English → Spanish

Obtén actualizaciones por correo electrónico

Regístrese para recibir el boletín electrónico de RTI Action Network.

Email Address SIGN UP

¡Encuentranos en Facebook!

Escuelas, familias y respuesta a la intervención

por Amy L. Reschly , Ph.D., Universidad de Georgia

Mucho se ha dicho y escrito sobre la participación de la familia en las escuelas. Las definiciones de participación familiar varían, desde participar en actividades definidas por la escuela (p. ej., recaudación de fondos, voluntariado) hasta el establecimiento de asociaciones entre familias y educadores (Christenson, 2004). No sorprende que diferentes tipos de participación en la escuela, o formas de apoyar el aprendizaje en el hogar, estén vinculados a diferentes resultados. Sin embargo, está claro a) que los procesos y prácticas familiares están fuertemente relacionados con los resultados académicos, sociales, emocionales y conductuales de los estudiantes mientras los estudiantes están en la escuela y más allá, y b) que cuando las escuelas y las familias colaboran para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, los estudiantes se mejoran los resultados (Henderson & Mapp, 2002).

Dado este vínculo entre las familias, las colaboraciones entre la familia y la escuela y los resultados de los estudiantes, muchos educadores desean una mayor participación y colaboración de la familia para apoyar el aprendizaje en la escuela y en el hogar. De hecho, la creciente prioridad otorgada al acceso y la participación de la familia en el aprendizaje de los estudiantes y las escuelas es evidente en las iniciativas nacionales, la legislación de educación general y especial, y las declaraciones y objetivos de innumerables organizaciones profesionales relacionadas con la educación (Reschly & Christenson, en prensa). Además, un alto nivel de participación familiar es una de las características comunes de las escuelas de alto rendimiento (Henderson & Mapp, 2002) y la participación y colaboración familiar son aspectos críticos de muchos esfuerzos de reforma escolar integral (Henderson & Mapp, 2002; Lewis & Henderson , 1997; Reschly & Christenson, en prensa).

Las familias y las escuelas son los contextos primarios para el aprendizaje de los estudiantes

Aunque las escuelas se encargan formalmente de la tarea de educar a los estudiantes, las familias claramente tienen un impacto significativo en el desarrollo, el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes, dentro y fuera de las puertas de la escuela. De hecho, se estima que los estudiantes pasan hasta el 90% de su tiempo desde el nacimiento hasta los 18 años fuera de la escuela (Walberg, 1984). El aprendizaje de los estudiantes no puede describirse ni evaluarse como un producto de las escuelas o las familias de forma aislada (Christenson y Anderson, 2002). Además, existe una similitud en los factores que promueven la competencia de los estudiantes en los hogares y las escuelas (Chall, 2000; Christenson & Peterson, 2006; Kellaghan, Sloane, Alvarez & Bloom, 1993), tales como estándares y expectativas, estructura, oportunidad de aprender , apoyo, clima y relaciones, y modelado (Christenson & Peterson, 2006).

ARTÍCULOS ADICIONALES

La perspectiva de un padre líder sobre la respuesta a la intervenciór

Trabajar con familias cultural y lingüísticamente diversas

Involucrar a las familias en la educación de la primera infancia

RECURSOS ADICIONALES

Una guía para padres de NCLD sobre la respuesta a la intervenciór

Blog de RTI: Los padres son la clav

Blog de RTI: Involucrar a las familia en RTI

Charla de RTI: Respuesta a la intervención: lo que los padres deb saber sobre este enfoque para identificar a los estudiantes con mayor riesgo de DA

Charla de RTI: Involucrar a las familias en RTI

Charla de RTI: Asociaciones entre l familia y la escuela y RTI

Intervenciones y asociaciones entre la familia y la escuela

Recientemente, ha habido intentos de examinar la efectividad de las intervenciones familiares (p. ej., intervenciones de tutoría para padres, programas de capacitación para padres) y las intervenciones colaborativas escuela-familia (p. ej., consulta, programas de asociación familia-escuela) para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y/o comportamiento en la escuela (Carlson y Christenson, 2005; Henderson y Mapp, 2002; Nye, Turner y Schwartz, 2007). Aunque la evaluación empírica y la síntesis de tales programas son relativamente recientes y se necesita más trabajo, los resultados de estos exámenes iniciales pueden servir para informar la práctica en las escuelas y son relevantes para los educadores en su esfuerzo por trabajar con las familias para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en los modelos RTI.

Una síntesis, realizada por el Grupo de Trabajo sobre Intervenciones con Apoyo Empírico en Psicología Escolar, encontró tamaños de efecto de moderados a grandes en los dominios de intervención familiar (es decir, educación de los padres, participación de los padres, consulta familiar/padres, colaboración/sociedades familia-escuela, terapia de sistemas familiares /capacitación familiar e intervenciones centradas en la familia en la primera infancia; Carlson y Christenson, 2005). En estas áreas, se destacaron algunos componentes de la intervención: aquellos que enfatizaron la colaboración y el diálogo entre las familias y las escuelas y el seguimiento conjunto del progreso de los estudiantes; intervenciones de los padres que se centraron en resultados específicos y medibles; intervenciones de participación familiar que enfatizaron el papel de los padres como tutores en un área temática definida; y consulta escuela-familia (Christenson & Carlson, 2005).

Esta información es útil para los distritos que buscan implementar prácticas basadas en evidencia para mejorar el rendimiento estudiantil y otros resultados positivos. Además, algunos de estos componentes—colaboración, monitoreo compartido y diálogo—son directamente aplicables a los educadores cuando buscan establecer relaciones y trabajar con las familias para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en general (Christenson & Carlson, 2005) y dentro de los modelos RTI (Reschly & Christenson, en prensa). Además, existe incluso alguna evidencia de peores resultados para los estudiantes y el funcionamiento familiar cuando las familias son excluidas de la consejería y otras intervenciones terapéuticas (Szapocznik & Prado, 2007); y finalmente, trabajar en casa o en la escuela, en lugar de entre los dos,

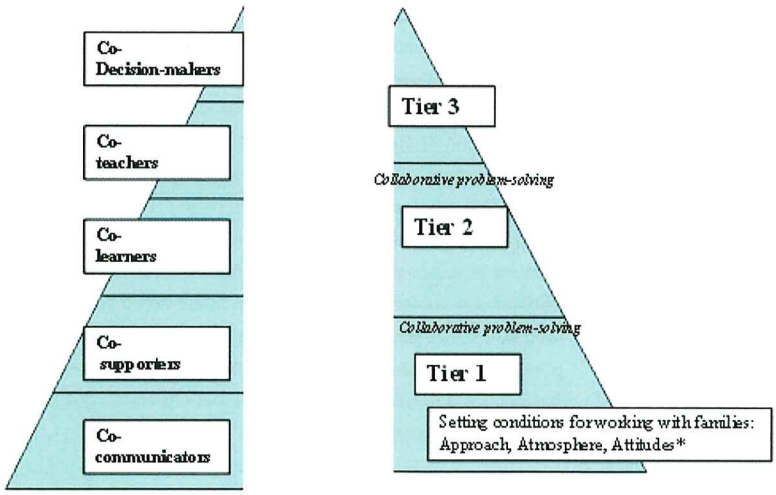
Hay varias formas en que las escuelas y las familias pueden trabajar juntas. Sin embargo, hay una diferencia entre involucrar a las familias para cumplir con las metas y actividades definidas por la escuela y trabajar con las familias para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Esto último requiere relaciones positivas y comprometidas (Reschly & Christenson, en prensa) y colaboración entre educadores y familias. Las definiciones de las asociaciones entre la familia y la escuela resaltan la necesidad de rendición de cuentas, objetivos/prioridades, responsabilidad y contribuciones compartidas (Fantuzzo, Tighe y Childs, 2000; Jordan, Orzco y Averett, 2001), así como la necesidad de resolución de problemas (Christenson y Sheridan, 2001). La resolución estructurada de problemas es fundamental tanto para la RTI (Marston, Reschly, Lau, Canter y Muyskens, 2007) como para la creación de asociaciones entre familias y educadores. En otras palabras,

Asociaciones Familia-Escuela y RTI

RTI representa un cambio significativo en las prácticas educativas. Varios de estos cambios, como el enfoque en la prevención, la detección y la intervención temprana; recopilación frecuente y sistemática de datos; y el cambio de enfoque de "dónde enseñar a los estudiantes" a preguntas de "cómo", "qué" y "esto funciona" para producir un aprendizaje óptimo de los estudiantes (Reschly et al., 2007), dan paso a la creación de Relaciones positivas y esfuerzos para resolver problemas entre familias y escuelas, compartiendo información, objetivos y responsabilidad.

Cada nivel del modelo RTI representa una mayor intensidad de servicios y resolución de problemas y una recopilación de datos más frecuente. Cuando las asociaciones entre la familia y la escuela se incluyen como parte de RTI, cada nivel subsiguiente también representa una mayor frecuencia de comunicación y resolución conjunta de problemas entre familias y educadores. La idea de colaboración y asociaciones niveladas o escalonadas entre la familia y la escuela no es nueva. Moles (1993) describió una serie de roles para familias y educadores que representaban responsabilidad compartida y participación. Estos "co-roles" se representaron en forma de pirámide, al igual que los niveles de RTI (ver Figura 1). Además, al igual que en RTI, cada rol "co" de nivel subsiguiente para las familias y las escuelas requería una mayor cantidad de tiempo, compromiso y contribución por parte de las familias y los educadores.

Figure 1. **Family-School Co-Roles and Partnerships in RtI**



Moles (1993) Co-Roles *Christenson & Sheridan, 2001

En el Nivel 1 de un modelo RTI familia-escuela, deben existir las condiciones para relaciones positivas y comprometidas entre las familias y los educadores. Christenson y Sheridan (2001) describieron estas condiciones en términos de las 4 A. Tres de las A, Enfoque, Actitudes y Atmósfera, se refieren al establecimiento de condiciones para relaciones comprometidas y resolución de problemas entre familias y educadores.

- El enfoque es la estructura para las interacciones y relaciones entre la familia y la escuela. Esta condición gira en torno a objetivos compartidos, expectativas de participación y valoración de las diversas formas en que las familias apoyan el aprendizaje, y el reconocimiento de que las relaciones y la congruencia entre familias y escuelas mejoran la competencia de los estudiantes.
- Las actitudes son los valores y las percepciones que se tienen sobre las relaciones entre las familias y los educadores (p. ej., toma de perspectiva,

intercambio de información, respeto).
- La atmósfera es el clima en las escuelas para familias y educadores.

La cuarta A es Acción colaborativa o comportamiento entre familias y escuelas para promover la competencia de los estudiantes en los dominios académicos, conductuales y sociales (Christenson y Sheridan, 2001). Es importante que estas condiciones, o relaciones, se establezcan antes de las señales de dificultad del estudiante, ya que estas relaciones facilitan la resolución de problemas orientada a la intervención que es la base de RTI.

En los Niveles 2 y 3, aumenta la intensidad de los esfuerzos colaborativos y las actividades de resolución de problemas entre familias y educadores. Lo que ocurra con las familias en cada etapa del modelo variará según las fortalezas y necesidades de la familia, el personal escolar y el contexto local; sin embargo, hay una variedad de intervenciones para la familia y la familia y la escuela que se pueden considerar además de las que las escuelas ya usan en todos los niveles. La consulta conductual conjunta (Sheridan & Kratochwill, 2007) es un ejemplo de una intervención intensiva de resolución de problemas entre la familia y la escuela. Independientemente del papel que desempeñen los miembros de la familia, las familias y los educadores se informan mutuamente y comparten su experiencia y conocimiento sobre el estudiante para apoyar el aprendizaje y promover la competencia. Mejorar la competencia de los estudiantes es el objetivo de la colaboración y las relaciones entre la familia y la escuela dentro y entre los tres niveles (Reschly & Christenson, en prensa).

Familias, RTI y Educación Especial

Durante años, ha habido llamados para un mayor acceso y participación de los padres en la educación especial. Aunque los derechos de los padres se han explicado desde el punto de referencia, a menudo esto ocurre al final de la trayectoria de las dificultades de los estudiantes en la escuela. Además, con demasiada frecuencia los padres son pasivos en el proceso de educación especial (Harry, 1992) o, lo que es peor, cuando el estudiante es remitido o colocado en educación especial, se han desarrollado relaciones enconadas entre las familias y las escuelas. RTI es una reforma emocionante por varias razones, incluida la oportunidad de participar y trabajar con las familias a la primera señal de dificultades estudiantiles. Si el modelo está funcionando bien, en el momento en que un estudiante llega al punto de una evaluación integral o necesita intervenciones de Nivel 3, las familias y los educadores tienen una experiencia positiva, establecida desde hace mucho tiempo.

Conclusiones

La razón para trabajar con las familias para apoyar el aprendizaje de los estudiantes es clara: cuando las familias y las escuelas trabajan juntas, se mejoran los resultados de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de todo lo que se ha escrito sobre la participación familiar, las alianzas entre educadores y familias siguen siendo en gran medida una prioridad nacional insatisfecha (Carlson & Christenson, 2005). RTI es una oportunidad para lograr un cambio significativo en las relaciones entre la familia y la escuela, lo que permite la creación de asociaciones comprometidas entre educadores y familias a través de esfuerzos colaborativos y estructurados para resolver problemas.

Referencias

Carlson, C. y Christenson, SL (2005). Intervenciones para padres y familias basadas en la evidencia en psicología escolar: estado de la práctica con base científica. *School Psychology Quarterly* , 20, 525–528.

Desafío, JS (2000). *El reto del rendimiento académico: ¿Qué es lo que realmente funciona en el aula?* Nueva York: Guilford Press.

Christenson, SL (2004). La alianza familia-escuela: Una oportunidad para promover la competencia de aprendizaje de todos los estudiantes. *Revisión de psicología escolar* , 33, 83–104.

Christenson, SL y Anderson, AR (2002). Comentario: La centralidad del contexto de aprendizaje para las habilidades facilitadoras académicas de los estudiantes. *Revisión de psicología escolar* , 31, 378–393.

Christenson, SL y Carlson, C. (2005). Intervenciones para padres y familias basadas en la evidencia en psicología escolar: estado de la práctica con base científica. *School Psychology Quarterly, 20* , 525-528.

Christenson, SL y Peterson, CJ (2006). *Influencias de la familia, la escuela y la comunidad en el aprendizaje de los niños: una revisión de la literatura.* Minneapolis: Servicio de Extensión de la Universidad de Minnesota, Proyecto Todos los Padres son Maestros.

Christenson, SL y Sheridan, SM (2001). *Escuelas y familias: Creando conexiones esenciales para el aprendizaje.* Nueva York: Guilford Press.

Fantuzzo, J., Tighe, E. y Childs, S. (2000). Cuestionario de participación familiar: una evaluación multivariante de la participación familiar en la educación infantil. *Revista de Psicología Educativa* , 92, 367–376.

Harry, B. (1992). *Diversidad cultural, familias y sistema de educación especial: comunicación y empoderamiento.*
Nueva York: Teachers College Press.

Henderson, AT y Mapp, KL (2002). *Una nueva ola de evidencia: El impacto de las conexiones de la escuela, la familia y la comunidad en el rendimiento estudiantil.* Austin, TX: Laboratorio de Desarrollo Educativo del Suroeste.

Jordan, C., Orzco, E. y Averett, A. (2001). *Problemas emergentes en las conexiones escolares, familiares y comunitarias.* Austin, TX: Laboratorio de Desarrollo Educativo del Suroeste.

Kellaghan, T., Sloane, K., Álvarez, B. y Bloom, BS (1993). *El ambiente del hogar y el aprendizaje escolar: Promoviendo la participación de los padres en la educación de los niños.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lewis, AC y Henderson, AT (1997). *Mensaje urgente: Las familias son cruciales para la reforma escolar.* Washington, DC: Centro de Derecho y Educación.

Marston, D., Reschly, A., Lau, M., Canter, A. y Muyskens, P. (2007). Perspectivas históricas y tendencias actuales en la resolución de problemas: la historia de Minneapolis. En D. Hagar, J. Klinger y S. Vaughn (Eds.), *Prácticas de lectura basadas en la evidencia para la respuesta a la intervención* (págs. 265–285). Baltimore: Brookes.

Moles, O. (1993). *Construyendo alianzas escuela-familia para el aprendizaje: Talleres para educadores urbanos.* Washington, DC: Oficina de Investigación y Mejoramiento de la Educación, Departamento de Educación de EE. UU.

Nye, C., Turner, H. y Schwartz, J. (2007). *Enfoques de la participación de los padres para mejorar el rendimiento académico de los niños en edad escolar primaria* . Consultado el 17 de abril de 2008.

Reschly, A. L, & Christenson, SL (en prensa). *Los padres como socios esenciales para fomentar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.* En R. Gilman, ES Huebner y M. Furlong (Eds.). *Un manual de psicología positiva en las escuelas: Promoción del bienestar en niños y jóvenes.*
Nueva York: Blackwell.

Reschly, A., Coolong, MA, Christenson, SL y Gutkin, TB (2007). Influencias contextuales y RTI: Temas críticos y estrategias. En SR Jimerson, MK Burns y AM VanDerHeyden (Eds.), El *manual de respuesta a la intervención: La ciencia y la práctica de la evaluación y la intervención.* Nueva York: Springer.

Sheridan, SM y Kratochwill, TR (2007). *Consulta conductual conjunta: Promoción de conexiones e intervenciones familia-escuela.* Nueva York: Springer.

Szapocznik, J. y Prado, G. (2007). Efectos negativos sobre el funcionamiento familiar de los tratamientos psicosociales: una recomendación para un control de seguridad ampliado. *Revista de psicología familiar* , 21, 468–478.

Walberg, HJ (1984). Las familias como socios en la productividad educativa. *Phi Delta Kappan* , 65, 397–400.

VOLVER ARRIBA

IMPRIMIR | CORREO ELECTRÓNICO COMPARTI

Presentado por: National Center for Learning Disabilities

La RTI Action Network es posible gracias al generoso apoyo de la Fundación Cisco.

Socios fundadores:
AFT, IRA, NAESP, NASDSE, NASP, NASSP y NEA

política de privacidad Derechos de autor Comentario RSS mapa del sitio

El Centro Nacional para las Discapacidades del Aprendizaje, Inc., es una organización sin fines de lucro y exenta de impuestos según la Sección 501(c)(3) del Código de Impuestos Internos. Todas las contribuciones son deducibles de impuestos en la medida permitida por la ley.

Cumple con los 20 estándares
para la responsabilidad de la caridad.