueron padres de alumnos de 5to grado y sus maestros de 4to y 5to grado de una escuela primaria ubicada al sur de estado de Texas, Estados Unidos. Se recabaron los datos en forma cualitativa por medio de entrevistas en grupo y cualitativamente a través de un cuestionario de participación escolar para padres y maestros. Se realizaron comparaciones entre las percepciones de los maestros y padres, encontrando diferencias significativas entre ellas. Fueron utilizados los resultados de los exámenes TAKS tomados en mayo del año 2008 de los mismos alumnos para ser comparados con las percepciones de los maestros y padres sobre los diferentes factores de participación escolar de los padres, encontrándose que el involucramiento de los padres en la escuela puede explicar, con cierto margen de error, los resultados de los exámenes TAKS analizados.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
Resumen.....	ii
Tabla de contenidos.....	iii
Lista de tablas.....	v
CAPITULO I. Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	2
Objetivos.....	2
Importancia del estudio.....	3
Definición de términos.....	4
CAPITULO II. REVISION BIBLIOGRAFICA.....	6
Participación parental: percepciones de padres y maestros.....	6
Modelos de participación parental.....	10
CAPITULO III. METODOLOGIA.....	17
Sujetos.....	17

Instrumentos.....	20
Procedimientos.....	23
CAPITULO IV. RESULTADOS.....	26
Análisis cualitativo: entrevistas en grupo.....	26
Análisis cualitativo: estudio estadístico.....	34
CAPITULO V. DISCUSION DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	40
Conclusiones y discusión.....	37
Recomendaciones.....	47
APENDICE.....	49
BIBLIOGRAFIA.....	69
SEMBLANZA.....	72

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1: Variables socio-demográficas.....	18
Tabla 2: Resultados de la Regresión Linear Múltiple.....	36
Tabla 3: Resultados de las Correlaciones Lineares.....	39

CAPITULO I

INTRODUCCION

Según datos proporcionados por el Centro Nacional de Estadísticas para la Educación (*IES National Center for Educational Statistics*) el porcentaje de estudiantes de minoría racial o étnica inscriptos en escuelas públicas nacionales ha aumentado entre 1972 y 2007, especialmente debido al crecimiento en inscripciones de hispanos. En 1972 los estudiantes hispanos representaban un 6% del total de estudiantes en escuelas públicas, mientras que en el 2004 ese mismo grupo representa un 20.5% (Ver Apéndice A, tablas 1 y 2).

Como resultado de este fenómeno demográfico y quizás por la falta de acciones concretas a tiempo para lograr equidad en las oportunidades educacionales se ha registrado estadísticamente una diferencia en el rendimiento académico entre los anglosajones y los hispanos, así como también en el porcentaje de jóvenes hispanos que abandona o no sigue los estudios.

Las causas de este bajo logro académico entre los estudiantes hispanos pueden ser variadas y complejas, entre otras podemos nombrar, pobreza, racismo, barreras del lenguaje y falta de comunicación efectiva y colaboración entre la escuela y los padres (Tinkler, 2002)

La participación paterna en la educación de sus hijos se reconoce como pieza fundamental de la mayoría de estos programas educativos. Muchas investigaciones han

tenido esta variable como foco de estudio y han logrado determinar que existe una correlación positiva entre intervención paterna y alto rendimiento académico (Carter, 2004; Nesman, Borobs-Bahr y Medrano 2001, Janiak, 2003; Jiménez ,2006). Un menor porcentaje de estudiantes provenientes de hogares en los que se habla español (en contraste con los hogares en los que se habla inglés) tienen padres que reportan recibir notas, cartas o correos electrónicos de la escuela de sus hijos, que concurren a las reuniones organizadas por la escuela, que asisten a eventos fuera del horario escolar y trabajan como voluntarios en estas instituciones (IES National Center for Education Statistics, 2006. Ver Apéndice A tabla 3).

Planteamiento del problema

En la presente investigación los problemas de investigación fueron: ¿Cuáles son las percepciones de los padres y maestros sobre la participación de los padres hispanos en la educación de sus hijos? y ¿Existe correlación entre la participación de los padres hispanos de los alumnos de 5to grado y sus calificaciones?

Objetivos

Los objetivos de esta investigación fueron:

1. Describir cuales son las percepciones de los padres hispanos sobre la educación de sus hijo/hijas.
2. Determinar si los padres hispanos participan de la educación de sus hijos/hijas.
3. Establecer que ideas tienen los maestros sobre la participación de padres hispanos en la educación de sus hijo/hijas.

4. Evidenciar si variables socio-demográficas y situacionales relevantes (como: edad, estado civil, nivel de educación, tiempo de residencia en Los Estados Unidos) influyen sobre la participación de los padres en la educación.
5. Indicar si existe correlación entre la participación de los padres hispanos en la educación de sus hijos y las calificaciones que estos obtienen.
6. Comprobar si existe correlación entre las percepciones que los padres tienen sobre su propia participación en la educación de sus hijos y la percepción que los maestros tienen sobre esta participación.
7. Recabar información útil para la promoción de la participación de padres hispanos en la educación.

Importancia del estudio

La población hispana es la que contribuye más cantidad de alumnos en las escuelas primarias en el estado de Texas, en comparación a los demás grupos étnicos (ver Apéndice A, tabla 2). Sin embargo esta población es heterogénea; en cada región, la población hispana cuenta con características propias, como rasgos del lenguaje, valores y creencias culturales, particularidades educacionales y actitudes que la hacen única (Guarnaccia, Martínez Pincay, Alegría, Shrout, Lewis- Fernández y Canino, 2007)). Por lo tanto es necesario profundizar el conocimiento de la población hispana en nuestra región donde no contamos con suficientes estudios exploratorios que nos proporcionen una imagen fidedigna de la participación de los padres hispanos en la educación de sus hijos y sus efectos en el rendimiento académico de éstos.

Este estudio explorará la participación de los padres en la educación de sus hijos desde la perspectiva de los maestros y de los padres mismos. En su modelo de interacción contextual, Cortés (citado por Freeman y Freeman, 2001) explica que los contextos sociales, es decir, el mundo afuera de la escuela, tiene influencia sobre ésta. Por lo tanto, es importante explorar la visión de los maestros (visión desde adentro de la escuela) sobre el involucramiento parental en la educación tanto como la perspectiva de los padres (visión desde afuera de la escuela) sobre el mismo tema. Por otro lado, este análisis se realizará en forma cualitativa por medio de entrevistas a padres y maestros, así como también en forma cuantitativa por medio de cuestionarios estructurados. La utilización de estas dos formas de recolección y análisis de los datos nos proporcionará una mayor y mejor perspectiva sobre este tema.

Siguiendo el pensamiento de Cortés (citado por Freeman y Freeman, 2001, p.20) y pensando los objetivos de este estudio desde una perspectiva más amplia, se pretende determinar: “*¿Bajo qué condiciones estudiantes con características socioculturales similares son exitosos académicamente y bajo qué condiciones los mismos estudiantes se desempeñan en forma mediocre?*”. Este estudio contribuirá al descubrimiento de algunas de estas condiciones que determinan el éxito académico de los estudiantes hispanos en el Valle del Río Grande.

Definición de términos

Percepción: Según la Real Academia Española, percibir quiere decir la acción de comprender o conocer algo. Desde un punto de vista psicológico, cada persona puede

percibir una misma situación en forma muy diferente, por lo que puede actuar ante las mismas condiciones de manera desigual.

Participación de los padres: es la intervención de los padres en cada faceta de la educación y desarrollo de sus hijos desde el nacimiento hasta la adultez. Según el Departamento de Educación de Los Estados Unidos, la participación paterna en las escuelas es reportarse por lo menos una vez al año a una reunión en la escuela, ir a una reunión con el maestro/a de su hijo/a, ir a un evento escolar, o realizar trabajos voluntarios en la escuela o servir en algún comité de la escuela.

Calificaciones: Según la Real Academia Española, calificación se refiere a la puntuación obtenida en un examen o en cualquier tipo de prueba. En esta investigación las calificaciones que serán analizadas serán las correspondientes los exámenes TAKS (Texas Assessment of Knowledge and Skills) en lectura, escritura y matemáticas que los estudiantes de la muestra obtuvieron en el año escolar 2007-2008.

CAPITULO II

REVISION BIBLIOGRAFICA

Participación parental: percepciones de padres y maestros:

Usualmente se acuerda que la participación de los padres en la educación de los hijos es un factor determinante en el éxito académico del niño, pero muy pocas veces se describe que tipo de actividades los padres deben realizar para lograr este objetivo.

Tinkler (2002) establece que las escuelas y los padres pueden tener diferentes puntos de vista sobre lo que implica la cooperación parental, dado que ésta es difícil de definir.

Esta dificultad se acrecienta cuando se habla de participación de un grupo minoritario, donde las barreras y desconocimientos culturales pueden ayudar a establecer preconceptos.

Quioco y Daoud (2006) estudiaron las diferencias entre la percepción de los maestros sobre la incorporación de los padres latinos y la visión de los padres sobre su rol en el apoyo de sus hijos en la educación. Los resultados indicaron que algunos maestros tienen percepciones negativas sobre los padres latinos. Entre los preconceptos más comunes sobre los padres latinos que estos investigadores hallaron entre los maestros, administrativos y miembros del personal de la escuela se encuentran: primero, que los padres hispanos son poco confiables y rechazan trabajar de voluntarios en la clase de sus hijos. Segundo, que los padres no apoyan la política de tarea para la casa porque no quieren o no pueden ayudar a sus hijos con los trabajos. Tercero, que a los padres no les

importa sobre la educación de sus hijos y por último que los padres no tienen habilidades y no son profesionales.

Este estudio realizado por Quioco y Daoud (2006) también concluyó que los padres tienen altas expectativas sobre la educación de sus hijos y quisieran estar más involucrados en ésta pero sienten que son excluidos por la escuela. En coincidencia con estos resultados otros investigadores han encontrado que los padres latinos tienen gran interés en la educación de sus hijos (Trueba, 1988; Moles 1993; citados en Delgado-Gaitán, 1994).

Lara-Alecio e Irby (1997) realizaron una investigación con padres hispanos de recursos económicos limitados en donde los padres enfatizaron la importancia de la educación de sus hijos y a la vez que manifestaron que podrían ayudar más a sus hijos, pero no sabían de qué forma. Jeffers y Hutchinson, 1995 (citado en Rodgers y Lyon, 1999) sugieren que algunas de las barreras que los padres encuentran para participar de las actividades escolares de sus hijos son: que algunos son poco educados, que tienen bajo nivel de ingresos y que tienden a honrar al maestro como el que sabe todo sobre el proceso de aprendizaje. Rolon (2005) explica que muchos programas dirigidos a aumentar la participación de padres latinos en las escuelas han fracasado porque malentienden las diferencias entre compromiso de los padres sobre la educación de sus hijos y la idea que ellos tienen sobre su rol, así como también la clase de apoyo que sus condiciones socioeconómicas les permite dar.

Algunos padres hispanos creen que su rol en la educación de sus hijos es proveer lo necesario para cubrir las necesidades básicas del niño (comida y ropa por ejemplo) así como inculcar respeto y comportamiento apropiado (Chavkin y González, 1995). En la

misma línea de resultados Scribner, Young y Pedroza, 1999 (citado en Tinkler, 2002) encontraron que los padres hispanos tienden a definir a la participación escolar como actividades informales como por ejemplo, instaurar valores culturales y mandarlos a la escuela bien alimentados, limpios y descansados. Mientras tanto en el mismo estudio, los maestros manifestaron que la participación parental debe ser tendiente a mejorar el rendimiento académico realizando actividades educativas en la casa para reforzar lo aprendido en la escuela. También dijeron que se trataba de participación en actividades formales, como por ejemplo asistencia a eventos organizados por la escuela. Según Tinkler (2002) en varios estudios sobre padres latinos se encontró que estos piensan que existe una marcada delineación entre el rol de la escuela y el rol de los padres. En las culturas latinas los maestros son altamente respetados y puede ser considerado falta de respeto cuestionar o indagar en el territorio de la escuela.

Daniel-White (2002) denuncia que los programas de participación parental en las escuelas han sido fundados y estructurados para la mayoría tradicional y cultural, excluyendo a las minorías, su lenguaje y su cultura. Esta autora dice que estos programas no proveen a los latinos ni a ningún otro grupo inmigrante con las herramientas que ellos necesitan para ayudar a sus hijos.

Cuando educadores y políticos proclaman que los padres necesitan estar más involucrados en la educación de sus hijos, se refieren a un modelo de participación parental basado en la asunción de que los padres necesitan hacer más actividades escolares en la casa. (...) Los padres son llamados a tomar el rol de ser el maestro de los niños en la casa. p.30-31.

Daniel-White (2002) declara que en lugar de contar el número de libros leídos y la asistencia a eventos que la escuela organiza, los programas de participación parental necesitan encontrar modos para hacer sentir a los padres que son valorados y que juegan un rol importante en la vida escolar de sus hijos tanto como en la casa.

Coincidiendo con estas afirmaciones Carter (2004) señala: *“Los modos en que las familias culturalmente diferentes se involucran en la educación de sus hijos puede ser disímil a otras familias. Sin embargo estas prácticas deben ser valoradas y respetadas cuando se planean programas de participación familiar”*

Carter (2004) expresa que muchos investigadores (Espinosa, 1995; López, 2001; Scribner, Young, y Pedroza, 1999) han encontrado que los padres y las familias latinas pueden estar muy involucrados con la educación de sus hijos, pero puede ser que no participen en la vida escolar de estos de la manera que el personal de la escuela espera. Es un desafío para los educadores identificar modos de participación en los que se valore y respete la cultura de sus hogares.

Han sido descritas seis tipos de participación parental en la educación de sus hijos (Epstein, Coates, Salinas, Sanders, y Simon, 1997). Tipo 1: actividades de paternidad, se refiere a las responsabilidades básicas de las familias, asegurarse de la salud y la seguridad de los hijos y supervisar la disciplina. Tipo 2: comunicación, se refiere a la comunicación entre la escuela y la casa sobre el progreso de los niños. Tipo 3: voluntariado, este tipo se refiere a que los padres asisten a los maestros, administrativos y estudiantes en los salones de clase o en otras actividades relativas a la escuela. Tipo 4: participación en la casa, los padres realizan actividades educativas en la casa para monitorear o asistir a sus hijos en el cumplimiento de los objetivos educativos. Tipo 5:

participación en el gobierno y el liderazgo de la escuela, cuando los padres pueden tomar decisiones en comités o grupos de la escuela o el distrito. Tipo 6: Colaboración con la comunidad, realizar conexiones con agencias educativas, religiosas, etc. que tengan un impacto en la educación de la comunidad, se refiere a las conexiones que las escuelas, las familias y los estudiantes contribuyen a la comunidad.

En conclusión, si la participación de los padres es medida solamente por la asistencia a eventos escolares u otros indicadores formales (como por ejemplo voluntariado), es decir, solamente por lo que Epstein, et al. (1997) llamaron tipo 2 y 3 de participación parental; puede ser que este número provea una imagen parcial de la contribución de los padres hispanos en la educación de sus hijos.

La comunicación abierta entre padres y maestros parece ser en todo caso la mejor medida a tomar. Los maestros deben manifestar abierta y personalmente a los padres las expectativas que tienen sobre su participación, y valorar diferencias culturales como un aditivo y no como un impedimento a su rol en la educación de sus hijos. Es vital el interés genuino por parte de los maestros y autoridades de las escuelas en la inclusión de los padres, para esto es necesario destinar los recursos necesarios para convertir a la escuela en una extensión del hogar.

Modelos de participación parental:

Los modelos de participación parental en las escuelas pueden tener dos objetivos que pueden estar entrelazados mutuamente, mejorar el rendimiento académico y/o perpetuar o validar la cultura y formas de vida de los estudiantes.

Algunos programas buscan únicamente mejorar el rendimiento académico de los estudiantes entrenando a los padres para que usen estrategias educativas en sus casas; de

esta forma se concebiría a la escuela como proveedora de habilidades que se asume faltan en los hogares.

Jiménez (2006) realizó un estudio sobre lectura compartida en familias latinas, en donde se suministró a 16 familias latinas con niños de entre 7-8 años estrategias de lectura basadas en Whitehurst (1988) *Dialogic Reading*. Entre las estrategias de lectura se encuentran: realizar conexiones con el pasado o experiencias personales, alentar verbalmente al niño, realizar preguntas de calidad que requieran una respuesta elaboradas, extender o construir nuevas ideas, hacer predicciones y definir palabras nuevas agregando vocabulario. Los resultados mostraron incremento en el uso de estas estrategias por parte de los padres y en la participación verbal. Además aumentó el lenguaje verbal en los niños y su participación en las clases. Jiménez (2006) concluyó que el uso de estrategias por parte de los padres durante la lectura de libros de historias en la familia provee más oportunidades a los niños para participar verbalmente mientras que facilita su desarrollo del lenguaje.

Janiak (2003) describe un programa similar que fue implementado en Charlotte County, en el sistema escolar del estado de Florida. Los padres sacaban libros prestados de la escuela en forma semanal (*Book Checkout Program*), la escuela contaba con una amplia variedad de libros incluyendo libros en español para las familias hispanas y el personal de la escuela guiaba a los padres en la lectura con sus hijos, reforzando el uso de estrategias de lectura. Las escuelas participantes fueron ocho, desde preescolar a octavo grado. La participación en este programa aumentó de 184 estudiantes en 1996 a 1.876 en el 2002. En una evaluación realizada se examinó las diferencias entre las familias con participación frecuente y las familias con mínima participación. Se concluyó que los

niños provenientes de las familias con participación frecuente en el programa tenían una actitud más positiva hacia la lectura y se mostraban más seguros cuando eran llamados a leer en clase, estos niños también mostraron tener mayor nivel de fluidez que sus compañeros del grupo cuyas familias participaban en forma mínima del programa.

Hay otros programas de inclusión parental que tienen un objetivo más integral, donde los objetivos principales son mostrar, compartir e incluir aspectos culturales de las familias de los estudiantes.

Un ejemplo de este tipo de programas es "*Project Comienzo*" Deana (1994) observó y evaluó este programa bilingüe para niños de pre-kindergarten desarrollado en la ciudad de Nueva York. El objetivo de este proyecto era mejorar el desarrollo cognitivo, motriz y socialización de niños hispanos de 3 años. Está basado en el concepto de que los niños aprenden mejor en lugares donde se respeta su cultura y lenguaje, y que esta cultura y lenguaje deben ser los medios por los cuales el conocimiento de los niños es ampliado. Una maestra bilingüe y una asistente estaban a cargo del programa, pero la participación de padres voluntarios era indispensable. Todos los días los padres trabajaban alternadamente y pasaban el tiempo en el salón de clases leyendo historias, haciendo tutoría a grupos pequeños, preparando materiales de arte y ayudando a los niños en las tareas de la clase. También estaban involucrados en la organización de la biblioteca de la clase, eligiendo libros, organizando viajes de estudio y planeando las celebraciones de las fiestas tradicionales.

El proyecto auspició un mínimo de dos cursos y entrenamientos cada semestre para los padres, sobre temas como: nutrición, aprendizaje de un segundo idioma en niños e impacto cultural. Según el análisis realizado por Deana (1994) el 100% de los padres

involucrados en este programa habían participado de actividades del programa educativo, y el 75 % de los padres fueron parte en cuatro o más de las actividades. Para el final del año escolar el 75% de los padres reportaron satisfacción con su participación y mejoras en la comprensión de la educación de sus hijos.

El mejoramiento en el rendimiento académico y la inclusión de la cultura como objetivos de la participación parental en las escuelas no son excluyentes. Las escuelas deben estar abiertas a los padres, promover y organizar actividades en las que se vean reflejada la cultura de los estudiantes y sus familias y por este medio el rendimiento académico de los alumnos se verá incrementado.

Rodgers y Lyon (1999) sugieren que con el objetivo de mejorar la participación de padres hispanos las escuelas deben empezar por mejorar la percepción de ser bienvenidos en la clase de su hijo y que para esto la comunicación es esencial. Con este fin las escuelas deben incluir personal administrativo y profesional que hable español; incluir material bilingüe, desarrollar una red de contactos entre padres hispanos, motivar a los padres a que asistan a presenciar las clases de sus hijos; contactar a los padres personalmente (cara a cara) en su idioma, en sus casas o en la escuela; organizar reuniones para discutir temas relevantes a la escuela; incrementar el número de padres latinos en diferentes comités (Rodgers y Lyon 1999 y Rolon, 2005).

Rolon (2005) agrega que es muy importante incluir a los padres hispanos en el desarrollo del plan de estudios (currículo), ya que los padres aportan recursos e información relevante a su cultura, historia y modo de vida. Se debe realzar el plan de estudio para que no exista un desequilibrio lingüístico y cultural entre la casa y la escuela que obstaculice los logros académicos de los alumnos. Siguiendo el mismo concepto,

Gonzalez, Moll y Amanti (2005) definieron el conocimiento traído del hogar de los estudiantes e integrado a la escuela como “fuentes de conocimiento”. Las fuentes de conocimiento según González, et al. (2005) se refieren a: *“los cuerpos de conocimiento y habilidades desarrollados histórica y culturalmente que son esenciales para la vida en el hogar o el funcionamiento de los individuos y su bienestar”* (p.72). Estos autores explican que los maestros renuncian a su rol de expertos y se colocan en su nuevo rol de investigadores de las costumbres y modos de las familias de sus estudiantes. Con este conocimiento traído de los hogares de los estudiantes se puede impartir a los estudiantes lecciones con significado; conectadas con su conocimiento previo, así como también se integra a los padres y a los propios estudiantes como proveedores de conocimiento no solamente como recipientes. El hecho de que los maestros muestren entusiasmo al descubrir el conocimiento de los padres y estudiantes provoca que estos se sientan facultados por el poder y la igualdad de condiciones que se les adjudica. *“Si los maestros valoran este conocimiento, entonces los padres repentinamente se sienten importantes. Se sienten facultados. Solamente esto puede cambiar drásticamente el clima de la relación maestro-hogar”* (González, et al., 2005 p. 146).

Es decir, los padres que se sienten incluidos en el rol de ser educadores de sus propios hijos, conjuntamente con los maestros. De esta manera, los padres desarrollan un sentido de autoeficacia que hace que sus acciones tengan un impacto positivo en el desempeño educativo de sus hijos. Hoover-Dempsey y Sandler (1997) destacan que este sentido de autoeficacia es uno de los tres factores que determinan porque los padres deciden o no tener un rol activo en la educación de sus hijos. El primero de estos factores se refiere a la creencia de los padres sobre lo que se supone que deben hacer en la

educación de sus hijos. En segundo lugar, estos autores colocan el sentido de eficacia para ayudar a sus hijos a ser exitosos en la escuela. Este factor se refiere a cuanto los padres creen que a través de su participación pueden imprimir una influencia positiva en los resultados educacionales de sus hijos. Siguiendo el pensamiento de estos autores, en tercer lugar, se encuentran la percepción de los padres de ser bienvenidos o no en la escuela, es decir las invitaciones y oportunidades que los maestros proveen a los padres para involucrarse.

Esta investigación sugiere que incluso programas de participación parental bien diseñados no serán tan exitosos si no se alimenta el sentido de autoeficacia de los padres, es decir, la creencia de los padres de que su aporte es indispensable para el éxito académico de su hijo. Este sentido de autoeficacia puede alimentarse cuando se ve a los padres y comunidad en general de donde provienen los estudiantes como fuentes de conocimiento que aportan herramientas útiles para la educación, sobre todo de los estudiantes de minorías raciales.

Jim Cummins (citado por Baker, 2006) en su marco teórico para la intervención y la facultación de los estudiantes minoritarios, declara que la conexión, el poder y las relaciones entre la comunidad y la escuela necesitan ser consideradas en una teoría de la educación bilingüe apropiada. La teoría de Cummins sugiere que los estudiantes provenientes de las minorías raciales pueden ser facultados o discapacitados por cuatro características de las escuelas: (1) El grado en que la cultura y el lenguaje de los estudiantes son incorporados en el plan de estudio; (2) el grado en el cual las comunidades minoritarias son motivadas a participar en la educación de sus hijos; (3) el grado en que se transmite a los estudiantes el deseo de convertirse en buscadores activos

de conocimientos y no solamente receptores pasivos; y (4) el grado en que las evaluaciones realizadas a los estudiantes minoritarios localiza las raíces de los problemas en el sistema social y educativo o en el plan de estudio cuando es posible, evitando localizarlos en los mismos estudiantes.

Avalando este marco teórico, en un estudio realizado por Nesman, Borobs-Bahr y Medrano (2001) se examinaron las causas del abandono de los estudios entre los latinos; encontraron que los factores que contribuyen son: falta de motivación personal, falta de apoyo de los padres, maestros y comunidad, desinterés en las actividades de la escuela y barreras del lenguaje y culturales. Como consecuencia de este estudio se recomienda entre otras cosas que se valore y aprecie la cultura latina en las escuelas como motivador del éxito académico.

Ciertos programas bilingües por sus características, facilitan la inclusión de los padres al sistema educativo. Los Programas de Lenguaje Dual (*Dual Language Programs*) cuentan con un fuerte apoyo y participación por parte de los padres hispanos. En un estudio que realizó Saucedo (1997) expone que muchos de los modelos educativos tradicionales bilingües no tienen el objetivo de mantener y enriquecer el lenguaje nativo sino por el contrario, se produce una eventual pérdida del primer idioma y cultura. Por este motivo este estudio concluyó que la mayoría de los padres tiene actitudes favorables hacia los programas de lenguaje dual y reportaron mantener un rol activo en la escuela de sus hijos.

CAPITULO III

METODOLOGIA

Esta investigación se llevo a cabo durante el año 2009 en una escuela primaria ubicada en el sur del estado de Texas, Estados Unidos. Es una investigación de tipo expofacto y cuenta con dos partes. En la primera parte los datos recabados son analizados en forma cuantitativa, se observaron las relaciones entre la variable independiente de investigación: participación parental hispana en la educación de sus hijos; y las variables dependientes: calificaciones de los alumnos. En la segunda parte, los datos fueron recabados por medio de entrevistas en grupo y se analizaron en forma cualitativa.

Sujetos

Población:

Según datos proporcionados por La Agencia de Educación de Texas (TEA), en todo el estado de Texas en el año escolar 2006-2007 hubo 346 470 alumnos registrados en cuarto grado de escuela primaria, de los cuales 165731 (47.83 %) son de origen hispano.

El distrito escolar al cual la escuela de donde provienen las personas que componen la muestra de esta investigación pertenece, está ubicado al sur del estado de Texas. Este distrito comprende más de 100 comunidades en 226 millas cuadradas y cuenta con 21 escuelas primarias. En el año escolar 2006-2007 hubo 1.949 alumnos registrados en cuarto grado, siendo un 100% de origen hispano. La presente investigación

fue realizada en una escuela primaria la cual está ubicada en una ciudad del sur del estado de Texas. La localidad donde está situada la escuela está emplazada en la frontera México-americana y cuenta con una población estimada de 4407 personas de las cuales el 98.6% son de origen hispano y el 49% de las familias vive debajo de la línea de pobreza. En esta escuela en el año escolar 2008-2009 hubo 56 alumnos registrados para 5to grado, todos ellos de origen hispano.

Muestra:

La muestra estuvo integrada por 51 padres de estudiantes de 5to grado que participaron voluntariamente del estudio.

Descripción de la muestra

Las siguientes tablas presentan la composición de la muestra de acuerdo a las variables socio-demográficas estudiadas:

Variable socio-demográfica		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	5	9.8
	Femenino	46	90.2
País en el cual nació	Estados Unidos	16	31.4
	México	35	68.6
Edad	Entre 27 y 38 años	32	64
	Entre 39 y 48 años	14	28
	49 o más años	4	8
Estado civil	Solteros	5	9.8
	Casados	33	64.7
	Viudos	2	3.9
	Separados	3	5.9
	Unidos de hecho	8	15.7
Nivel de educación	Ninguno	3	5.9
	Primaria	17	33.3
	Secundaria	19	37.3
	Superior	11	21.6

Variable socio-demográfica		Frecuencia	Porcentaje
Idioma que más habla con su hijo	Español	40	78.4
	Inglés	3	5.9
	Español e Inglés	8	15.7
Cantidad de hijos	1 o 2 hijos	10	25
	3 o 4 hijos	24	58.6
	Más de 5 hijos	6	14.6
Salario mensual	Menos de 500 dólares	13	25.5
	Entre 500 y 1000 dólares	14	27.5
	Entre 1000 y 2000 dólares	17	33.3
	Entre 2000 y 3000 dólares	6	11.8
	Más de 3000 dólares	1	2

Sexo

De los sujetos entrevistados 5 eran hombres (9.8%) y 46 mujeres (90.2%).

País en el cual nació

Esta muestra estuvo compuesta por 16 personas que nacieron en Estados Unidos (31.4%) y 35 personas que nacieron en México (68.6%).

Edad

Esta muestra estuvo compuesta por 32 personas cuyas edades oscilaban entre 27 y 38 años (64%), 14 sujetos que tenían entre 39 y 48 años (28%), y 4 personas (8%) con 49 o más años de edad.

Estado civil

La muestra total estuvo conformada por 5 sujetos solteros (9.8%), 33 casados (64.7%), 2 viudos (3.9%), 3 separados (5.9%) y 8 sujetos unidos de hecho (15.7%).

Nivel de educación

De los sujetos que conformaron la muestra, 3 (5.9%) no tenían ningún tipo de educación formal; 17 sujetos (33.3%) tenían la escuela primaria; 19 (37.3%) la escuela secundaria y 11 (21.6 %) contaban con algún tipo de educación superior.

Idioma que más habla con su hijo

En esta muestra, 3 sujetos (5.9%) expreso hablar con más frecuencia inglés con su hijo en la casa, 8 (15.7%) manifestó hablar ambos idiomas (inglés y español) con su hijo en la casa y 40 (78.4%) dijo hablar español con su hijo en la casa.

Cantidad de hijos

La muestra estuvo compuesta por 10 sujetos (25%) que dijeron tener entre 1 o 2 hijos, 24 padres (58.6%) que dijeron tener 3 o 4 hijos y 6 sujetos (14.6%) con más de 5 hijos.

Promedio de entrada salarial por mes en el hogar

Del total de la muestra, 13 sujetos (25.5%) indicó que reciben menos de 500 dólares por mes, 14 (27.5%) manifestó recibir entre 500 y 1000 dólares por mes, 17 (33.3%) expreso recibir entre 1000 y 2000 dólares por mes, 6 (11.8%) indicó recibir entre 2000 y 3000 dólares por mes y 1 persona (2%) dijo recibir más de 3000 dólares por mes.

Casa, auto y computadora propios

De las personas que componen la muestra 9 (17.6%) dijeron que no contaban con casa propia mientras que 42 (82.4%) dijeron que si contaban con casa propia; 47 (92.2%) personas expresaron que tenían automóvil, mientras que 4 (7.8%) dijeron que no; 23 (45.1%) personas expresaron no tener computadora en su casa, mientras que 28 (54.9%) contestaron afirmativamente a esta pregunta.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron 4 instrumentos un cuestionario un cuestionario de datos personales y situacionales, el que recabó información sobre variables socio-demográficas y situacionales como sexo, edad, nacionalidad, estado civil, número de hijos, nivel educativo, ocupación principal desempeñada e ingresos promedio de los padres de los alumnos de 5to grado integrantes de la muestra (ver Apéndice B); un cuestionario de participación parental para padres, un cuestionario de participación parental para los maestros de los alumnos de 5to grado y un cuestionario guía para los *focus groups* realizados con padres y maestros.

Versión para padres del cuestionario de participación parental:

Este instrumento cuenta con 26 ítems, fue desarrollado por el proyecto Fast – Track para acceder a las facetas del involucramiento entre padres y maestros (Corrigan, 2002). Este instrumento determina la cantidad y el tipo de contacto que ocurre entre padres y maestros, el interés y la comodidad de los padres al hablar con los maestros, la satisfacción de los padres con la escuela de sus hijos y el grado de involucramiento en la educación de sus hijos (por ejemplo; leerles, llevarlos a la biblioteca, hacer trabajos voluntarios en la escuela, ir a los eventos escolares). Las respuestas son codificadas en una escala de 5 puntos: donde 0 representa no involucramiento y 4 representa alto involucramiento, la escala también incluye una opción de respuesta N/A (no aplicable). Se han identificado 4 factores en este instrumento correspondientes a las siguientes sub-escalas:

- Factor 1: Frecuencia del contacto entre padres y maestros (ítems 1-4).
- Factor 2: Involucramiento y voluntariado de los padres en la escuela (ítems 5-10 y 18-22).

- Factor 3: Calidad de la relación de padres y maestros (ítems 11-17).
- Factor 4: Aprobación de los padres a la escuela (ítems 23-26).

Versión para maestros del cuestionario de participación parental:

Este instrumento cuenta con 21 ítems, fue desarrollado por el proyecto Fast – Track para acceder a las facetas del involucramiento entre padres y maestros (Malone, 2000). Este instrumento evalúa la cantidad y el tipo de contacto que ocurre entre padres y maestros, el interés y la comodidad de los padres al hablar con los maestros, la satisfacción de los padres con la escuela de sus hijos y el grado de motivación académica de los padres con sus hijos (por ejemplo, leerles, llevarlos a la biblioteca). Las respuestas son codificadas en una escala de 5 puntos donde 0 representa no involucramiento y 4 representa alto involucramiento. Las sub-escalas evaluadas son:

- Factor 1: Contacto entre padres y maestros (ítems 1-4, 8-9).
- Factor 2: Involucramiento y voluntariado de los padres en la escuela (ítems 5-7,11,19).
- Factor 3: Comodidad de los padres en la relación con los maestros y la escuela en general (ítems 12-18, 20,21).

Cuestionario guía para las entrevistas en grupo:

Este cuestionario es una serie de preguntas abiertas, las cuales garantizan la independencia de las respuestas por parte de los padres y maestros participantes del estudio. Tanto en el cuestionario para el *focus group* con los padres, como el cuestionario para el *focus group* con los maestros, cada uno de los cuestionamientos están dirigidos a recabar información sobre los siguientes temas:

- Percepción de los padres de la educación en general.

- Percepción de los padres sobre la escuela y maestros.
- Rol en la escuela y en la casa por la educación de sus hijo/hijas según los padres.
- Comunicación con la maestra/maestro.
- Percepción de los maestros sobre los padres.
- Percepción de los maestros sobre la participación de los padres.
- Opinión basada en la experiencia como maestro/a.

Procedimientos

Recolección de datos:

Se contactó a la persona encargada del departamento de educación bilingüe del distrito escolar al que la escuela pertenece. Se explicaron los objetivos de la investigación con el fin de obtener la autorización necesaria para realiza el contacto con los padres de los alumnos pertenecientes a este distrito que participarían de la investigación.

Una vez logrado el permiso correspondiente, se comunicó a cada sujeto en qué consistía la investigación, los pasos a seguir, las pruebas y el fin de las mismas y se pidió el consentimiento individual de cada uno de ellos, garantizando la confidencialidad de las respuestas.

Para el análisis cuantitativo, los datos fueron recabados por medio de los cuestionarios antes descritos, que fueron contestados en forma separada e independiente por los padres y maestros que consintieron su participación en el estudio de investigación.

Por otro lado, para el análisis cualitativo, se realizaron tres *focus groups*. Dos con padres y uno con maestros. Para las entrevistas en grupo con los padres se citó a un grupo aleatorio de 20 padres de alumnos de quinto grado en dos sesiones separadas de 10

personas cada una. La entrevista en grupo con los maestros contó con 10 maestros de 4to y 5to grado de la misma escuela. Las tres entrevistas en grupo se realizaron en un salón de clases de la escuela primaria, donde había una atmósfera tranquila e informal que estimulaba la conversación abierta. Cada una de las entrevistas duró aproximadamente una hora y fueron dirigidas siguiendo el cuestionario guía para las entrevistas en grupo antes mencionado. Todas las entrevistas fueron realizadas en español ya que era el idioma común a todas las personas de los grupos. Se usó grabación digital de audio como método para guardar los registros. Este método de registro tiene mínima influencia sobre los entrevistados y permite que, superados los primeros minutos de la entrevista, los entrevistados se sientan cómodos y libres de expresar sus opiniones, esto se debe a que los mismos no se sienten intimidados ni distraídos durante la discusión como puede pasar con métodos más notorios de registro (videos o escritura del entrevistador). Una vez finalizadas las entrevistas, se escucharon las grabaciones y se escribieron resúmenes de las reacciones y opiniones de los participantes.

Procedimiento estadístico

Para realizar los análisis estadísticos correspondientes se utilizó el *Statistical Package for the Social Science* (SPSS).

Se obtuvieron las distribuciones de frecuencia y los porcentajes de cada una de las variables socio-demográficas y situacionales (edad, sexo, estado civil, nivel de educación, ocupación etc.) y de los diferentes factores de participación escolar, con el fin de describir la muestra.

Se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson para evaluar las relaciones entre las variables socio-demográficas, los factores que componen los cuestionarios de

participación escolar (versión para padres y maestros) y los resultados de los exámenes TAKS de lectura, escritura y matemáticas correspondientes a mayo de 2008 obtenidos por los hijos de los padres que forman la muestra.

Además, con el fin de evaluar si existen diferencias significativas entre las medias de los diferentes factores del cuestionario de participación escolar obtenidas por los maestros y por los padres, se aplicó la Prueba T para muestras relacionadas.

Por último, se utilizó el análisis estadístico de Regresión Linear Múltiple para determinar la posible influencia de los diferentes factores del cuestionario de participación escolar tanto en la versión de padres como de maestros sobre los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes TAKS.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados logrados en las dos partes de esta investigación. En primer lugar se describen los resultados de las entrevistas en grupo con los padres y maestros; y en segundo lugar se muestran los resultados cuantitativos obtenidos al aplicar los estadísticos correspondientes para explorar la percepción de los padres y maestros sobre la participación parental en relación con los resultados del examen TAKS en lectura, escritura y matemáticas y las variables socio-demográficas (ver Apéndice, parte C).

Análisis cualitativo: entrevistas en grupo

Percepciones de los padres sobre la educación:

Los padres entrevistados han demostrado tener altas expectativas sobre sus hijos y su educación. Ellos utilizaron las expresiones: *“quiero que ellos progresen”*, *“que sean alguien”*, *“que agarren un buen trabajo”*. Los padres manifestaron su deseo de que todos sus hijos asistan en un futuro al *“colegio”* (universidad). Es interesante destacar que uno de los padres mencionó un objetivo que abarca al mejoramiento de la sociedad en su conjunto: *“ellos son el futuro para nosotros (como sociedad), porque vamos a necesitar doctores, maestros... ellos tienen que hacer lo mejor que ellos puedan”*. Coincidiendo con esto, los maestros también acordaron que en general los padres hispanos tienen altas expectativas sobre la educación de sus hijos como camino para un

futuro mejor del que ellos están viviendo. Los maestros entrevistados convinieron en que los padres hispanos verbalizan el deseo de progreso de sus hijos, esperando que ellos asistan a la universidad y de esta manera conseguir un empleo mejor remunerado.

Percepciones de los padres sobre la escuela, los maestros y la educación que los niños reciben:

Al preguntárseles su opinión sobre la educación de sus hijos, los padres coincidieron en dos puntos fundamentalmente, la enseñanza de inglés y los exámenes TAKS.

En general la mayor preocupación que los padres expresaron fue que sus hijos no están recibiendo suficiente enseñanza en inglés. Algunos de los padres entrevistados manifestaron estar insatisfechos en cuanto al avance de sus hijos en el aprendizaje del segundo idioma (inglés). Expresaron que si bien están de acuerdo que sus hijos aprendan español, no encuentran que la enseñanza de los dos idiomas este balanceada. Ellos consideran que el avance que sus hijos han hecho con el idioma inglés es inferior al que debieran haber tenido ya que han cursado toda su escolaridad en este país. Los padres perciben una paradoja en cuanto al emplazamiento de sus hijos en clases de inglés (regulares) o español (bilingües) expresándose de esta manera: “*en cuanto ven (los maestros o directivos) que el niño no sabe inglés... o lo sabe bien poquito...ya lo ponen con puro español... así ¿cómo quieren que aprenda?*”. Sobre el mismo tema una madre aclaró: “*es que te hacen firmar una hoja... y si les dices los dos idiomas ya lo ponen en español solo*”. Con este comentario podemos entrever la poca información que los padres reciben con respecto al proceso de emplazamiento de los niños en un programa bilingüe o regular. Esta madre hace referencia a la encuesta de lenguaje por la cual se realizan dos

preguntas a los padres, ¿Cuál es el idioma que se habla más en la casa? y ¿Cuál es el idioma que mas usa el niño? Si bien esta encuesta es uno de los instrumentos que se utiliza para el emplazamiento del niño en un programa regular o bilingüe no es el único ni el más confiable.

Por otro lado más allá de la encuesta de lenguaje los padres deben firmar su consentimiento para que sus hijos reciban instrucción bilingüe. Al ser cuestionados sobre esto, la mayoría de ellos no lo tenía en cuenta o no se acordaba de él. Aunque una de las madres afirmo: *“ahí dice que le van a enseñar los dos idiomas y mi hijo no lleva nada en inglés...no entiende lo que lee... está en quinto grado... por eso no pasa el TAKS”*. Aparentemente los padres no han recibido suficiente información sobre el programa de educación bilingüe que se ofrece en la escuela y cuáles son sus características.

Todos los padres valoraron positivamente el hecho de que sus hijos lleguen a ser bilingües, aunque en diferente medida. La mayoría de los padres coincidieron en que está bien que en la escuela se le enseñe en los dos idiomas y que los niños necesitan aprender a leer y escribir tanto en inglés como en español. Algunos padres manifestaron que al ser bilingües tendrán mejores trabajos y/o serán más útiles a la sociedad: *“porque si es médico por ejemplo...se necesita que hable en español...porque si viene alguien que no habla en inglés...”*. En cambio una de las madres, la que se manifestaba consternada con el hecho de que su hijo no ha aprendido suficiente inglés a pesar de estar en el último año de primaria, dijo: *“yo creo que...en la escuela deben aprender inglés solamente...español hablamos en la casa... porque el inglés es el idioma de aquí... tiene que leer y escribir en inglés en la escuela...”*. Pero a pesar de esta opinión sus tres hijos están en el programa bilingüe.

Los exámenes TAKS fueron el segundo punto sobre el cual todos los padres tenían algo que decir. Algunas de las opiniones que los padres expresaron sobre este tema son muy claras y contundentes:

- *“...yo pienso que... eso los perturba mucho...o sea los exámenes... porque el tiempo que están en la escuela... verdad... les quita mucho tiempo... porque están solo para aprender para pasar el examen...y pos... muchas veces están con el temor... ¿lo pasaré, no lo pasaré?... y así están...y entonces...para mi ver...es mucho tiempo que les quitan a ellos para aprender otras cosas”.*
- *“...a ellos les baja la estima (tomar el TAKS)... ellos hacen el esfuerzo durante el año...y con el examen ellos se ponen tensos...”*
- *“yo creo que sí lo pueden tomar...pero que no le pongan tanta... tanta importancia...porque mi hijo pasa todos los exámenes durante el año y cuando viene el TAKS tiene miedo y no lo pasa...”*
- *“lo que yo quiero es que quiten el TAKS...porque mis ‘guercos’...los grandes... se ponen muy nerviosos... es estresante para uno... ¡imagínese para ellos!...”.*

Es innegable el rechazo que produce la presión que se pone sobre los estudiantes y los padres los exámenes TAKS. Si bien este apremio está puesto sobre los distritos escolares por parte del estado, se muestra que existe una falta de comunicación y acciones concretas de parte de los maestros y directivos en cuanto al afrontamiento que hacen los estudiantes y sus familias al respecto. Aunque los resultados de estos exámenes determinan muchas decisiones y coloca a las escuelas en diferentes casilleros de calidad,

está en manos de los directivos de las escuelas hacer que la experiencia del TAKS no sea tan estresante y dolorosa para los estudiantes.

Si bien los padres apuntaron al poco énfasis en la enseñanza del segundo idioma y el TAKS como los problemas principales que ven en la educación que sus hijos están recibiendo; ellos no cuestionaron el trabajo de los maestros; al contrario, todos valoraron el trabajo que los maestros de sus hijos hacen y están muy conformes. Todos coincidieron en que los maestros y directivos demuestran tener interés en la educación de sus hijos, y que se preocupan y ocupan de las particularidades individuales de cada estudiante.

Percepciones sobre la participación de los padres en la educación de sus hijos:

Al ser cuestionados sobre su propia participación en la educación de sus hijos, los padres destacaron dos actividades como sus responsabilidades en la educación de sus hijos, asegurarse de que los hijos hagan las tareas y que los niños se sientan cómodos y se porten bien en la escuela con sus maestros y sus compañeritos. Coincidentemente, tareas para la casa y conducta también fueron los dos quehaceres que los maestros entrevistados nombraron como actividades en las que esperan que los padres de sus alumnos participen activamente.

Los maestros que trabajan con alumnos hispanos dijeron recibir poco apoyo de parte de los padres y que les gustaría recibir mayor apoyo y participación de parte de ellos. Ya que estos maestros observan que los hijos de los padres con los que ellos tienen mayor comunicación, vienen a la escuela, preguntan, piden trabajo extra y participan de las actividades que la escuela propone, logan tener mayor crecimiento personal y académico: *“...a los niños les gusta que sus padres vengan...los niños se sienten orgullosos cuando los padres vienen...ven sus trabajos” (...)* *“siempre son los mismos*

(los padres que participan)...*luego-luego te das cuenta... esos niños levantan enseguida...*".

Pero a la vez, la mayoría de los maestros se mostraron muy comprensivos con respecto a los factores que impide la participación de estos, nombraron extensamente características que, según su opinión, entorpece el involucramiento de los padres en la escuela:

- Carencias económicas: *"...muchos padres no pueden venir a la escuela... no tienen 'mueble' (automóvil)... o no tienen con quien dejar a otros hijos pequeños..."*
- Bajo nivel educativo: *"si los padres están estudiados...los niños se mueven (mejoran) más rápido..."* *"...algunos padres tratan de ayudarles a sus hijos pero no pueden...porque depende de su propia educación...si ellos no saben lo que se les está pidiendo a los niños que hagan...aunque quieran no pueden ayudarle..."* *(...)"...cuando son cosas en inglés... ellos tampoco les pueden ayudar..."*
- Falta de tiempo de los padres: *"...los padres y las madres trabajan tarde... muy tarde... y no pueden asistir a la escuela durante el día..."*
- Costumbres y preconceptos: *"hay veces que los padres dicen... 'para que me necesitan ahí'...los padres no tienen la costumbre de ir la escuela...porque sus propios padres no lo han hecho...ellos dicen 'pos...mi papá nunca iba a la mía para que voy'..."*
"...algunos padres son tímidos...no nos conocen...tienen miedo que no los vamos a escuchar o a entender...yo los veo nerviosos o callados...piensan que nosotros sabemos todo y que ellos no..."

- Falta de tiempo de los maestros: *“los maestros necesitamos hablarles...comunicarnos (con los padres)... pero muchas veces no tenemos tiempo...”*

Es interesante destacar una idea que se repitió en la mayoría de los maestros entrevistados aun sin haber sido cuestionadas específicamente sobre el tema y basados en su experiencia docente en escuelas con diferentes programas bilingües, distinguieron diferencias entre los padres de los estudiantes de los programas regulares y los programas bilingües: *“con los niños de inglés (programas regulares) es distinto... los padres los ayudan más... tienen más educación... preguntan más...”* ; *“...los padres de los niños de inglés quieren saber más...una mamá de un niño de inglés me preguntó... ‘que currículo va a usar con mi niño’*, demostrando conocimiento sobre el tema.

En las entrevistas con los padres, la minoría dijeron que se comunica con el maestro de su hijo por propia voluntad, aunque no sea llamado. La gran mayoría estuvo de acuerdo que prefieren no ir a la escuela a menos que sean convocados por los maestros o directivos. Algunos de ellos reconocen que deberían estar más en contacto con los maestros de sus hijos, pero que no se sienten cómodos yendo a la escuela si no son citados. Aunque la mayoría estuvo de acuerdo en que a sus hijos le da gusto cuando ellos van a la escuela a ver sus trabajos o a participar de alguna actividad.

Una de las madres justificó sus pocas visitas a la escuela porque: *“siente uno que está molestando”*. En general el discurso común de los padres entrevistados es que quieren participar más de las actividades escolares, pero que la escuela no crea espacios ni condiciones que los hagan sentir útiles y bienvenidos.

Una madre con experiencia en otra escuela donde ofrecían actividades para los padres valoró esta posibilidad: *“Teníamos muchas cosas para hacer... te enseñan a hacer pasteles...adornos”*. Si bien la escuela en la que se realizó la investigación ofrece a los padres la posibilidad de realizar trabajos voluntarios, pero estas actividades tienen que ver con tareas fuera del aula escolar como por ejemplo: ayudar en la cafetería escolar, ayudar a hacer adornos para los actos escolares, crear (cortar, laminar, pegar, etc.) materiales para los maestros. Una de las madres que realiza este tipo de voluntariado en la escuela reconoció que a ella no le gusta ir al aula de su hijo porque *“no quiero que se distraiga... mejor le ayudo a las maestras cortando, laminando...en lo que tienen que hacer... así me siento útil”*.

Sobre lo que ellos hacen en la casa por la educación de sus hijos los padres coincidieron en que deben controlar que los niños hagan sus tareas. Aunque, al igual que lo habían expresado las maestras, admitieron que a veces les resulta difícil saber si lo hacen bien o mal porque no entienden lo que tienen que hacer. Una de las madres describió su situación de la siguiente manera: *“yo le digo... tu hazla (a la tarea)... después que la maestra la vea”*. Otra madre expresó su punto de vista: *“yo pienso que ellos tienen que estudiar en la escuela...porque si le dan cosas para hacer en la casa ellos no quieren hacerlas... se quieren ir a jugar...y yo no puedo...porque para eso (para estudiar) estuvieron en la escuela”*

Al ser cuestionados sobre que otro tipo de actividades realizan para ayudar a sus hijos con la educación, los padres enfatizaron el tema del comportamiento. La gran mayoría de los padres dijeron estar al tanto sobre cómo se comporta su hijo en la escuela

y manifestaron la utilización de premios o castigos para impulsar la buena conducta de sus hijos en la escuela.

Análisis cuantitativo: estudio estadístico

Participación de los padres en la educación de sus hijos: percepciones de padres y maestros:

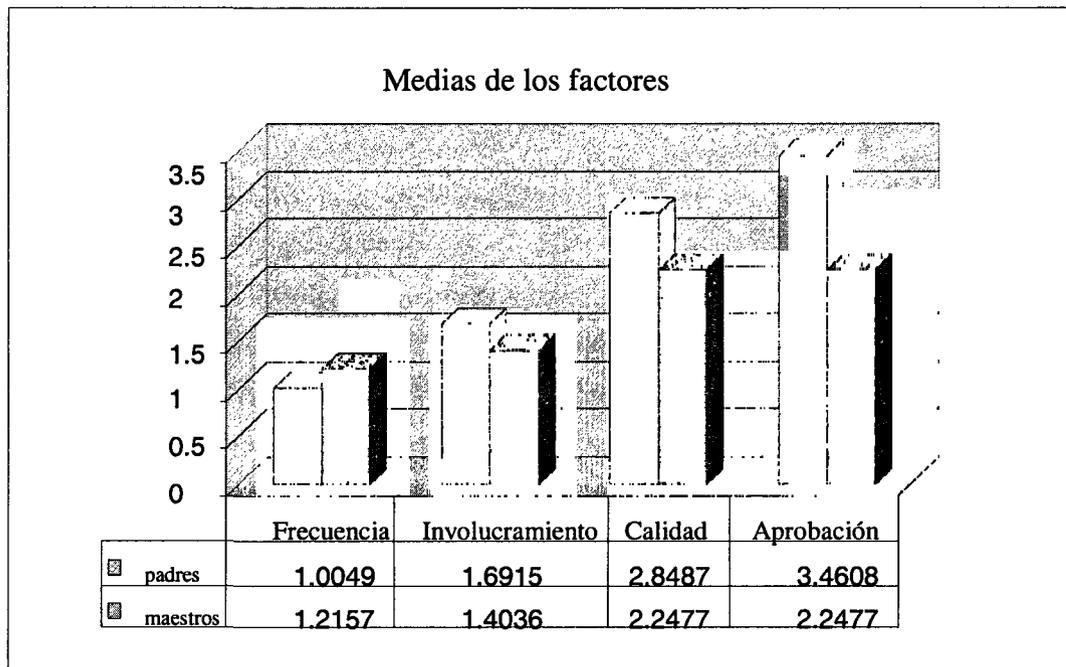
Al analizar por medio de la Prueba T la diferencia de medias entre la percepción de los padres sobre su propia participación en la educación de sus hijos y la percepción de los maestros sobre la participación de estos mismos padres, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en 3 de los 4 factores que componen los instrumentos.

- Frecuencia del contacto entre padres y maestros (factor 1): no existen diferencias estadísticamente significativas ($t = 1.854$; $\alpha = 0.070$) entre la media de la percepción de los maestros ($M = 1.215$) y la de los padres ($M = 1.004$).
- Involucramiento y voluntariado de los padres en la escuela (factor 2): existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias ($t = 2.847$; $\alpha = 0.006$), la media de la percepción de los padres ($M = 1.691$) es mayor que la de los maestros ($M = 1.403$).
- Calidad de la relación entre padres y maestros / Comodidad de los padres con los maestros y la escuela (factor 3): existen diferencias estadísticamente significativas ($t = 3.785$; $\alpha = 0.000$), la media de la percepción de los padres ($M = 2.848$) es mayor que la media de los maestros ($M = 2.277$).
- Aprobación de los padres a la escuela de su hijo / Comodidad de los padres con los maestros y la escuela de su hijo (factor 4): existen diferencias estadísticamente significativas ($t = 7.727$; $\alpha = 0.000$) ya que la media de la percepción de los

padres ($M = 3.460$) es superior a la media de la percepción de los maestros ($M = 2.247$).

Asimismo se registraron diferencias estadísticamente significativas ($t = 6.660$; $\alpha = 0.000$) entre las medias de los promedios totales de las percepciones de involucramiento parental de padres ($M = 2.251$) y maestros ($M = 1.648$), siendo superior la media total de los padres. Aprobación

El siguiente gráfico presenta la diferencia de medias antes descrita:



Participación parental en la educación en relación con los resultados de los exámenes TAKS:

La Regresión Linear Múltiple aplicada entre las variables independientes; en este caso, los diferentes factores correspondientes al instrumento de participación parental (versión para padres y maestros) y las variables dependientes; en este caso, los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes TAKS de lectura, escritura y matemáticas; determinó que existe una correlación positiva entre:

- Percepción de los padres sobre su propio involucramiento y voluntariado en la escuela (factor 2, versión para los padres) y los resultados del TAKS de lectura ($t = 3.406$; $\alpha = 0.001$); los resultados del TAKS de escritura ($t = 2.746$; $\alpha = 0.009$) y los resultados del TAKS de matemáticas ($t = 4.847$; $\alpha = 0.000$).
- Percepción de los maestros sobre la comodidad de los padres con los maestros y la escuela (factor 3, versión para los maestros) y los resultados del TAKS de lectura ($t = 2.132$; $\alpha = 0.039$), así como también con los resultados del TAKS de matemáticas ($t = 2.441$; $\alpha = 0.019$).
- Percepción de los padres sobre la frecuencia de su contacto con los maestros (factor 1, versión para padres) y los resultados del TAKS de matemáticas ($t = -2.132$; $\alpha = 0.039$).
- Percepción de los padres sobre la calidad de la relación con los maestros (factor 3, versión para padres) y los resultados del TAKS de matemáticas ($t = -2.612$; $\alpha = 0.012$).

La siguiente tabla presenta los resultados de la Regresión Lineal Múltiple:

Regresión Lineal Múltiple	Factor 1: Frecuencia del contacto		Factor 2: Involucramiento de los padres en la escuela		Factor 3: Comodidad de los padres con los maestros y la escuela	
	Padres	Maestros	Padres	Maestros	Padres	Maestros
TAKS de lectura	$t=-.615$ $\alpha=0.542$	$t=-.121$ $\alpha=0.905$	$t=3.406$ $\alpha=0.001$	$t=-.201$ $\alpha=0.842$	$t=0.401$ $\alpha=0.691$	$t= 2.132$ $\alpha= 0.039$
TAKS de escritura	$t=0.571$ $\alpha=0.571$	$t=0.672$ $\alpha=0.505$	$t=2.746$ $\alpha=0.009$	$t=0.296$ $\alpha=0.769$	$t=-.689$ $\alpha=0.494$	$t=0.200$ $\alpha=0.843$
TAKS de matemáticas	$t= -.132$ $\alpha=0.039$	$t=-.608$ $\alpha=0.546$	$t= .847$ $\alpha=0.000$	$t=0.313$ $\alpha=0.756$	$t=-2.61$ $\alpha=0.012$	$t= 2.441$ $\alpha= 0.019$

Con el fin de evaluar las correlaciones existentes entre los estudiantes que pasaron o no el TAKS y/o obtuvieron una calificación entre 90 y 100% en relación con la participación parental y con las variables socio-demográficas, se aplicó la prueba estadística de Regresión Logística, la cual no arrojó resultados que sugieran correlaciones significativas entre las variables estudiadas.

Además, se empleó la prueba estadística r de Pearson, para evaluar posibles correlaciones entre las variables cuantitativas estudiadas. Este análisis, determinó la existencia de las siguientes correlaciones positivas estadísticamente significativas.

VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS:

- Edad de los padres e involucramiento y voluntariado en la escuela ($r = 0.317$; $\alpha = 0.023$).
- Cantidad de años de los padres viviendo en los Estados Unidos y aprobación a la escuela de su hijo ($r = 0.281$; $\alpha = 0,046$).
- Número de personas con la que los padres conviven y aprobación a la escuela de su hijo ($r = 0.303$; $\alpha = 0.031$).

Los resultados del TAKS de lectura se encontraron correlacionados en forma positiva con los siguientes factores del instrumento de participación parental:

- Factor 1: Frecuencia del contacto entre padres y maestros tanto en la versión para los padres ($r = 0.337$; $\alpha = 0.016$), como en la versión para los maestros ($r = 0.296$; $\alpha = 0.035$).

- Factor 2: Involucramiento de los padres en la escuela tanto en la versión para los padres ($r = 0.609$; $\alpha = 0.000$), como en la versión para los maestros ($r = 0.403$; $\alpha = 0.003$).
- Factor 3: Comodidad de los padres con los maestros y la escuela en la versión para los maestros ($r = 0.561$; $\alpha = 0.000$).

Con respecto a los resultados del TAKS de escritura se registraron correlacionados significativamente en forma positiva con los siguientes factores:

- Factor 1: Frecuencia del contacto entre padres y maestros tanto en la versión para los padres ($r = 0.381$; $\alpha = 0.006$), como en la versión para los maestros ($r = 0.352$; $\alpha = 0.011$).
- Factor 2: Involucramiento de los padres en la escuela tanto en la versión para los padres ($r = 0.552$; $\alpha = 0.000$), como en la versión para los maestros ($r = 0.397$; $\alpha = 0.004$).
- Factor 3: Comodidad de los padres con los maestros y la escuela en la versión para los maestros ($r = 0.435$; $\alpha = 0.001$).

Por último, se encontraron las correlaciones significativas entre el TAKS de matemáticas y los siguientes factores:

- Factor 2: Involucramiento de los padres en la escuela tanto en la versión para los padres ($r = 0.622$; $\alpha = 0.000$), como en la versión para los maestros ($r = 0.395$; $\alpha = 0.004$).
- Factor 3: Comodidad de los padres con los maestros y la escuela en la versión para los maestros ($r = 0.552$; $\alpha = 0.000$).

La siguiente tabla muestra las correlaciones antes descriptas:

R de Pearson Correlación Múltiple	Factor 1: Frecuencia del contacto		Factor 2: Involucramiento de los padres en la escuela		Factor 3: Comodidad de los padres con los maestros y la escuela	
	Padres	Maestros	Padres	Maestros	Padres	Maestros
TAKS de lectura	r=0.337 $\alpha=0.016$	r= 0.296 $\alpha= 0.035$	r=0.609 $\alpha=0.000$	r= 0.403 $\alpha= 0.003$	r=0.139 $\alpha=0.332$	r= 0.561 $\alpha= 0.000$
TAKS de escritura	r= 0.381 $\alpha=0.006$	r= 0.352 $\alpha=0.011$	r=0.552 $\alpha=0.000$	r= 0.397 $\alpha= 0.004$	r= 0.140 $\alpha=0.326$	r= 0.435 $\alpha= 0.001$
TAKS de matemáticas	r = 0.233 $\alpha=0.099$	r = 0.274 $\alpha=0.052$	r=0.622 $\alpha=0.000$	r= 0.395 $\alpha= 0.004$	r =-.006 $\alpha=0.965$	r= 0.552 $\alpha= 0.000$

Asimismo, se pueden observar correlaciones significativas entre diferentes factores entre sí; tanto en la versión para padres como para maestros, que no se consideran de relevancia para este estudio.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se realiza una descripción e interpretación de los resultados obtenidos tanto en las entrevistas en grupo como en el análisis estadístico de las encuestas aplicadas, en relación con los estudios previamente realizados sobre el tema; finalmente se proporcionan recomendaciones para futuras investigaciones en esta área.

Conclusiones y discusión

Percepciones de los padres hispanos sobre su propia participación en la educación de sus hijos en relación con los resultados de los exámenes TAKS:

Se ha hallado que con respecto a la participación escolar de los padres, en promedio, el 78,4% de los padres manifestaron no haber tenido comunicación *nunca o una a dos veces al año* con el maestro de su hijo (factor 1: frecuencia del contacto entre padres y maestros). El 64,7 % de estos mismos padres dijeron, estar *un poquito o algo* involucrados en la escuela y la educación de sus hijos (Factor 2: Involucramiento y voluntariado de los padres en la escuela). En cuanto a la calidad de la relación entre padres y maestros (factor3), los porcentajes promedio de la percepción de los padres estuvieron divididos en forma aproximada, el 37,2% dijo estar de acuerdo *un poquito o algo*, mientras que el 41,2% manifestaron estar *muy o muchísimo* de acuerdo. Mientras que la mayoría, el 72,5% de los padres se mostraron muy de acuerdo con la calidad

educativa que sus hijos están recibiendo en esta escuela (factor 4: aprobación de los padres a la escuela de su hijo).

Basados en esta información, se puede establecer que los padres hispanos que participaron de esta investigación, no perciben que su comunicación con los maestros sea frecuente, siendo limitada en promedio a una o dos veces por año escolar, lo que fue manifestado de la misma manera por los padres en las entrevistas en grupo realizadas. Sin embargo; según los datos obtenidos, los padres parecen estar en mayor medida involucrados en la educación de sus hijos en actividades educacionales en la casa como por ejemplo, ayudarlo en las materias que tiene dificultades y asegurarse de que haga los trabajos de la escuela (ítems correspondientes al factor 2), tareas tales que coinciden con lo manifestado por los padres en las entrevistas en grupo como actividades que les corresponde hacer. Por otro lado, los padres demuestran tener en muy alta estima la calidad de su relación con los maestros y la escuela en general (factores 3 y 4), afirmaciones que también coinciden con lo manifestado en las entrevistas en grupo.

Por lo tanto se puede concluir que los padres hispanos, integrantes de la muestra estudiada, limitan sus responsabilidades de participación en la educación de sus hijos, a las actividades de tipo 1 (responsabilidades básicas), y tipo 4 (actividades educativas en el hogar) por sobre las de tipo 2 (comunicación entre la casa y la escuela), tipo 5 (liderazgo en la escuela) y tipo 6 (colaboración con la comunidad) descriptas por Epstein, et. al. (1997).

Los resultados anteriormente descriptos concuerdan con los obtenidos por estudios previos (Chavkin y Gonzalez, 1995 y Scribner, Young y Pedroza, 1999 [citado

en Tinkler, 2002]), en los cuales los padres limitan sus responsabilidades en la educación de sus hijos a las actividades informales de cuidados básicos.

Como se ha expuesto anteriormente, el involucramiento de los padres en actividades educativas mayormente desarrolladas en la casa fue medido por medio del factor 2 del cuestionario de participación parental aplicado en este estudio.

Este factor fue el que demostró predecir en forma estadísticamente significativa los resultados de los exámenes TAKS tanto de lectura como de escritura y matemáticas. Por lo tanto se puede concluir, que según la percepción de los padres hispanos participantes de este estudio, actividades como ayudar a los hijos con las materias que tiene dificultades, acompañarlo a la biblioteca y asegurarse de que haga las tareas escolares, tienen mayor influencia en los resultados académicos de los hijos por sobre otro tipo participación escolar.

Los investigadores Cotton y Wikelund (1989) arribaron a conclusiones similares cuando encontraron que las formas más efectivas de participación parental son aquellas en cuales los padres se involucran en trabajar directamente con sus hijos en actividades educacionales en la casa. Estos autores especifican actividades como lectura en la casa, apoyo para hacer sus trabajos y tareas escolares o ayudando a sus hijos con materiales educativos tienen resultados positivos en sus calificaciones.

Por otro lado, en concordancia con los resultados obtenidos en investigaciones previas (Trueba, 1988; Moles 1993; citados en Quiocho y Daoud , 2006 y Delgado-Gaitán, 1994), en la presente investigación se pudo determinar que los padres hispanos tienen altas expectativas con respecto a la educación de sus hijos. Los padres expresan a los maestros de sus hijos sus deseos de que ellos estudien, y encuentren el camino a un

mejor pasar económico y de estilo de vida a través de una carrera universitaria. No hay duda en que la mayoría de los padres hispanos tienen un objetivo claro y definido para el futuro educativo de sus hijos. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Reynolds et al. (1993) en su estudio longitudinal con estudiantes de bajos nivel económico y pertenecientes a minorías raciales, que determinan que el predictor más consistente de los mejores logros académicos de los estudiantes son las expectativas altas de sus padres y la satisfacción que éstos tengan con la educación que sus hijos están recibiendo en la escuela. Estas altas expectativas y satisfacción con la escuela podrían usarse como motivador a la hora de implementar modelos de participación parental que provoquen un mayor involucramiento de los padres.

La aprobación de los padres a la escuela de sus hijos, fue medida a través del factor 4 del cuestionario de participación parental aplicado en esta investigación. Este factor fue el que mayor media ($M= 3.460$) obtuvo entre los padres hispanos que participaron de esta investigación. Por lo tanto, se puede concluir que estos padres consideran que la escuela a la que va su hijo es un buen lugar para que su hijo este, que confía en las personas que trabajan en la escuela y que en esta institución se está haciendo un buen trabajo en preparar a su hijo para el futuro.

Este mismo factor, pero en este caso desde la perspectiva de los maestros, fue el que demostró predecir en forma estadísticamente significativa los resultados de los exámenes TAKS de lectura y matemáticas. Cuanto mayor sea la percepción de los maestros de la comodidad y satisfacción de los padres con los maestros y la escuela, mayor es el desempeño en los exámenes TAKS.

Entre las variables socio-demográficas no se encontró influencia del nivel promedio de entrada salarial mensual con ninguno de los factores de participación escolar, ni con los resultados de los exámenes TAKS analizados, conclusión similar a la que ya había arribado Walberg (1984) en su revisión de 29 estudios de programas de participación escolar de los padres. Este autor encontró que la participación familiar en la educación puede predecir dos veces más el éxito académico que el status socioeconómico familiar.

Percepción de los maestros sobre la participación de padres hispanos en la educación de sus hijos en relación con los resultados de los exámenes TAKS:

En cuanto a la percepción de parte de los maestros sobre la participación parental, el 60,8% de éstos reconocieron no haber tenido contacto con los padres (factor 1) durante el año escolar o solamente una o dos veces. Este resultado se complementa con lo observado en las entrevistas en grupo.

Los maestros entrevistados pudieron identificar factores que afectan la participación de los padres, como por ejemplo: carencias económicas, bajo nivel educativo, costumbres y preconceptos y falta de tiempo tanto de los padres como de los maestros. Estas observaciones coinciden con las relatadas por Hutchinson, 1995 (citado en Rodgers y Lyon, 1999) que sugieren que hay barreras que se contraponen para que los padres participen, poca educación, bajo nivel de ingreso y que tienden a honrar al maestro como el que sabe todo y no se atreven a involucrarse con él.

En general existen expectativas bajas por parte de los maestros hacia la participación de los padres ya que sobre-justifican a los padres por su escasa intervención

en las actividades escolares. Como fue descrito anteriormente, los maestros manifiestan comprender los factores por los cuales se les hace difícil a los padres participar de la educación de sus hijos (tiempo, bajo nivel educativo, carencias económicas, costumbres y preconceptos). Con esta lista de factores justificantes, en cierta medida los maestros no esperan que los padres participen, haciendo extensivo a los padres el síndrome de “pobrecito” que ha sido descrito en el ámbito de la educación a minorías. Estos resultados coinciden con los descritos por Quicho y Daoud (2006), que arribaron a la conclusión de que los maestros tienen percepciones negativas sobre los padres latinos.

Sin embargo, los padres manifestaron en las entrevistas en grupo que les gustaría participar más pero no saben de qué forma ya que la escuela no provee de suficientes actividades organizadas para los padres, concordando este punto con los hallazgos descritos por Lara-Alecio y Ebner (1997).

Los educadores entrevistados nombraron dos actividades en las cuales esperan que los padres participen: tareas y conducta. Al limitar la participación de los padres a estas dos labores, se observa cierta resignación por parte de los maestros. En realidad puede decirse que las exigencias de los maestros no van acorde a lo que se espera ni se pretende lograr. Los padres también nombraron estas dos actividades (tarea y conducta) como indispensables para ayudar a sus hijos en la escuela. Es decir, padres y maestros coinciden en dos trabajos mínimos, pero ninguno de los dos, ni padres ni maestros nombraron actividades más participativas y significativas como por ejemplo, leer con los hijos, llevarlos a la biblioteca, traer materiales a la escuela o participar de la planeación o enseñanza de lecciones en la escuela o participare de comités escolares.

Entre los factores de participación parental estudiados por medio del cuestionario aplicado, solamente hubo coincidencia entre padres y maestros en el primero de ellos. El cual se refiere a la frecuencia de contacto entre padres y maestros. Ambos grupos (padres y maestros) concordaron en que la frecuencia de contacto entre ellos es baja. Pero se registraron diferencias significativas entre las medias de ambos grupos con respecto a los demás factores de participación parental. Siendo en todos los casos los padres los que calificaron como más positiva su percepción que lo que lo hicieron los maestros. Nuevamente este resultado coincide con los obtenidos por Quiocho y Daoud (2006) indicando que los maestros tienen una visión negativa de los padres y que hay diferencias entre la percepción de los maestros sobre la involucración de los progenitores y la propia visión de los éstos sobre su rol en el apoyo de la educación de sus hijos.

Se puede concluir que la comunicación entre padres hispanos y maestros es significativamente escasa y no esta alentada por parte de los maestros ni directivos. Si bien los maestros observan que a mayor participación parental mayor rendimiento académico, no se están llevando a cabo acciones concretas que involucren a los padres activamente en la escuela y en la educación de sus hijos.

La falta de involucramiento también puede deberse a la escasa explicación y comunicación con los padres sobre los programas educativos y exámenes; por ejemplo sobre los programas bilingües y sobre los TAKS (como se evidencio en las entrevistas en grupo). Esta falta de comunicación quizás provoca la creación de preconceptos e ideas erróneas por parte de los padres, las cuales entorpecen su involucramiento; creando de esta manera un círculo vicioso.

Como ya se ha dicho en las entrevistas en grupo, la falta de tiempo fue identificado por los maestros como causa de falta de comunicación con los padres. Si bien el tiempo de los maestros es limitado por las múltiples tareas que deben realizar; los directivos deberían priorizar la comunicación maestro-padre y destinar tiempo de sus maestros a la camaradería con estos. Los maestros necesitan tener un tiempo destinado a comunicarse con las familias, visitarlas y compartir tiempo con ellos, para que padres y maestros se conozcan y formen un frente común en pos de la educación de los niños. Como lo expresan Rodgers y Lyon (1999) la comunicación cara a cara es indispensable para que los padres comprendan lo que se espera de ellos.

Recomendaciones

A continuación se presentan ciertas recomendaciones que pueden ser útiles a la hora de emprender futuras investigaciones en esta área.

1. Se pudo incluir un análisis de los programas de inclusión parental implementados por parte de las escuelas y los distritos. Sería interesante estudiar el esfuerzo de parte de los maestros, escuelas y distritos para incluir a los padres dentro del proceso educativo de sus hijos.
2. Sería interesante estudiar la participación parental en diferentes escuelas con diferentes modelos educativos bilingües, para observar si existen diferencias entre ellas.
3. La posibilidad de realizar el estudio con una muestra de mayor tamaño proporcionaría un panorama más amplio y mayor exactitud de los resultados.
4. Se podría incluir la percepción de los estudiantes sobre la involucración de los padres en su educación.

5. El análisis y la comparación de la involucración de los padres en diferentes grados podría ser un desafío interesante.
6. Sería interesante incluir otras variables que posiblemente se vean afectadas por la involucración de los padres en la educación, como por ejemplo, asistencia a la escuela y nivel de autoestima de los estudiantes.
7. Podría realizarse una investigación de antes y después de la implementación de un programa integral de involucración de los padres, evaluando los resultados académicos objetivos (por ejemplo, calificaciones) y en otros factores más subjetivos (por ejemplo, crecimiento personal, autoconcepto o autoestima).

APENDICE

Cuestionario socio-demográfico

Género:	1. Femenino		2. Masculino		
Lugar de Nacimiento:	1. México	2. Estados Unidos		3. Otro	
Si nació fuera de USA, hace cuanto que vive en USA					
Edad:					
Nivel educativo:	1.Ninguno	2.Primaria	3.Preparatoria	4.Superior	
Estado civil:	1.Casado/a	2.En Pareja	3.Viudo/a	4.Separado/a	5.Soltero/a
Idioma que usa comúnmente en la casa	1. Español		2. Inglés		
Idioma con el que habla con sus hijos	1. Español		2. Inglés		
Número de hijos:					
Edades de los hijos:					
Número de personas con las que convive:					
Promedio de salario por mes en el hogar:	Menos de \$500	Entre \$500 y \$1000	Entre \$1000 y \$2000	Entre \$2000 y \$3000	Más de \$ 3000
Empleo / Tipo de actividad:					
¿Tiene casa propia?	1. Si		2. No		
¿Tiene automóvil?	1. Si		2. No		

Cuestionario para la entrevista con los padres:

- A. Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los padres hispanos sobre la educación de sus hijo/hijas?

Percepción de la educación en general:

1. ¿Qué piensa usted de la educación?
2. ¿Para qué sirve ir a la escuela?
3. ¿Cree usted que es importante que su hijo/hija estudie? ¿Por qué?

Percepción sobre la escuela y maestros:

1. ¿Cuál es su opinión sobre la educación que su hijo/a está recibiendo? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles son algunas cosas positivas sobre la educación que su hijo/a está recibiendo? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son algunas cosas negativas sobre la educación que su hijo/a está recibiendo? ¿Por qué?
4. ¿Qué opinión le merece la escuela de su hijo/a?
5. ¿Qué opinión le merece la maestra/maestro de su hijo/a?
6. ¿Cree usted que la maestra/o hace todo lo que tiene que hacer?

- B. Pregunta de investigación: ¿Participan los padres hispanos en la educación de sus hijo/hijas?

Rol en la escuela y en la casa por la educación de sus hijos/as:

7. ¿Qué es lo que usted tiene que hacer en la escuela?
8. ¿Qué hace usted en la escuela?
9. ¿Qué es lo que usted tiene que hacer en la casa por la educación de sus hijos/as?
10. ¿Qué hace usted en la casa por la educación de su hijo/a?

Comunicación con la maestra/maestro:

11. ¿Cómo se siente cuando habla con la maestra/o de su hijo/a?
12. ¿Qué tipo de preguntas o sugerencias ha realizado a la maestra/maestro de su hijo/hija? o ¿Sobre qué temas ha hablado con ella/él?
13. ¿En el último año escolar, cada cuanto tiempo hablo con la maestra/o de su hijo/hija? ¿Cuántas veces?
14. ¿Siente que sus sugerencias son tomadas en cuenta?, ¿Se siente escuchado? ¿Por qué?

Cuestionario para la entrevista con los maestros:

C. Pregunta de investigación: ¿Qué ideas tienen los maestros sobre la participación de padres hispanos en la educación de sus hijo/as?

Percepción de los maestros sobre los padres:

1. ¿Qué importancia cree usted que le adjudican los padres de sus alumnos hispanos a la educación de sus hijos/as?
2. ¿Cree usted que los padres de sus alumnos tienen altas expectativas sobre la educación de sus hijos? ¿Por qué?
3. ¿Qué opinión le merecen los padres de sus alumnos hispanos?
4. ¿Cuáles cree usted que son las expectativas que tienen los padres sobre los maestros y la escuela?
5. ¿Cuáles son las expectativas que tienen los padres sobre la educación de sus hijos/as?

Percepción sobre la participación de los padres:

6. ¿Es importante que los padres estén involucrados en la educación de sus hijos?
7. ¿Cuáles son las funciones que debe cumplir un padre por la educación de sus hijos?
8. ¿Qué tienen que hacer los padres en la escuela?
9. ¿Qué tienen que hacer los padres en la casa?
10. ¿Qué tiene que hacer usted, como maestro/a, para involucrar a los padres?
11. ¿Qué tiene que hacer la escuela para involucrar a los padres?

Opinión basada en la experiencia como maestro/a:

12. Según su experiencia: ¿Cuán involucrados están los padres hispanos en la educación de sus hijos?
13. ¿Cómo afecta el involucramiento de los padres en los logros de los estudiantes?
14. ¿Qué hacen la mayoría de los padres hispanos por la educación de sus hijos?
15. ¿Qué les falta hacer a la mayoría de los padres hispanos por la educación de sus hijos?
16. ¿Qué hace usted para involucrar a los padres? ¿Qué le ha funcionado mejor? ¿Por qué?
17. ¿Siente usted que los padres tienen confianza para hablar con usted?
18. ¿Toma usted en cuenta lo que los padres le sugieren?

Focus group questions for interview with parents:

- D. Research question: What are the perceptions of Hispanic parents about their children's education?

Perception about education:

4. What do you think of education?
5. What is the purpose of coming to school?
6. Do you think that it is important that your child come to school? Why?

Perception about the school and teachers:

15. What is your opinion about the education that your child is receiving? Why?
16. What are some of the positive characteristics about the education that your child is receiving? Why?
17. What are some of the negative characteristics about the education that your child is receiving? Why?
18. What is your opinion about your child's school?
19. What is your opinion about your child's teachers?
20. Do you think that your child's teachers do all they have to do?

- E. Research question: Do Hispanic parents get involved in their children's education?

Home and school's parental role in the education of their children:

21. What activities do you do at home for your child's education?
22. What activities do you do at the school for your child's education?
23. What do you have to do at home for your child's education?
24. What do you have to do at the school for your child's education?

Parent – Teacher communication:

25. How do you feel when you talk to your child's teachers?
26. What are some of the questions or suggestions that you have formulated to your child's teacher?
27. In the last school year, how many times have you talked with your child's teacher?
28. Do you think that your suggestions had been taken into consideration?

Questionnaire for the focus group with teachers:

F. Research question: What ideas have teachers about Hispanic parents' school involvement?

Perceptions about parents:

19. What importance do you believe Hispanic parents give to their children's education?
20. Do you think that Hispanic parents have high expectations about their children's education? Why?
21. What is your opinion about the Hispanic parents of your students?
22. What do you think are the Hispanic parents' expectations about school and teachers?
23. What do you think are the Hispanic parents' expectations about their children's education?

Perception about parental participation:

24. Is it important for parents to get involved in their children's education?
25. What is the role that parents must have in their children's education?
26. What do parents have to do at the school?
27. What do parents have to do at home?
28. What do you have to do, as a teacher, to help parents get more involved in their child's school activities?
29. What does the school have to do to increase parent involvement?

Opinion based in their experience as teachers:

30. According with your experience: How involved are Hispanic parents in their children's education?
31. How does parental involvement affect students' outcomes?
32. What do Hispanic parents do for their children's education?
33. What is the majority of Hispanic parents not doing for their children's education?
34. What do you do to get parents involved in your classroom? Is it working?
35. Do you think parents are comfortable talking with you?
36. Do you take into consideration what parents suggest?

Cuestionario de participación escolar para padres

Usted es el primer y más importante maestro/a de su hijo/a. Cuando su hijo/a va a la escuela, los maestro/as comienzan a ser también importantes en su vida. Por eso, quisiéramos obtener información sobre su relación con el maestro/a y la escuela de su hijo/a y su participación en la vida escolar.

Por favor, indique el número que complete mejor cada oración:

	No aplicable.	Nunca	Una o dos veces al año	Casi cada mes	Casi cada semana	Más de una vez por semana
1. El año pasado, usted ha llamado al maestro/a de su hijo/a...	N/A	0	1	2	3	4
2. El año pasado, el maestro/a lo ha llamado a usted...	N/A	0	1	2	3	4
3. El año pasado, usted ha escrito al maestro/a de su hijo/a...	N/A	0	1	2	3	4
4. El año pasado, el maestro/a de su hijo/a le ha escrito a usted...	N/A	0	1	2	3	4
5. El año pasado, ha ido a la escuela a hablar con el maestro/a de su hijo/a...	N/A	0	1	2	3	4
6. El año pasado, usted ha sido invitado a la escuela de su hijo/a para un evento especial...						

7. El año pasado, usted ha asistido a la escuela de su hijo/a para un evento especial...	N/A	0	1	2	3	4
8. El año pasado, usted ha sido invitado a asistir a una conferencia con el maestro/a de su hijo/a...	N/A	0	1	2	3	4
9. El año pasado, ha asistido a una conferencia con el maestro/a de su hijo/a...	N/A	0	1	2	3	4
10. El año pasado, ha asistido a una reunión PTA.	N/A	0	1	2	3	4
	No aplicable	No	Un poquito	Algo	Mucho	Muchísimo
11. Usted se siente bienvenido/a cuando visita la escuela de su hijo/a.	N/A	0	1	2	3	4
12. Disfruta hablar con el maestro/a de su hijo/a.	N/A	0	1	2	3	4
13. Usted siente que el maestro/a de su hijo/a se preocupa por su hijo/a.	N/A	0	1	2	3	4

14. Usted siente que el maestro/a de su hijo/a se interesa en conocerlo/a a usted.	N/A	0	1	2	3	4
15. Usted se siente cómodo/a cuando habla con su maestro/a sobre su hijo/a.	N/A	0	1	2	3	4
16. Usted siente que el maestro/a presta atención a sus sugerencias.	N/A	0	1	2	3	4
	No aplicable	No	Un poquito	Algo	Mucho	Muchísimo
17. Usted hace preguntas al maestro/a de su hijo/a o le hace sugerencias.	N/A	0	1	2	3	4
18. Usted manda cosas a la clase de su hijo/a como libros u otras cosas.	N/A	0	1	2	3	4
19. Usted ayuda a su hijo/a con las materias que el/ella tiene dificultades.	N/A	0	1	2	3	4
20. Usted lleva a su hijo/a a la biblioteca.	N/A	0	1	2	3	4
21. Usted se asegura que su	N/A	0	1	2	3	4

hijo/a haga su tarea.						
22. Usted hace trabajo voluntario en la escuela de su hijo/a.	N/A	0	1	2	3	4
	No aplicable	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé	De acuerdo	Muy de acuerdo
23. La escuela de su hijo/a es un buen lugar para que su hijo/a esté.	N/A	0	1	2	3	4
24. Las personas que trabajan en la escuela están haciendo cosas buenas por su hijo/a.	N/A	0	1	2	3	4
25. Usted confía en la gente que trabaja en la escuela de su hijo/a.	N/A	0	1	2	3	4
26. La escuela de su hijo/a esta haciendo buen trabajo en preparar a su hijo/a para el futuro.	N/A	0	1	2	3	4

Cuestionario de participación escolar para maestros

Varios maestros han mencionado que sus intentos de involucrar a los padre/madres en la vida escolar de sus hijo/hijas/as no son tan exitosos con algunos padre/madres como con otros. Teniendo esto en cuenta, quisiéramos que conteste las siguientes preguntas sobre su relación con los padre/madres de sus alumnos y su involucramiento en la escuela.

Conteste a las siguientes preguntas:

	Nunca	Una o dos veces al año	Casi cada mes	Casi cada semana	Más de una vez por semana
1. ¿Cuán seguido este padre/madre lo ha llamado el año pasado?	0	1	2	3	4
2. ¿Cuán seguido usted lo ha llamado el año pasado?	0	1	2	3	4
3. ¿Cuán seguido este padre/madre le ha escrito?	0	1	2	3	4
4. ¿Cuán seguido usted le ha escrito?	0	1	2	3	4
5. ¿Cuán seguido este padre/madre ha ido a la escuela el año pasado?	0	1	2	3	4
6. ¿Cuán seguido este padre/madre ha sido invitado a ir a la escuela el año pasado?	0	1	2	3	4
7. ¿Cuán seguido este padre/madre ha ido a la escuela el año pasado?	0	1	2	3	4
8. ¿Cuán seguido este padre/madre ha sido invitado a participar de una conferencia con usted el año pasado?	0	1	2	3	4
9. ¿Cuán seguido este padre/madre ha ido a las conferencias con usted el año pasado?	0	1	2	3	4
10. ¿Cuán seguido este padre/madre ha sido invitado	0	1	2	3	4

a una reunión de PTA el año pasado?					
11. ¿Cuán seguido este padre/madre ha ido a una reunión PTA el año pasado?	0	1	2	3	4

Conteste a las siguientes preguntas según su propia percepción:

12. ¿Cuánto está este padre/madre interesado/a en conocerla/lo a usted?	Nada	Poco	Algo	interesado	Muy interesado
13. ¿Cómo se siente usted al hablar con este padre/madre y ser escuchado?	Nada	Poco	Algo	Bien	Muy bien
14. Si usted tiene un problema con este alumno, ¿Cómo se siente al hablar con su padre/madre de esto?	Nada cómodo	Poco cómodo	Algo cómodo	cómodo	Muy cómodo
15. ¿Cuan seguido este padre/madre le pregunta sobre su hijo/hija o hace sugerencias sobre su hijo/hija?	Nunca	Ocasional-mente	Algunas veces	Seguido	Muy seguido
16. ¿Cuánto siente que este padre/madre tiene las mismas metas para su hijo/hija que la escuela tiene?	Nada	Un poquito	Algo	Mucho	Muchísimo
17. ¿Cuan seguido este padre/madre manda cosas a la clase como libros u otras cosas?	Nunca	Ocasional-mente	Algunas veces	Seguido	Muy seguido
18. ¿Cuanto hace este padre/madre para motivar actitudes positivas sobre la educación en su hijo/hija (por ejemplo, lo lleva a la biblioteca, juega con él/ella para enseñarle cosas nuevas, le lee, lo ayuda, busca las tareas cuando esta ausente)?	Nada	Un poquito	Algo	Mucho	Muchísimo
19. ¿Cuán seguido este padre/madre hace trabajos voluntarios en la escuela?	Nunca	Ocasional-mente	Algunas veces	Seguido	Muy seguido
20. ¿Cuan involucrado está este padre/madre en la educación de su	Nada	Un	Algo	Mucho	Muchísimo

hijo/hija y en su vida escolar?		poquito			
21. ¿Cuan importante es la educación en esta familia?	Nada	Un poquito	Algo	Mucho	Muchísimo

Parent Involvement Questionnaire

You are your child's first and most important teacher. When your child goes to school, teachers become important to him/her. So, we would like some information about your relationship with your child's school teacher and your involvement in your child's school life.

Please indicate the number that best completes each statement:

	Not applicable	Never	Once or twice a year	Almost every month	Almost every week	More than once per week
27. In the past year, you have called your child's teacher...	N/A	0	1	2	3	4
28. In the past year, your child's teacher has called you...	N/A	0	1	2	3	4
29. In the past year, you have written your child's teacher...	N/A	0	1	2	3	4
30. In the past year, your child's teacher has written you...	N/A	0	1	2	3	4
31. In the past year, you stopped by to talk to your	N/A	0	1	2	3	4

child's teacher...						
32. In the past year, you have been invited to your child's school for a special event (such as a book fair).						
33. In the past year, you have visited your child's school for a special event (such as book fair).	N/A	0	1	2	3	4
34. In the past year, you have been invited to attend a parent-teacher conference.						
35. In the past year, you have attended a parent-teacher conference.	N/A	0	1	2	3	4
36. In the past year, you have attended PTA meetings.	N/A	0	1	2	3	4
	Not applicable	No	A little	Some	A lot	A whole lot
37. You feel welcome to visit your child's school.	N/A	0	1	2	3	4
38. You enjoy taking with your child's teacher.	N/A	0	1	2	3	4
39. You feel your child's teacher cares	N/A	0	1	2	3	4

about your child.						
40. You think your child's teacher is interested in getting to know you.	N/A	0	1	2	3	4
41. You feel comfortable taking with your child's teacher about your child.	N/A	0	1	2	3	4
42. You feel your child's teacher pays attention to your suggestions.	N/A	0	1	2	3	4
	Not applicable	No	A little	Some	A lot	A whole lot
43. You ask your child's teacher questions or make suggestions about your child.	N/A	0	1	2	3	4
44. You send things to class like story books and other things.	N/A	0	1	2	3	4
45. You help your child at home with subjects that he/she is having difficulty with.	N/A	0	1	2	3	4
46. You take your child to the library.	N/A	0	1	2	3	4

47. You make sure that your child gets his/her homework done.	N/A	0	1	2	3	4
48. You volunteer at your child's school.	N/A	0	1	2	3	4
	Not applicable	Strongly disagree	Disagree	Not sure	Agree	Strongly Agree
49. Your child's school is a good place for your child to be.	N/A	0	1	2	3	4
50. The staff at your child's school is doing good things for your child.	N/A	0	1	2	3	4
51. You have confidence in the people at your child's school.	N/A	0	1	2	3	4
52. Your child's school is doing a good job of preparing children for their future.	N/A	0	1	2	3	4

Teacher's Questionnaire of Parent Involvement

A number of teachers have mentioned that their attempts to get parents to be more involved in their child's school life are not as successful with some parents as with others. With that in mind, we would like you to answer the following questions about your relationship with this student's parents and their involvement with the school.

	Never	Once or twice a year	Almost every month	Almost every week	More than once per week
22. How often has this child's parent called you in the past year?	0	1	2	3	4
23. How often you called this child's parent in the past year?	0	1	2	3	4
24. How often has this child's parent written you a note in the past year?	0	1	2	3	4
25. How often have you written a note to this child's parent in the past year?	0	1	2	3	4
26. How often has this child's parent stopped by to talk to you in the past year?	0	1	2	3	4
27. How often has this child's parent been invited to visit your school for special events (e.g. book fair) in the past year?	0	1	2	3	4
28. How often has this child's parent been invited to visit your school for a special event (e.g. book fair) in the past year?	0	1	2	3	4

29. How often has this child's parent been invited to attend a parent-teacher conference in the past year?	0	1	2	3	4
30. How often has this child's parent attended a parent-teacher conference in the past year?	0	1	2	3	4
31. How often has this child's parent been invited to attend PTA meetings in the past year?	0	1	2	3	4
32. How often has this child's parent been to PTA meetings in the past year?	0	1	2	3	4
33. How much is this parent interested in getting to know you?	Not at all	A little	Somewhat	Interested	Very interested
34. How well do you feel you can talk and to be heard by this parent?	Not at all	A little	Somewhat	Well	Very well
35. If you had a problem with this child, how comfortable would you feel taking to his/her parent about it?	Not at all	A little	Some	Comfortable	Very comfortable
36. How often does this parent ask questions of make suggestions about his/her child?	Never	Occasionally	Sometimes	Often	Very often
37. How much do you feel this parent has the same goals for his/her child that the school does?	Not at all	A little	Some	A lot	A whole lot

38. How often does this parent send things to class like story books of objects?	Never	Occasionally	Sometimes	Often	Very often
39. To the best of your knowledge how much does this parent do things to encourage this child positive attitude towards education (e.g. take him/her to the library, play games to teach child new things, read to him/her, help him/her, make up work after being absent)?	Not at all	A little	Some	A lot	A whole lot
40. How often does this parent volunteer at school?	Never	Occasionally	Sometimes	Often	Very often
41. How involved is this parent in his/her child's education and school life?	Not at all	A little	Somewhat	Involved	Very Involved
42. How important is education in this family?	Not at all	A little	Somewhat	A lot	A whole lot

BIBLIOGRAFIA

- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Ontario Press.
- Carter, S. (2004). *The Impact of Parent/Family Involvement on Student Outcomes. An Annotated Bibliography of Research from the Past Decade*. Eugene, OR: Consortium for Appropriate Resolution in Special Education (CADRE). Extraído de www.directionservice.org/cadre/parent_family_involv.cfm el 20 de junio de 2008.
- Chavkin, N. y Gonzalez D. (1995) *Forging Partnerships between Mexican American Parents and Schools*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1991). *Parent and Teacher Involvement Measure – Teacher*. Extraído de <http://www.fasttrackproject.org> el 23 de junio de 2008.
- Corrigan, A. (2002). *Parent-Teacher Involvement Questionnaire: Parent Version* (Fast Track Project Technical Report). Extraído de <http://www.fasttrackproject.org> el 23 de junio de 2008.
- Cotton, K and Wikeland, K. Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Research Series. In *Parent Involvement in Education*. Extraído de <http://www.nwrel.org/archive/sirs/3/cu6.html> el 21 de enero de 2009.
- Daniel-White, K. (2002). *Reassessing Parent Involvement: Involving Language Minority Parents in School Work at Home*. *Working Papers in Educational Linguistics* vol. 18, no.1.
- Deana, G. (1994). *Project Comienzo: Title VII Special Populations Program, 1993-1994. Final Evaluation Report*. New York City Board of Education, Brooklyn, NY. Office of Educational Research. *ERIC database*.
- Delgado-Gaitan, C. (1994) *Empowerment in Carpinteria: A Five-Year Study of Family, School, and Community Relationships*. Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Baltimore, MD. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC
- Epstein, J. Coates, L., Salinas, K. Sanders, M. and Simon, B. (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your handbook for Action*. California: Corwin Press.
- Freeman D. and Freeman Y. (2001) *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth: Heinemann.

- Gonzalez, N, Moll, L., and Amanti, C. (2005) *Funds of knowledge: theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Guarnaccia, P., Martinez Pincay, I., Alegría, M., Shrout, P., Lewis- Fernández, R., and Canino, G. (2007). Assessing diversity among Latinos. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29(4), 510-534.
- Hoover-Dempsey, K. and Sandler H. (1997) Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research* (67): 3-42.
- Houtenville, A. and Smith Conway, K (2008) Parental Effort, School Resources, and Student Achievement. *J. Human Resources*, XLIII(2): 437-453
- Janiak, R. (2003). Empowering Parents as reading tutors: an example of a family school partnership for children's literacy development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (84th, Chicago, IL) *ERIC database*.
- Jiménez, T. (2006). Shared Reading Within Latino Families: an analysis of reading interactions and language use. *Bilingual research Journal*, vol. 30, 2 431-452.
- Lara-Alecio, R. e Irby, B. Prácticas Efectivas que Apoyan el Exito Académico en Niños Hispanos a través de la Participación de sus Padres. 23rd Annual Spring Bilingual Conference. Texas A&M University at Kingsville, March 1997.
- Malone, P. (2000). Parent and Teacher Involvement Measure – Teacher: Year 2 update (Technical Report). Extraído de <http://www.fasttrackproject.org> el 23 de junio de 2008.
- Nesman, T.; Borobs-Bahr, B. y Medrano, L (2001). They are our Kids: significant findings from a 1998 Latino Dropout Study. Paper presented at the National Migrant Education Conference, Orlando, FL.
- Norusis, M. (1993). *SPSS for Windows: Base system user's guide*. Release 6.0. Software de computadora, Chicago, Y1:SPSS Inc.
- Quiocho, A. y Daoud, A. (2006). Dispelling Myths about Latino Parent Participation in Schools. *The Educational Forum*. vol. 70, 255-267.
- Reynolds, A., Mavrogenes, N., Hagemann, M., and Bezruczko, N. Schools, Families, and Children: Sixth Year Results from the Longitudinal Study of Children at Risk. Chicago: Chicago Public Schools, Department of Research, Evaluation, and Planning (February, 1993). Extraído de <http://www.thelizlibrary.org/liz/021.htm> el 21 de enero de 2009.
- Rodgers, J. and Lyon, L. (1999). Hispanic families in our school: knowing the roots of our growing branches. *ERIC database*.

Rolon, C. (2005) Helping Latino Students Learn. *The Education Digest*. Extraído de www.eddigest.com el 23 de junio de 2008.

Saucedo, L. (1997). Parents' attitudes toward dual-language immersion programs. Illinois (*ERIC database*).

Tinkler, B. (2002). A review of literature on Hispanic/Latino parent involvement in K-12 education. Denver, CO: Assets for Colorado Youth: 17. *ERIC database*.

Walberg, H. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.

SEMBLANZA

María Roxana Avalos culminó sus estudios universitarios en el año 2002 en la Universidad Adventista del Plata en Libertador San Martín, provincia de Entre Ríos en la República Argentina, obteniendo el título de Licenciada en Psicología. Desde el año 2005 se desempeña como maestra bilingüe en el distrito escolar La Joya ISD, Texas.