



# PROMOVIENDO LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE ESTUDIANTES QUE APRENDEN INGLÉS

DESAFÍOS EN TIEMPOS DE CONFLICTO

*M. Beatriz Arias y Milagros Morillo-Campbell*

Arizona State University

Publicado originalmente en enero de 2008

Traducción publicada en febrero de 2013

## **National Education Policy Center**

School of Education, University of Colorado Boulder  
Boulder, CO 80309-0249  
Telephone: (802) 383-0058

Email: [NEPC@colorado.edu](mailto:NEPC@colorado.edu)  
<http://nepc.colorado.edu>

Este es un documento de una serie de policy briefs, en parte posible gracias al apoyo de The Great Lakes Center for Education and Research Practice.



<http://www.greatlakescenter.org>  
[GreatLakesCenter@greatlakescenter.org](mailto:GreatLakesCenter@greatlakescenter.org)

**Kevin Welner**

*Editor*

**William Mathis**

*Director administrativo*

**Erik Gunn**

*Editor responsable*

Los *policy briefs* publicados por el National Education Policy Center (NEPC) son revisados por pares a ciegas por miembros del Consejo Editorial. Visite <http://nepc.colorado.edu> para encontrar todos los *policy briefs*. Para información sobre el consejo editorial y sus miembros, visite: <http://nepc.colorado.edu/editorial-board>.

Director editorial: **Alex Molnar**

**Cita sugerida:**

Aria, M.B. y Morillo Campbell, M. (2008; traducción, 2013). *Promoviendo la participación de los padres de estudiantes que aprenden inglés: Desafíos en tiempos de conflicto*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Último acceso [dátum] en <http://nepc.colorado.edu/publication/promoting-ell-parental-spanish>.

*Este material no tiene costo alguno para los lectores de NEPC, sus pueden hacer uso no comercial del material en tanto sus NEPC y sus autores estén acreditados como fuente. Por inquietudes sobre el uso comercial, contactar a NEPC en la siguiente dirección de correo electrónico: [nepc@colorado.edu](mailto:nepc@colorado.edu).*

# PROMOVIENDO LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE ESTUDIANTES QUE APRENDEN INGLÉS: DESAFÍOS EN TIEMPOS DE CONFLICTO

*M. Beatriz Arias y Milagros Morillo-Campbell,  
Arizona State University*

---

## Resumen ejecutivo

Este *policy brief* analiza los factores relacionados a la implementación de una participación efectiva de los padres de estudiantes que aprenden el idioma inglés (English Language Learners-ELLs). Como el segmento de mayor crecimiento dentro de la población estudiantil, los ELLs han aumentado en todos los estados de EE.UU. en los últimos 20 años. Al mismo tiempo, los padres de los ELLs enfrentan barreras que resultan desalentadoras cuando intentan informarse o participar en las escuelas de sus hijos. Estas barreras, que incluyen la incapacidad de comprender el inglés, la nula familiaridad con el sistema escolar y diferencias en cuanto a normas culturales y de capital cultural pueden limitar la comunicación de los padres y su participación en la escuela. La investigación apoya la importancia de la participación de los padres para un mejor logro de los estudiantes, mejores niveles de asistencia escolar y menores tasas de abandono más allá del origen socio económico o la etnia. Siguiendo esta línea y dada la brecha de logro entre los estudiantes ELLs y los estudiantes con competencias en el idioma inglés, es muy importante poder identificar prácticas que puedan mejorar la participación de los padres de estudiantes ELL y, por consiguiente, el logro de los estudiantes. Aún así, muchos programas hacen muy poco esfuerzo por promover la participación de los padres de ELLs al definir la participación de los padres sólo en términos de las necesidades de la escuela o en términos de una percepción deficitaria de las familias de los ELLs.

Este *policy brief* analiza características de la población de estudiantes ELL y de sus padres; las barreras para que las familias de ELLs se involucren con las escuelas; y las características de los modelos tradicionales y no tradicionales de participación de los padres. La diversidad en los padres de ELLs y en sus comunidades habla de la necesidad de implementar ambos modelos. Con una perspectiva de modelo dual, se reconoce una variación en las competencias idiomáticas, la comunicación se ve facilitada y se mantiene y las comunidades son reconocidas e integradas dentro de la cultura escolar. De esta manera, se recomienda a los tomadores de decisión en política:

- **Apoyar la implementación de los programas tradicionales de apoyo a la participación de los padres que sean culturalmente relevantes y lingüísticamente apropiados.**

- **Financiar la implementación de programas no tradicionales de participación de los padres que reflejen una participación recíproca en la comunidad escolar y de padres.**
- **Apoyar la preparación profesional de los docentes que puedan identificar los fondos de conocimiento comunitarios para el desarrollo curricular y el alcance de la escuela.**
- **Apoyar programas basados en la comunidad que informen a los padres acerca de los valores y las expectativas de las escuelas y trabajar con los padres para que ellos puedan apoyar a sus hijos.**

# PROMOVIENDO LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES<sup>1</sup> DE ESTUDIANTES QUE APRENDEN INGLÉS: DESAFÍOS EN TIEMPOS DE CONFLICTO

## Introducción

Este *policy brief* analiza los factores relacionados al desarrollo de una participación efectiva de los padres de los estudiantes que aprenden inglés (ELL, por su sigla en inglés). Las autoras explican que los abordajes para promover la participación de los padres en comunidades marginales, incluyendo comunidades con estudiantes ELL, han estado a menudo basados en percepciones deficitarias de los ELL y no han reconocido las formas de capital social que existen en esas comunidades. Sin embargo, estas fortalezas pueden funcionar como la base para una participación efectiva de las familias.<sup>2</sup> En el contexto actual de políticas anti-inmigrantes y de enseñanza exclusiva del idioma inglés en muchas jurisdicciones, las escuelas enfrentan el doble desafío de servir a sus comunidades de la forma apropiada tanto cultural como lingüísticamente. Este *policy brief* ofrece una perspectiva general de las características de la población ELL y analiza más de cerca a las poblaciones Latinas específicamente. También resume factores que inhiben la participación de los padres en las escuelas, la percepción sobre su rol, y los esfuerzos innovadores para promover la participación familiar en comunidades ELL. Por último, se ofrecen recomendaciones para tomadores de decisión.

## Características de la población de ELL

Los últimos 25 años han sido testigo de cambios significativos en el perfil demográfico de la población estudiantil de los Estados Unidos de Norte América. Durante ese período, el segmento de más rápido crecimiento de la población en edad escolar fue el de los estudiantes cuya primer lengua no es el inglés y que por lo tanto deben aprenderlo en la escuela (ELLs), duplicando cantidades desde aproximadamente 2 millones en 1989-90 a más de 5 millones en 2004-05. En los años 2004-05, los ELLs representaron el 10,5% del total de la matrícula en las escuelas públicas. Mientras que los estudiantes ELL son identificados como estudiantes de competencia limitada en inglés (Limited English Proficient—LEP) en muchos informes del gobierno, para los propósitos de este *policy brief* el término ELL será usado para referirse a estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, abarcando tanto a los estudiantes que están comenzando a aprender inglés como aquellos que ya han desarrollado una competencia considerable.<sup>3</sup> Los estudiantes ELL comparten una variable educativa importante—la necesidad de aumentar su competencia en inglés—pero difieren en cuanto a idioma, procedencia cultural y nivel socio-económico. El término

ELL incluye a estudiantes de comunidades nativas, comunidades de minoría lingüística de larga data en EE.UU., familias inmigrantes y grupos de inmigrantes que representan los arribos más recientes.

La Tabla 1, que se muestra abajo, muestra las 10 primeras lenguas habladas por estudiantes ELL por nivel educativo en el año 2000. El español es la lengua que más hablan los estudiantes ELL K-12. Hoy, más del 80% del total de los estudiantes ELL tienen al español como lengua materna. Las lenguas asiáticas (Chino, Vietnamés, Coreano y Hmong) son hablados por los ELLs en porcentajes muchos menores (3%), aunque están

**Tabla 1. 10 primeras lenguas habladas por niños con competencia del inglés limitada por nivel de grado, año 2000**

PK a 5 <sup>th</sup> Grado			6 <sup>th</sup> a 12 <sup>th</sup> Grado		
Número (1,000s)		Porcentaje	Número (1,000s)		Porcentaje
Español	1,359	76.1	Español	1,394	71.6
Chino	46	2.6	Francés	58	3.0
Vietnamés	44	2.5	Vietnamés	57	3.0
Coreano	25	1.4	Chino	53	2.7
Hmong/Miao	24	1.3	Coreano	31	1.6
Francés	20	1.1	Francés/ Creole haitiano	27	1.4
Alemán	19	1.1	Alemán	25	1.3
Ruso	17	1.0	Ruso	21	1.1
Francés/ Creole haitiano	16	0.9	Hmong/ Miao	21	1.1
Árabe	14	0.8	Tagalog/ Filipino	20	1.0
<b>Todas las lenguas</b>	<b>1,676</b>	<b>100.0</b>	<b>Todas las lenguas</b>	<b>1,612</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Censo de población y vivienda de los EE.UU., 1 por ciento de la Muestra de Microdatos de Uso Público, 2000 citado en Capps et al., 2005

creciendo. Si bien los idiomas nativos no están representados numéricamente en las 10 primeras lenguas más habladas, en el censo del año 2000 se contabilizaron más de 116 lenguas indígenas.<sup>4</sup> El Censo de EE.UU. reporta que la lengua Navajo tenía la mayor cantidad de parlantes en el año 2000, con más de 178 mil parlantes por encima de los 5 años de edad. Otras lenguas indígenas de Norte América con hablantes de más de 5 años de edad—incluyendo Apache, Cherokee, Choctaw, Dakota, Keres, Pima y Yupik—suman un total de más de 203, 466 en 2000.

El crecimiento en la población adulta de ELL refleja aquella de la población K-12 para el mismo período, mostrando un aumento del 52% de 14 millones a 21,3 millones de adultos, durante la década 1990-2000.<sup>5</sup>

Mientras que el crecimiento de los ELLs ha sido evidente en toda la nación, el impacto en los estados individuales ha sido desparejo. Algunos estados han tenido tradicionalmente los mayores números de ELLs; otros estados están experimentando un crecimiento sin

### *El aislamiento lingüístico no se limita a los estudiantes ELL de procedencia latina; algunos estudiantes ELL asiáticos también están aislados.*

precedentes en la población de ELLs, principalmente debido a la inmigración.<sup>6</sup> La Tabla 2 que se muestra abajo identifica a los estados que tienen la matrícula de ELLs más alta y aquellos que han experimentado un crecimiento significativo. En la última categoría están Nevada (crecimiento de 354%) y Nebraska (crecimiento de 350%), así como también otros cuatro estados con tasas de más del 200%: Dakota del Sur, Georgia, Arkansas, y Oregon.<sup>7,8</sup>

La expansión notable de la población de ELLs, tanto de adultos como de estudiantes, ha llevado a algunos políticos a preocuparse sobre como la falta de habilidades de inglés y conocimiento de la práctica escolar pudieran afectar la participación de los padres en las escuelas. Además, la reciente legislación anti bilingüe que se introdujo en cuatro estados y se aprobó en tres (California, Arizona y Massachusetts)<sup>9</sup> refuerza la percepción de existencia de hostilidad hacia el uso de los idiomas de origen en las escuelas. La nación está experimentando el más alto crecimiento de estudiantes que no hablan el inglés en un momento en que la tolerancia lingüística parece estar en su punto más bajo. Las políticas escolares que abordan la participación de los padres de los ELLs son particularmente importantes en estos tiempos en los que demasiados estudiantes experimentan chovinismo lingüístico y hostilidad anti-inmigrante.

Es importante señalar que mientras que los aumentos en las poblaciones inmigrantes y de estudiantes ELL han ocurrido simultáneamente, no todos los estudiantes ELL son inmigrantes.<sup>10</sup> La mayoría de los estudiantes ELL están en los EE.UU. ya sea como hijos nacidos allí de padres inmigrantes o, en algunos casos, como hijos de padres nacidos en EE.UU.<sup>11</sup> Entre los estudiantes nacidos en otros países, también existe una gran diversidad: 30% han estado en los EE.UU. por 10 años o más; 48% por 5 a 9 años; y 21% por menos de 5 años.<sup>12</sup> De todos modos, sólo cerca de un cuarto (24%) de los estudiantes

**Tabla 2. Estados con crecimiento diferencial de ELLs por nivel de grado, año 2000**

PK a 5 <sup>th</sup> Grado			6 <sup>th</sup> a 12 <sup>th</sup> Grado		
Cantidad de niños/as (1000s)	Porcentaje del total de niños/as	Cambio porcentual 1990-2000	Cantidad de niños/as (1000s)	Porcentaje del total de niños/as	Cambio porcentual 1990-2000
California	620	20	437	12	55
Texas	288	15	232	10	42
New York	146	9	153	8	50
Florida	87	7	85	6	89
Illinois	82	7	76	6	84
New Mexico	23	13	19	9	33
Arizona	56	12	46	9	88
Nevada	18	11	15	8	224
Nebraska	5	3	6	3	233
South Dakota	2	2	1	2	131
Georgia	26	3	34	4	175
Arkansas	4	2	7	3	99
Oregon	19	7	16	5	177

Fuente: Capps, R., Fix, M., Murray, J., Ost, J., Passel, J.S., & Herwanto, S. (2005). *The new demography of American schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: The Urban Institute

ELL de nivel secundario son nacidos en el extranjero.<sup>13</sup> Así y todo, pese al hecho de que la mayoría de los estudiantes ELL son nacidos en EE.UU., el destino de todos los ELLs está inextricablemente vinculado al status de sus familias típicamente como inmigrantes y a una percepción pública hostil de los inmigrantes.<sup>14</sup> Potencialmente, todos los alumnos ELLs y sus padres pueden sufrir las consecuencias de los sentimientos anti inmigrante que existen en la actualidad incluso fuera de las mismas escuelas que conscientemente buscan cumplir con las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa.

En la última década, los estudiantes ELL se han visto crecientemente aislados, segregados por el idioma, la etnia y el nivel socio económico. En el año 2000, 6 de cada 7 estudiantes



de la escuela elemental y 2 de cada 3 estudiantes ELL de nivel secundario vivían en hogares donde no se hablaba inglés. A lo largo de los últimos 5 años, el aislamiento lingüístico también ha aumentado en las escuelas, donde los ELLs están altamente concentrados en unas pocas escuelas. Un estudio reciente encontró que, de hecho, “cerca del 70 % de los estudiantes ELL K-5 están matriculados en el 10% de las escuelas elementales de la nación.”<sup>15</sup> En estas escuelas donde predominantemente concurre población latina, los ELLs a menudo son orientados hacia guetos de aprendizaje del inglés como segundo idioma,<sup>16</sup> donde su exposición ante pares que hablan el inglés como lengua materna se ve más comprometida.<sup>17</sup> La investigación ha comenzado a documentar los efectos de estas tendencias aislacionistas. En un análisis de distritos escolares de ciudades grandes, por ejemplo, Frankenberg y Lee<sup>18</sup> encontraron que la exposición de estudiantes Afro Americanos o latinos hacia estudiantes blancos está decreciendo: “Nacionalmente, el estudiante ELL promedio de origen latino asiste a una escuela donde más de los tres quintos de los estudiantes son de procedencia latina”<sup>19</sup>. Como se dijo arriba, en una escuela con una población de ELLs mayoritaria, existe poca oportunidad para el contacto social con pares que hablan el inglés como lengua materna.<sup>20</sup> Además, los altos niveles de aislamiento lingüístico subrayan el desafío dual de enseñar a estudiantes ELL y de involucrar a las familias de esos estudiantes en la educación de sus hijos.

El aislamiento lingüístico no se limita a los estudiantes ELL de procedencia latina; algunos estudiantes ELL asiáticos también están aislados. Mientras que los niños ELL con padres nacidos en la India y las Filipinas tenían menos probabilidades relativas de estar lingüísticamente aislados, casi el 40% del total de los niños con padres nacidos en Vietnam y China eran lingüísticamente aislados y de origen de bajos ingresos. Los niños ELL de padres coreanos también se identificaron con niveles relativamente altos de aislamiento lingüístico, pese a que se reportaron altos niveles educativos en los padres. Lo que resulta claro es que los estudiantes ELL en general asisten a escuelas que están segregadas lingüísticamente y que este patrón de aislamiento lingüístico está en aumento, aún en los estados de crecimiento nuevo.<sup>21</sup>

Dada esta segregación, no es sorprendente que la mayoría de los estudiantes ELL estén concentrados en unas pocas escuelas. Cerca del 70% de los estudiantes ELL se matriculan nacionalmente en sólo el 10% de las escuelas elementales, y en estas escuelas los estudiantes ELL representan, en promedio, casi el 50% del cuerpo estudiantil. Esto contrasta fuertemente con el 5% de los estudiantes ELL matriculados en la escuela ELL baja promedio.<sup>22</sup> La mayoría de las escuelas con una gran población de estudiantes ELL tiene una gran población de bajos ingresos,<sup>23</sup> tal como confirman los datos del Censo del año 2000 que indica que existe una fuerte correlación entre la falta de competencia en el idioma inglés y la pobreza. En el año 2000, 68% de los estudiantes ELL de pre K a 5to grado eran de familias de bajos ingresos y lo mismo ocurría con el 60% de los estudiantes ELL en los grados 6 a 12. Estas tasas son cerca de el doble de altas que las tasas de estudiantes con competencias en inglés en grados comparables. Los altos niveles de pobreza son acompañados con más dificultades en las escuelas.<sup>24</sup> Por ejemplo, los estudiantes ELL que son inmigrantes están típicamente concentrados en escuelas con altos niveles de pobreza que generalmente sufren de escasez de docentes formados y de

materiales para la instrucción. Como resultado, las escuelas pobres que atienden poblaciones concentradas de bajos ingresos los ELLs tienen generalmente una capacidad de instrucción baja.<sup>25</sup>

Las escuelas con una alta población de ELL enfrentan el desafío de comunicarse con los padres, muchos de los cuales tienen niveles comparativos de alfabetización más bajos en su idioma nativo, además de no hablar o leer inglés. Muchos padres ELL no han completado una educación secundaria y tienen muy poca educación formal comparados con padres nacidos en EE.UU. El Censo del año 2000 reporta que casi la mitad de los niños ELL en escuelas elementales tenía padres con menos que la educación secundaria, y un cuarto tenía padres con una educación que no alcanzaba el noveno grado. En comparación, sólo el 11% de los niños con competencias en inglés tenía padres sin grados de educación secundaria y sólo el 2% tenía padres que no habían completado el noveno grado. En la escuela secundaria, una porción más baja de los estudiantes ELL tenía padres sin título de educación secundaria (35%), aún cuando este porcentaje es varias veces la porción de niños con padres nacidos en EE.UU. que no tienen cumplido el secundario (4%).<sup>26</sup>

Debido a cuestiones de raza, clase, status de inmigrante, competencia de idioma y el nivel educativo, muchos padres de estudiantes ELL encajan con la descripción de un grupo marginalizado.<sup>27</sup> El término se ha utilizado para describir a los individuos que son etiquetados como “marginaleses” basándose en la raza, la clase, el género, la orientación sexual, el status de inmigrantes y la destreza física. Los investigadores describen a los padres marginalizados como aquellos que no “participan con el mismo nivel que muchos padres blancos de clase media”<sup>28</sup>. Los padres marginalizados a menudo tienen una exposición limitada a las escuelas, o experiencias negativas previas con organizaciones escolares. Sin embargo, el status de marginal no significa que los padres de estudiantes ELL no se preocupan por la educación de sus hijos. Por el contrario, la investigación ha confirmado que los grupos lingüística y culturalmente diversos comparten una profunda preocupación acerca de la educación de sus hijos.<sup>29,30</sup> No obstante, los padres de estudiantes ELL con frecuencia ven su rol en la escolarización de modo muy diferente a cómo ven su relación con las escuelas las comunidades de anglo parlantes.<sup>31</sup>

¿Cómo están alcanzando las escuelas a sus poblaciones marginalizadas? Los abordajes de participación de los padres tradicionales, ¿son apropiados para los padres marginalizados? ¿Cuáles son los componentes clave para alcanzar efectivamente a los padres y empoderar a las familias y padres de estudiantes ELL?<sup>32</sup> En la siguiente sección, abordamos los componentes clave de la participación de los padres de estudiantes ELL. Proponemos que para que las escuelas comprometan más efectivamente a los padres de estudiantes ELL, tanto los abordajes tradicionales como los no tradicionales necesitan ser implementados en formas apropiadas tanto cultural como lingüísticamente. Exploramos las barreras para la participación de los padres de estudiantes ELL que se han conocido tradicionalmente e identificamos características de abordajes no tradicionales para maximizar la participación de los padres. Finalmente, reconocemos que en el clima anti inmigrante de sólo inglés de estos días, las escuelas serán lugares de conflicto para la aculturación de esta población que crece rápidamente.

## Barreras para la participación de los padres

En términos generales, las barreras que los padres ELL más a menudo enfrentan con respecto al poder involucrarse con las escuelas incluyen lo siguiente: (1) barreras basadas en la escuela; (2) falta de competencia en el idioma inglés; (3) el nivel educativo de los padres; (4) diferencias entre la cultura escolar y la cultura hogareña; y (5) asuntos de logística.<sup>33</sup>

Las barreras basadas en la escuela para la participación de los padres de estudiantes ELL incluyen una perspectiva deficitaria, una aproximación unidireccional a la participación de los padres y un clima escolar negativo. Las escuelas que alcanzan poblaciones diversas han sido largamente criticadas por tener una visión deficitaria de los padres y comunidades de estudiantes ELL. Algunos críticos aseguran que la perspectiva deficitaria lleva a los educadores a ver a los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos y a sus familias como “el problema” antes que considerar y remediar sus propias deficiencias trabajando con poblaciones diversas.<sup>34</sup> Los padres ELL son percibidos con frecuencia como faltos de recursos (por ejemplo, falta de experiencia, saber hacer, y educación) para proveer y apoyar experiencias educativas en el hogar para sus hijos.<sup>35,36</sup> Esta perspectiva del déficit sugiere que la falta y la responsabilidad yacen en la población de alumnos ELL antes que en la escuela, y que el rol de la escuela es cambiar las formas en las que las familias interactúan con las escuelas. Muchos educadores asumen que la falta de participación de los padres es evidencia de la falta del interés de los padres.<sup>37</sup>

Las escuelas también son criticadas por limitar sus abordajes a esfuerzos tradicionales hacia la participación de los padres que son unidireccionales; focalizándose sólo en lo que los padres pueden hacer para apoyar a la escuela o apoyar el logro académico antes que en lo que la escuela puede hacer para apoyar a las familias. Quienes proponen una participación de los padres desde una perspectiva no tradicional, ven a los padres como contribuyentes al éxito escolar en términos de actividades informales tales como el cuidado, los valores culturales, la conversación con sus hijos y que los envíen a la escuela limpios y descansados.<sup>38</sup>

De modo similar, los padres de alumnos ELL han reportado que un ámbito escolar donde no son bien recibidos los desalienta a involucrarse.<sup>39</sup> Los padres ELL a menudo experimentan la confusión y la frustración con un sistema educativo que no sólo entiende de modo equivocado sus valores y creencias culturales, sino que instala barreras adicionales que impiden su pleno involucramiento en la escolaridad de sus hijos.<sup>40</sup> Los padres inmigrantes, que a menudo viven un shock cultural, pueden ver a la escuela como un ámbito completamente extraño- un ámbito que eligen evitar.<sup>41</sup>

En contraste, un clima escolar que da la bienvenida incluye actitudes positivas del personal de la escuela hacia la comunidad, atiende detalles que facilitan la accesibilidad de los padres a la escuela (tales como disponibilidad de intérpretes y la organización de reuniones escolares), espacio físico para ubicar a los padres y a sus familias, apoyo y aliento para el contacto y la comunicación personal. Un ambiente alienante es, para la

mayoría de los niños, exacerbado si el personal de la escuela y los docentes no hablan el idioma nativo de los padres y si los traductores no están disponibles en las reuniones.

Existen muchos pasos que las escuelas pueden dar para abordar las barreras para la participación de los padres y para aumentar esa participación. El primer paso es crear un ámbito escolar que sea cálido, cuidadoso, que invite y sea receptivo con los padres.<sup>42</sup> La comunicación es una clave para generar un clima escolar que de la bienvenida.<sup>43</sup> La comunicación puede promoverse a través del uso de un coordinador o enlace entre la escuela y el hogar, visitas de docentes a los hogares, el envío de newsletters bilingües, la provisión de una línea telefónica de tareas escolares multilingüe o la organización de reuniones mensuales en un centro comunitario local. Estas oportunidades apoyan las relaciones entre la escuela y el hogar que construyen redes sociales. La Tabla 3 resume actividades de comunicación (asi como también otras actividades que se discuten abajo) en las que se pueden embarcar las escuelas para abordar las barreras a la participación de los padres ELL.

Los factores de los padres que hacen que la participación en la escuela se vea desafiada incluyen la competencia idiomática, el conocimiento sobre la práctica escolar y los valores parentales. La falta de competencia en el idioma inglés continúa siendo una de las barreras más salientes para que los padres estén informados y participen<sup>44</sup> Los padres ELL no pueden ayudar a sus hijos con las tareas en inglés de modo efectivo o expresar sus preocupaciones al personal escolar.<sup>45</sup> No obstante, es necesario que el idioma no sea una

**Tabla 3. Abordar las barreras para aumentar la participación de los padres ELL**

Barrera	Promoción de la participación de los padres ELL
Comunicación	Proveer coordinación o enlace hogar - escuela Iniciar visitas hogareñas de los docentes Enviar newsletters bilingües Proveer una línea telefónica para tareas escolares que sea multilingüe Organizar reuniones mensuales en centros comunitarios locales
Percepciones escolares de los padres	Reconocer los valores culturales de los padres Incorporar la comunidad al curriculum Invitar a miembros de la familia extendida a actividades escolares
Logística	Modificar las reuniones para acomodar los cronogramas de trabajo de los padres Proveer cuidado infantil para facilitar la asistencia de los padres a funciones escolares Disponer de transporte para facilitar la participación de los alumnos en las actividades escolares

barrera para la participación de los padres. Todos los materiales escritos que se envían a los padres deben estar escritos en el idioma del hogar y en inglés, personal bilingüe debe estar disponible para hablar con los padres cuando van a la escuela, y en las reuniones y eventos debe haber intérpretes. Debe haber disponibilidad de formación en idiomas nativos para docentes y en inglés para los padres.

El nivel educativo de los padres ELL y la falta de exposición previa a escuelas norteamericanas también pueden ser obstáculos. No es inusual para las familias inmigrantes tener una educación formal limitada o una exposición a la escolarización dispar<sup>46</sup>, y el personal de las escuelas a menudo creen que esta falta de experiencia limita

*Muchos padres ELL perciben su rol como proveedores de cuidado, enseñando valores e inculcando buenos comportamientos.*

la habilidad de los padres para comprender y apoyar el desarrollo educativo de sus hijos. Para los padres mismos, una escolarización limitada es con frecuencia una fuente de vergüenza, lo que alimenta su intimidación para con el personal docente.<sup>47</sup>

La percepción y las expectativas de los padres ELL con respecto a los roles de los docentes y de los padres en el proceso educativo a menudo difieren de aquellos de la escuela. Muchos padres ELL perciben su rol como proveedores de cuidado, enseñando valores e inculcando buenos comportamientos. Son con frecuencia reacios a asumir responsabilidades que tradicionalmente ven como parte del dominio escolar, consideran a las escuelas y a los docentes como los expertos a quienes difieren las tareas vinculados con el aprendizaje.<sup>48</sup> Los padres y las familias de ELLs pueden valorar más la participación en la educación en el hogar que la participación en la escuela.<sup>49</sup> Las escuelas, por otro lado, a menudo asumen que los padres ofrecerán ayuda con tareas instructivas en el hogar.

Con el fin de abordar las normas y valores culturalmente divergentes, las escuelas pueden reconocer los valores culturales de los padres y verlos como fortalezas,<sup>50</sup> incorporándolos al currículum escolar. Por ejemplo, mientras que muchas familias ELL valoran el colectivismo,<sup>51</sup> que se focaliza en relaciones interdependientes y en el bienestar del grupo, las escuelas la mayoría de las veces puntualizan la competencia individual. Otro valor común de la comunidad ELL es el apoyo de la familia extendida,<sup>52</sup> incluyendo el respeto por los mayores. Las escuelas pueden reconocer esta fortaleza invitando a participar a miembros de la familia extendida como los mayores a las actividades escolares. Las escuelas pueden beneficiarse desarrollando una comprensión de los valores culturales que se reflejan en las políticas escolares y de aquellos que los niños portan.

Finalmente, la logística es un área que limita la presencia de los padres ELL en las escuelas. Los padres ELL a menudo tienen horarios de trabajo de labor intensivo, lo que limita su capacidad para asistir a conferencias de padres y docentes y otros eventos de puertas abiertas. Las necesidades de transporte pueden afectar la capacidad de los alumnos de quedarse luego del horario escolar para tutorías o actividades extra curriculares.<sup>53</sup>

## Promoviendo la participación de los padres ELL

La diversidad en los padres ELL y sus comunidades habla de la necesidad de modelos de participación tanto tradicionales como no tradicionales. Con una perspectiva de modelo dual, se reconoce la variación en la competencia idiomática, la comunicación se facilita y se mantiene y las comunidades son reconocidas e integradas dentro de la cultura escolar. Se ha encontrado que estas perspectivas promueven la participación de los padres ELL.

### Modelos tradicionales para la participación de los padres ELL

Las tipologías tradicionales de participación de los padres ofrecen sugerencias sobre cómo los padres pueden apoyar el logro académico de los alumnos dentro de diferentes contextos. Una de las tipologías más citadas es la de Epstein, que describe seis áreas en las cuáles las escuelas pueden enfocarse para ayudar a que las familias y las comunidades estén informadas y participan en actividades educativas.<sup>54</sup> Estas seis áreas son útiles para trazar el territorio donde las escuelas pueden intentar una mejor bienvenida y trabajar con las familias, especialmente a través de acuerdos lingüísticos y culturales: (1) asistiendo a las familias con habilidades para la crianza de los hijos, y creando condiciones hogareñas que apoyen el aprendizaje<sup>55</sup>; (2) comunicándose con las familias acerca los programas escolares y el progreso de los alumnos en una comunicación de dos vías<sup>56</sup>; (3) sumando esfuerzos para involucrar a las familias como voluntarias y como audiencias<sup>57</sup>; (4) involucrando a las familias con sus hijos en actividades de aprendizaje en el hogar, incluyendo las tareas escolares y otras actividades vinculadas al curriculum<sup>58</sup>; (5) incluyendo a las familias como participantes en las decisiones escolares, de gobierno y de apoyo a través de consejos y organizaciones<sup>59</sup>; y (6) colaborando y coordinando con el trabajo y los recursos de las agencias basadas en la comunidad, colegios y otros grupos para fortalecer los programas escolares.<sup>60</sup> Epstein indica que una acción de equipo construida por docentes, padres y administradores es esencial para conducir la implementación, el desarrollo y el monitoreo de estas prácticas.<sup>61</sup> Muchos programas de participación de los padres abordan este marco como un modelo evolutivo, donde cada estrategia se construye sobre las otras. Basándonos en nuestra revisión bibliográfica, sugerimos que los programas que usan la tipología de Epstein para acomodar a la población de padres ELL necesitan incluir el conocimiento cultural dentro de la perspectiva para sus esfuerzos.

### Modelos no tradicionales de participación de los padres de estudiantes ELL

Los modelos no tradicionales de participación de los padres ELL se basan en el desarrollo de un entendimiento mutuo de las escuelas y las familias. Estas relaciones sitúan las fortalezas culturales de la familia y la comunidad dentro del curriculum escolar, la educación de los padres y el apoyo de los padres. Los modelos no tradicionales de



participación incluyen el empoderamiento de los padres así como también la integración de la comunidad en el currículo, escolar. En líneas generales, además de tener prácticas que son cultural y lingüísticamente apropiadas, el desarrollo de la participación de los padres ELL incluye el apoyo a las familias<sup>62</sup>, la promoción de la comunicación,<sup>63</sup> y el apoyo para lograr empoderamiento.<sup>64</sup>

La educación de los padres abarca tanto la alfabetización familiar como la comprensión de la comunidad escolar. La alfabetización familiar va más allá de la simple transmisión de habilidades y se orienta hacia el reconocimiento y la integración de la alfabetización propia de los padres ELL, sus prácticas y habilidades.<sup>65</sup> Mientras que integran los antecedentes de alfabetización y las experiencias propias de los padres, la alfabetización familiar puede involucrar el enseñar a los padres ELL como leer y escribir, apoyándolos para crear

**Tabla 4. Perspectivas tradicionales y no tradicionales hacia la participación de los padres ELL**

Tradicional	No tradicional
Asiste a las familias con habilidades de crianza de los hijos y creando condiciones hogareñas que apoyen el aprendizaje.	Desarrolla el entendimiento recíproco de las escuelas y las familias.
Comunica a las familias los programas escolares y el progreso de los alumnos con comunicaciones de dos vías.	Sitúa las fortalezas culturales de la familia y la comunidad dentro del currículum escolar.
Incluye la suma de esfuerzos para involucrar a las familias como voluntarias y como audiencias.	Provée educación para padres que incluye la alfabetización familiar y la comprensión de la comunidad escolar.
Involucra a las familias con sus hijos en actividades de aprendizaje en el hogar, incluyendo las tareas escolares y otras actividades vinculadas al currículum.	Promueve el apoyo para padres que informa y enseña a los padres cómo apoyar a sus hijos.
Incluye a las familias como participantes en las decisiones escolares, el gobierno y el apoyo a través de consejos y organizaciones.	Inculca el empoderamiento de los padres a través de esfuerzos iniciados por los padres a nivel escolar y comunitario.
Colabora y coordina con las agencias de trabajo y comunitarias, colegios y otros grupos para fortalecer los programas escolares.	Implementa prácticas cultural y lingüísticamente apropiadas en todos los aspectos de la comunicación.

situaciones en el hogar que los alienten a leer y escribir con sus hijos mientras ellos aprenden.<sup>66</sup> Los programas como estos se basan en los que los padres ELL ya hacen; los programas dan cuenta de las diferencias culturales y apoyan y refuerzan el crecimiento de los padres en cuanto a conocimiento y habilidades.<sup>67</sup> En su investigación, Sampson buscó comprender cómo los padres pobres de procedencia latina preparan a sus hijos para la escuela, y argumenta que las escuelas necesitan hacer un mejor trabajo enseñando a los padres cómo es el sistema educativo de los EE.UU.<sup>68</sup> Con el fin de apoyar y fortalecer la participación de los padres, los padres ELL deben ser provistos con una comprensión de la comunidad escolar que está históricamente situada en la cultura dominante que está dominada por normas de la clase media angloparlante.

La integración de la comunidad en las escuelas puede comenzar cuando las escuelas apoyan las oportunidades de participación de los padres ELL validando el capital cultural y los “fondos de conocimiento” que esos padres poseen. Luis Moll y sus colegas se refieren a los fondos de conocimiento como los cuerpos de conocimiento e información esenciales que se encuentran en los hogares locales y que se usan para sobrevivir o prosperar.<sup>69</sup> Los estudios sobre los fondos de conocimiento se han desarrollado a través del tiempo a medida que investigadores, docentes y escuelas han trabajado de modo colaborativo para construir un currículum escolar basado en los aportes de los padres. Estos estudios indican que las familias y las comunidades cuentan con recursos sin explotar que pueden ser utilizados en las aulas.<sup>70</sup>

Los estudios han documentado esfuerzos iniciados por padres en los niveles de la escuela y de la comunidad, describiendo esfuerzos para movilizar el apoyo a los padres para las necesidades educativas de sus hijos.<sup>71,72</sup> Por ejemplo, López examinó cómo las familias inmigrantes percibían el desarrollo de una sólida ética del trabajo, a través de trabajos basados en el labor manual, como una oportunidad para enseñar a sus hijos por qué es valiosa la educación.<sup>73</sup> Los padres en este estudio enfatizaron que sin una educación, una vida de trabajo duro sería el resultado más probable para el futuro de sus hijos. Vieron esto como un abordaje proactivo a la participación de los padres en el proceso educativo a través de escenarios y oportunidades de la vida real.<sup>74</sup> La Tabla 4 resume los componentes de las perspectivas tradicional y no tradicional para la participación de los padres ELL.

### **Programas no tradicionales de participación de los padres que resultaron exitosos**

La participación de los padres no tradicional se focaliza en la integración de la familia dentro de la cultura escolar. Comenzamos con ejemplos de dos programas de alfabetización familiar exitosos que apoyan a las familias y continuamos con un programa basado en la comunidad conocido como el The Parent Institute for Quality Education,<sup>75</sup> que promueve la comunicación. Luego, revisamos los esfuerzos iniciados por padres ELL a medida que navegan por el sistema escolar para acceder al poder y convertirse en defensores de sus hijos.



## Apoyando a las familias

Investigaciones han documentado dos programas de alfabetización de las familias que buscaban integrar los recursos de los padres para promover el aprendizaje y el desarrollo de la alfabetización de sus hijos en el hogar. En el Intergenerational Literacy Project (ILP por sus siglas en inglés) en el distrito de Chelsea, en Massachusetts, participantes de diferentes orígenes étnicos asistían a clases que apoyaban la alfabetización de los padres así como también la alfabetización de la familia en el hogar. Los padres que participaron en ILP aumentaron sus prácticas lectura y escritura fuera del ámbito escolar y la participación de sus hijos en las actividades de alfabetización.<sup>76</sup> El *Proyecto de Literatura Infantil* [Children's Literature Project] en California apunta a familias hispano parlantes y capitaliza los recursos idiomáticos de las familias de origen latino. Para promover la alfabetización, los padres se encuentran para escuchar y discutir acerca de literatura infantil. Las actividades que ofrece este programa también promueven el desarrollo de la alfabetización en el hogar. Además de comprender y familiarizarse con lo que aprenden sus hijos, los padres desarrollaron más confianza en sus habilidades de lectura y escritura y crearon redes con otros padres que participaron del programa.<sup>77</sup>

## Promoviendo la comunicación

Un ejemplo de educación comunitaria para padres es el Parent Institute for Quality Education (PIQE). Este programa, que comenzó en California y se ha expandido a comunidades en otros estados, ofrece un programa de participación de los padres de 9 semanas de duración. Se enseñaron clases en 16 idiomas que son dictadas en el idioma materno de los participantes y están a cargo de instructores formados por PIQE. El costo de este programa es de entre u\$ 200 y u\$ 300 por padre, “dependiendo del área, el tamaño de las escuelas y las características demográficas de los alumnos”.<sup>78</sup> Las escuelas participantes cubren los costos con financiamiento proveniente de diferentes fuentes (por ejemplo, becas especiales, Title I, No Child Left Behind).<sup>79</sup> Usando técnicas educativas que señala Freire, las clases buscan provocar lo siguiente:

1. Establecer y mantener un ambiente hogareño de apoyo al aprendizaje;
2. Comunicarse y colaborar con los docentes, consejeros y directores;
3. Navegar el sistema escolar y acceder a sus recursos;
4. Alentar la asistencia a la escuela;
5. Identificar y evitar los obstáculos para el éxito escolar; y
6. Apoyar el desarrollo emotivo y social de los niños<sup>80</sup>

Estudios iniciales que se hicieron luego de la implementación del programa reportaron su efectividad para promover la participación de los padres en las escuelas.<sup>81</sup> Hallazgos recientes revelaron que los hijos de padres de procedencia latina que se graduaron del

programa PIQ de San Diego lograron una tasa de graduación del 93% y un 79,2% de matriculación en el collage o en una universidad de cuatro años de duración.<sup>82</sup> Hasta la fecha, han participado más de 375 mil padres que representan varios distritos escolares en California. El programa también se ha expandido a otras ciudades como Phoenix, en Arizona y Worthington, en Minnesota, donde se graduaron más de 25 mil padres.

## Empoderamiento y apoyo a los padres

La participación de los padres ELL no tradicional incluye el apoyo a sus funciones de padre y el empoderamiento. Dado que esta perspectiva arroja luz sobre un abordaje recíproco entre las escuelas y los padres, presentamos los siguientes ejemplos de esfuerzos orientados por padres en Arizona y en California. El primer ejemplo revisa el trabajo logrado por un comité que fue iniciado por padres. El segundo destaca cómo la participación de los padres se desarrolla dentro de un programa que no sería normalmente considerado una prácticas de participación por parte de los padres. El proceso de empoderamiento que documentan estos estudios subraya el trabajo por los padres para cambiar el diferencial de poder que a menudo está presente en las escuelas. Las escuelas pueden aprender de estos esfuerzos creando oportunidades para que los padres se reúnan y discutan desafíos específicos relativos la escolaridad de sus hijos. Las escuelas que desean empoderar a los padres deben apoyar este tipo de emprendimientos que inician los propios padres y ser abiertas a los temas que los padres planteen, cumpliendo sus necesidades de modo adecuado.

Uno de los puntos focales de un estudio etnográfico llevado a cabo en California fue el trabajo del *Comite de Padres Latinos* (COPLA), establecido por padres luego de que determinaran que necesitaban comprende cómo funciona el sistema educativo. Los padres invitaron a docentes y administradores a las reuniones de COPLA en un esfuerzo por crear representación de los padres y para aprender más acerca de sus derechos y sobre las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos con las tareas en la casa u otras necesidades académicas. Este marco proveyó un foro para el diálogo entre los padres y la escuela. Muchos cambios ocurrieron a lo largo de un proceso que involucró el alcance del programa, el apoyo a los padres, la participación en los procesos de toma de decisiones y un mayor compromiso en la comunidad escolar. Además, los padres que integran COPLA se involucraron en otros roles de liderazgo dentro de la escuela, como ocurrió con la implementación de un proyecto de alfabetización familiar (Family Literacy Project - FLP). El desarrollo de habilidades de alfabetización por parte de los padres y los estudiantes que participaron en el programa FLP también demuestran la influencia de la participación de los padres en el desarrollo del aprendizaje crítico de los estudiantes.<sup>83</sup>

Un segundo estudio realizado en Arizona focalizó en un grupo de padres cuyos hijos estaban matriculados en un programa escolar de educación para inmigrantes (Migrant Education Program - MEP). Este estudio ilustró cómo pueden participar los padres si son provistos con las oportunidades apropiadas.<sup>84</sup> “The Bridge,” (El Puente en español),

desarrollado e implementado por padres, primero fue establecido para asistir a niños matriculados en el MEP en el cumplimiento de sus necesidades básicas de vestimenta. Los padres involucrados ganaron acceso al conocimiento local para construir y coordinar la provisión del servicio y crearon redes sociales para promover los servicios y reclutar voluntarios. Este compromiso promovió la participación de los padres de forma no planeada. Entre otros resultados, ocurrió un mayor apoyo a los padres para ganar acceso a los recursos de la escuela y de la comunidad, el desarrollo de asociaciones con diversos interesados, y la participación activa en funciones escolares. Con el conocimiento ganado, los padres pudieron cambiar el diferencial de poder a su favor a la vez que aprendieron a navegar el sistema escolar y fortalecieron el apoyo a las necesidades de sus hijos.

## Recomendaciones

Por mucho que los padres ELL quieran estar informados y participar en la vida escolar de sus hijos, la realidad más frecuente de sentimientos anti inmigrantes y las políticas idiomáticas que sólo promueven el inglés vuelve el acceso a las escuelas más difícil que nunca para los padres. Es importante reconocer que mientras que las políticas idiomáticas de sólo inglés pueden restringir el uso del idioma de instrucción de los docentes, en la comunicación con los padres, las escuelas pueden usar el idioma nativo. Las escuelas pueden decidir usar traductores e intérpretes para las conferencias escolares y de docentes, o los docentes y los miembros del equipo de la escuela pueden ser capaces de usar directamente el idioma nativo en la comunicación con los padres. El desafío de hoy es que las escuelas puedan contrarrestar la negatividad que sienten algunos padres debido a las políticas idiomáticas de sólo inglés y la presión política para políticas migratorias más restrictivas con el objetivo de educar estudiantes ELL y alentar la participación de los padres que es un aspecto clave de la oportunidad educativa y el logro académico. Las actitudes de los docentes y los administradores pueden tener un impacto significativo sobre la participación de los padres. Las instituciones de formación docente pueden asistir abordando aspectos culturales de las poblaciones de estudiantes ELL locales o estatales.<sup>85</sup>

Siguiendo esta línea, se recomienda lo siguiente a los tomadores de decisión en política educativa:

- **Apoyar la implementación de los programas tradicionales de apoyo a la participación de los padres que sean culturalmente relevantes y lingüísticamente apropiados.**
- **Financiar la implementación de programas no tradicionales de participación de los padres que reflejen un involucramiento recíproco en la comunidad escolar y de padres.**
- **Apoyar la preparación profesional de los docentes que puedan identificar los fondos de conocimiento comunitarios para el desarrollo curricular y el alcance de la escuela.**

- **Apoyar programas basados en la comunidad que informen a los padres acerca de los valores y las expectativas de las escuelas y trabajar con los padres para que ellos puedan apoyar a sus hijos.**

## Notas y referencias

---

1 Nota de la traducción: se utiliza el término padres en su concepción generica en español, que incluye a la figura del padre, la madre y/o el o la tutora de los niños y niñas.

2 “Too often we focus on what is lacking in children’s home environment rather than on the potential resources that might exist in them” (“Con mucha frecuencia nos centramos en lo que falta en el ámbito del hogar de los niños antes que en los recursos potenciales que pueden existir allí”).

Citó Diamond, J., Wang, L., & Gomez, K. (2006, mayo). *African-American and Chinese-American parent involvement: The importance of race, class, and culture* (Family Involvement Research Digest). Cambridge, MA: Harvard Family Research Project, 3. Último acceso en julio 25, 2012 en <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/african-american-and-chinese-american-parent-involvement-the-importance-of-race-class-and-culture>.

3 LaCelle-Peterson M. & Rivera, C. (1994). Is it real for ALL kids? A framework for equitable assessment policies for English Language Learners. *Harvard Educational Review*, 64(1), 55-75.

4 U.S. Census Bureau, Census 2000 (2003, diciembre). *Characteristic of American Indians and Alaska Native by Tribe and Language*, Table 2.

5 Fix, M. & Passel, J.S. (2003, enero). *U.S. Immigration—Trends & Implications for Schools*. Documento presentado en la National Association for Bilingual Education NCLB Implementation Institute, New Orleans, LA.

6 Wortham, S. G. (2001). (Ed) *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

7 Capps, R., Fix, M., Murray, J., Ost, J., Passel, J. S., & Herwanto, S. (2005). *The new demography of America’s schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Urban Institute.

8 Kochhar, R., Suro, R. & Tafoya, S. (2005). *The New Latino South: the Context and Consequences of Rapid Population Growth*. Washington, DC: Pew Hispanic Center.

9 Crawford, J. (2003). *Why is bilingual education so unpopular with the American public?* Language Policy Research Unit, Arizona State University.

10 Fix, M. & Passel, J.S. (2003, enero). *U.S. Immigration—Trends & Implications for Schools*. Documento presentado en la National Association for Bilingual Education NCLB Implementation Institute. New Orleans, Louisiana.

11 Capps, R., Fix, M., Murray, J., Ost, J., Passel, J. S., & Herwanto, S. (2005). *The new demography of America’s schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Urban Institute.

12 Capps, R., Fix, M., Murray, J., Ost, J., Passel, J. S., & Herwanto, S. (2005). *The new demography of America’s schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Urban Institute.

13 Capps, R., Fix, M., Murray, J., Ost, J., Passel, J. S., & Herwanto, S. (2005). *The new demography of America’s schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Urban Institute.

- 14 Mexican American Legal Defense and Educational Fund (MALDEF) (2007, noviembre). *FBI report documents hate crimes against Latinos at record level*. (Mexican American Legal Defense and Educational Fund [MALDEF], comunicados de prensa en línea). Último acceso en diciembre 4, 2007, en <http://www.maldef.org/news/press.cfm?ID=444&FromIndex=yes>.
- 15 Cosentino de Cohen, C., Deterding, N. & Clewell, B. C. (2005). *Who's left behind? Immigrant children in high and low LEP schools*. Washington, DC: The Urban Institute.
- 16 Valdés, G. (2004). Between support and marginalization: The development of academic language in linguistic minority children. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2&3), 102-132.
- 17 Lee, C. (2006). *Denver public schools: Resegregation, Latino style*. Cambridge, MA: Proyecto Derechos Civiles (Civil Rights Project of Harvard University).
- 18 Frankenberg, E. & Lee, C. (2002). *Race in American public schools: Rapidly resegregating school districts*. Cambridge, MA: Proyecto Derechos Civiles (Civil Rights Project of Harvard University).
- 19 Lee, C. (2006). *Denver public schools: Resegregation, Latino style*. Cambridge, MA: Proyecto Derechos Civiles (Civil Rights Project of Harvard University).
- 20 Cosentino de Cohen, C., Deterding, N. & Clewell, B. C. (2005). *Who's left behind? Immigrant children in high and low LEP schools*. Washington, DC: The Urban Institute.
- 21 Fix, M. & Passel, J. (2003). *U.S. Immigration—Trends and Implications for Schools*. Washington, DC: The Urban Institute.
- 22 Cosentino de Cohen, C., Deterding, N. & Clewell, B. C. (2005). *Who's left behind? Immigrant children in high and low LEP schools*. Washington, DC: The Urban Institute.
- 23 Cosentino de Cohen, C., Deterding, N. & Clewell, B. C. (2005). *Who's left behind? Immigrant children in high and low LEP schools*. Washington, DC: The Urban Institute.
- 24 Capps, R., Ku, L., Fix, M., et al. (2002, marzo). *How are immigrants faring after welfare reform? Preliminary evidence from Los Angeles and New York City*. Informe final a la U.S. Department of Health and Human Services. Washington, DC: Urban Institute. Último acceso en octubre 10, 2007 en [http://www.urban.org/UploadedPDF/410426\\_final\\_report.pdf](http://www.urban.org/UploadedPDF/410426_final_report.pdf).
- 25 McDonnell, L.M. & Hill, P.T. (1993). *Newcomers in American schools: Meeting the educational needs of immigrant youth*. Santa Monica, CA: RAND Corp.
- 26 Capps, R., Fix, M., Murray, J., Ost, J., Passel, J. S., & Herwanto, S. (2005). *The new demography of America's schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: The Urban Institute.
- 27 Hudak, G.M. (1993). Technologies of marginality: Strategies of stardom and displacement in adolescent life. En C. McCarthy & Crichlow (Eds.), *Race, identity and representation in education* (172-187). New York: Routledge.
- 28 Chavkin, N.F. (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. New York: State University of New York Press.
- 29 Delgado-Gaitan, C. (1987). Parent perceptions of school: Supportive environments for children. En H.T. Trueba (Ed.), *Success or failure? Learning and the language minority student*. New York: Newbury House.
- 30 Yao, E.L (1988). Working effectively with Asian immigrant parents. *Phi Delta Kappan* 70, 223-225.

- 31 Faltis, C. (2001). *Joinfostering: Teaching and learning in multilingual classrooms*. New Jersey: Prentice-Hall.
- 32 Lopez, G.R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-437.
- 33 Tinkler, B. (2002, abril). *A review of literature on Hispanic/Latino parent involvement in K-12 education*. Último acceso en octubre 14, 2007, en <http://www.huildassest.org/products/latinoparentreport/latinoparentrept.htm>.
- 34 Gibson, M.A. (2002). The new Latino diaspora and educational policy. En S. Wortham, E.G. Murillo, & E.T. Hamann (Eds.), *Education in the new Latino diaspora: Policy and the politics of identity*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- 35 Fine, M. (1993) Parent involvement: Reflections on parents, power, and urban public schools. *Teachers College Record*, 94(4), 682-710.
- 36 Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- 37 Ascher, C. (1988, Summer). Improving the school-home connection for poor and minority urban students. *Urban Review*, 20(2), 109-123.
- Carger, C.L. (1997). Attending to new voices. *Educational Leadership*, 54(7), 39-43.
- Floyd, L. (1998). Joining hands: A parental involvement program. *Urban Education*, 33(1), 123-135.
- Moles, O.C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: obstacles and openings. En N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. New York: State University of New York Press.
- 38 Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the differences between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- 39 Scribner, J.D., Young, M.D., & Pedroza, A. (1999). Building collaborative relationships with parents. En P. Reyes, J.D. Scribner, & A.P. Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities*. New York: Teachers College Press.
- 40 Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51, 50-54.
- 41 Hyslop, N. (2000). *Hispanic parental involvement in home literacy*. ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication (4 páginas), ED446340.
- 42 Scribner, J.D., Young, M.D., & Pedroza, A. (1999). Building collaborative relationships with parents. En P. Reyes, J.D. Scribner, & A.P. Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities*. New York: Teachers College Press.
- 43 Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers.
- 44 Chavkin, N.F. & Gonzalez, D.L. (1995). *Forging partnerships between Mexican American parents and the schools*. West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools (4 páginas), ED388489.
- Hyslop, N. (2000). *Hispanic parental involvement in home literacy*. ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication (4 páginas), ED446340.



- Gibson, M.A. (2002). The new Latino diaspora and educational policy. En S. Wortham, E.G. Murillo, & E.T. Hamann (Eds.), *Education in the new Latino diaspora: Policy and the politics of identity*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- 45 Ascher, C. (1988). Improving the school-home connection for poor and minority urban students. *Urban Review*, 20(2), 109-123.
- Carger, C.L. (1997). Attending to new voices. *Educational Leadership*, 54, 7, 39-43.
- 46 Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P.M., & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and schools: A guide for teachers*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopez, G.R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-437.
- 47 Floyd, L. (1998). Joining hands: A parental involvement program. *Urban Education*, 33(1), 123-135.
- Moles, O.C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: obstacles and openings. En N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. New York: State University of New York Press.
- 48 Chavkin, N.F. & González, D.L. (1995). *Forging partnerships between Mexican American parents and the schools*. West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools (4 páginas), ED388489.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the differences between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- Tinkler, B. (2002, abril). *A review of literature on Hispanic/Latino parent involvement in K-12 education*. Último acceso en octubre 14, 2007, en <http://www.huildassest.org/products/latinoparentreport/latinoparentrept.htm>.
- 49 Lee, J.S. & Bowen, N. (2006). Parental involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Research Journal*, 43(2), 193-218.
- 50 Moll, L. C. & González, N. (1994). Lessons from research with language minority students. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 439-456.
- 51 Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the differences between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P.M., & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and schools: A guide for teachers*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 52 Carger, C.L. (1997). Attending to new voices. *Educational Leadership*, 54(7), 39-43.
- 53 Floyd, L. (1998). Joining hands: A parental involvement program. *Urban Education*, 33(1), 123-135.
- Hampton, F.M., Mumford, D.A., & Bond, L. (1998). Parent involvement in inner-city schools: The project FAST extended family approach to success. *Urban Education*, 33(3), 410-427.
- Moles, O.C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: obstacles and openings. En N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. New York: State University of New York Press.



Scribner, J.D., Young, M.D., & Pedroza, A. (1999). Building collaborative relationships with parents. En P. Reyes, J.D. Scribner, & A.P. Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities*. New York: Teachers College Press.

54 Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. En *Encyclopedia of Educational Research* (1139-1151). New York: MacMillan.

Epstein, J. L. & Connors. L. J. (1995). School and family partnerships in the middle grades. En B. Rutherford (Ed.), *Creating family/school partnerships*. Columbus, OH: National Middle School Association.

55 Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. En *Encyclopedia of Educational Research* (1139-1151). New York: MacMillan.

Epstein, J. L. & Connors. L. J. (1995). School and family partnerships in the middle grades. En B. Rutherford (Ed.), *Creating family/school partnerships*. Columbus, OH: National Middle School Association.

56 Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. En *Encyclopedia of Educational Research* (1139-1151). New York: MacMillan.

Epstein, J. L. & Connors. L. J. (1995). School and family partnerships in the middle grades. En B. Rutherford (Ed.), *Creating family/school partnerships*. Columbus, OH: National Middle School Association.

57 Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. En *Encyclopedia of Educational Research* (1139-1151). New York: MacMillan.

Epstein, J. L. & Connors, L.J. (1995). School and family partnerships in the middle grades. En B. Rutherford (Ed.), *Creating family/school partnerships*. Columbus, OH: National Middle School Association

58 Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. En *Encyclopedia of Educational Research* (1139-1151). New York: MacMillan.

Epstein, J. L. & Connors, L.J. (1995). School and family partnerships in the middle grades. En B. Rutherford (Ed.), *Creating family/school partnerships*. Columbus, OH: National Middle School Association.

59 Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. En *Encyclopedia of Educational Research* (1139-1151). New York: MacMillan.

Epstein, J. L. & Connors, L.J. (1995). School and family partnerships in the middle grades. En B. Rutherford (Ed.), *Creating family/school partnerships*. Columbus, OH: National Middle School Association.

60 Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. En *Encyclopedia of Educational Research* (1139-1151). New York: MacMillan.

Epstein, J. L. & Connors. L. J. (1995). School and family partnerships in the middle grades. En B. Rutherford (Ed.), *Creating family/school partnerships*. Columbus, OH: National Middle School Association.

61 Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

62 Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

- 63 Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- 64 Freire, P. (2002). *Pedagogy of the oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum International.
- 65 Nakagawa, K., McKinnon, A., & Hackett, M. R. (2001, abril). *Examining the discourse of strengths vs. deficits in a family literacy program*. Paper presented at American Educational Research Association, Seattle, Washington. Último acceso en diciembre 4, 2007, en <http://courses.ed.asu.edu/nakagawa/AERANakagawa.htm>.
- 66 Valdes, G. (1996). *Con respeto: Bridging the differences between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- 67 Nakagawa, K., McKinnon, A., & Hackett, M. R. (2001, abril). *Examining the discourse of strengths vs. deficits in a family literacy program*. Paper presented at American Educational Research Association, Seattle, Washington. Último acceso en diciembre 4, 2007, en <http://courses.ed.asu.edu/nakagawa/AERANakagawa.htm>.
- 68 Sampson, W.A. (2003). *Poor Latino families and school preparation: Are they doing the right things?* Lanham, MD: Scarecrow Press.
- 69 Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect home and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 131-141.
- 70 Moll, L.C. & González, N. (1994). Lessons from research with language minority students. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 439-456.
- 71 Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers.
- 72 Morillo-Campbell, M. (2006). *Examining school, family and community partnerships among Hispanic parents: An Ethnography of Transformation*. Dissertation Abstracts International: A, 6705). (UMI No. 3219727).
- 73 Lopez, G. R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (Im)migrant household: *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-437.
- 74 Lopez, G. R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (Im)migrant household: *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-437.
- 75 Tomamos nota de que el programa “El Puente” cerrado después de la finalización del estudio. Las razones que llevaron a su cierre, se indica en Morillo-Campbell (2006).
- 76 Paratore, J. (2005). Approaches to family literacy: Exploring the possibilities. *Reading Teacher*, 59(4), 394-396.
- 77 Ada, A. F. & Zubizarreta, R. (2001). Parent narratives: The cultural bridge between Latino parents and their children. En M. Reyes & J. Halcon (Eds.), *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students* (229-244). New York: Teachers College Press.
- 78 Parent Institute for Quality Education (n.d). Nine-Week Parent Involvement Education Program. Último acceso en octubre 5, 2007, en [http://piqe.org/Assets/Home/nine\\_week\\_parent\\_involvement.htm](http://piqe.org/Assets/Home/nine_week_parent_involvement.htm). (Este recurso ya no es accesible en línea.)

- 79 Parent Institute for Quality Education (n.d.). *Nine-Week Parent Involvement Education Program*. Último acceso en octubre 5, 2007, en [http://piqe.org/Assets/Home/nine\\_week\\_parent\\_involvement.htm](http://piqe.org/Assets/Home/nine_week_parent_involvement.htm). (Este recurso ya no es accesible en línea.)
- 80 Golan, S. & Petersen, D. (2002). *Strengthening programs and summative evaluations through formative evaluations. Promoting involvement of recent immigrant families in their children's education*. Último acceso en agosto 31, 2007, en [http://piqe.org/Assets/Home/sri\\_article.htm](http://piqe.org/Assets/Home/sri_article.htm).
- 81 Ochoa, A.M. & Mardirosian, V. (1996). Investing in the future of youth: Parent Training. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students Special Issue*, 16, 85-113.
- 82 Vidano, G. & Sahafi, M. (2004). *Parent Institute for Quality Education Organizational Special Report on PIQE's Performance Evaluation*. Último acceso en agosto 31, 2007 en [http://piqe.org/Assets/Home/sdsu\\_summary\\_report.htm](http://piqe.org/Assets/Home/sdsu_summary_report.htm).
- 83 Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- 84 Morillo-Campbell, M. (2006). *Examining school, family and community partnerships among Hispanic parents: An Ethnography of Transformation*. Dissertation Abstracts International: A, 6705 (UMI No. 3219727).
- 85 Espinosa, L.M. (1995). *Hispanic parent involvement in early childhood programs*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ED382412).