

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Y

LICEO "LA IGUALDAD"

CURRICULUM DEL HOGAR Y
AUTOMATICIDAD EN LECTURA

POR

MIGUEL MUÑOZ BAQUEDANO

RAUL PIZARRO SANCHEZ



PONENCIA PRESENTADA AL XII ENCUENTRO NACIONAL DE
INVESTIGADORES EN EDUCACION, LO BARNECHEA, SANTIAGO DE CHILE.
1993

CAPITULO I: INTRODUCCION

La escuela y el hogar, especialmente en la enseñanza de los primeros años, tienen una gran responsabilidad en el desarrollo de las habilidades básicas y procesos que los estudiantes necesitarán para adquirir conductas más complejas en los años siguientes.

Asimismo, es evidente que el hogar juega un rol importante en la enseñanza del idioma materno. Confirmando lo anterior, frecuentemente el niño desarrolla un vocabulario cercano a las 5.000 palabras antes de ingresar a 1º básico (Bloom, 1986).

En consecuencia, la interrogante de este estudio es:
¿ Cómo influyen el ambiente educativo del hogar y la automaticidad de la lectura en el rendimiento académico de los alumnos ?

Este problema plantea la importancia del ambiente del hogar y el desarrollo de la automaticidad lectora como base del éxito escolar durante los años de educación básica y estudios posteriores.

Un niño aprende a leer pronuciando letras y decodificando palabras. Con la práctica, el niño cada vez comete menos errores, lee por frases y obtiene automatismo en la lectura. Al llegar a tal estado, el lector no tiene que

pensar en decodificar las palabras y puede concentrarse en el significado del texto.

La lectura automática puede comenzar para algunos niños tan temprano como el primer año de educación básica (Bloom, 1988). La gran mayoría la logra alrededor del quinto a sexto año básico, si leen bastante por placer u otros propósitos. Alan Rossman (1986; 1987) encontró que los lectores automáticos leían casi el doble que otros niños y obtenían puntajes elevados en pruebas de precisión, comprensión y vocabulario.

Rossman descubrió que cualquier niño que ocupa al menos tres y media horas a la semana leyendo libros, revistas y periódicos, puede lograr el dominio de la lectura en uno o dos años. Obviamente, como cualquier otra destreza, la lectura demanda mucha práctica.

Una vez que el niño ha desarrollado el automatismo en la lectura, tal destreza puede mantenerse por toda la vida. Pero si el automatismo en lectura no se ha obtenido hacia el final de la educación básica, el niño estará en gran desventaja, debido al gran énfasis en la lectura como una destreza esencial para aprender, tanto en la educación media como universitaria.

Según Pflaum et al. (1980) y Walberg (1984) la variable alterable Habilidades de Lectura y Estudio Mejoradas, en las

cuales se incluye el automatismo en la lectura, tiene un tamaño de efecto experimental promedio de: $EE= 1,00$, equivalente al percentil 84.

Por otro lado, Bloom (1984) sostiene que el ambiente del hogar tiene una gran influencia en el aprendizaje escolar del alumno y que esta influencia es particularmente efectiva en el nivel de educación general básica o antes (nivel preescolar).

Muchos estudios han considerado los procesos del ambiente del hogar que afectan el aprendizaje. Estos trabajos han utilizado entrevistas y observaciones directas para determinar las interacciones relevantes entre padres e hijos. Los estudios generalmente encuentran correlaciones entre 0,70 y 0,80 entre un indicador de los procesos del ambiente del hogar y el rendimiento escolar de los niños. Cuando se han usado cuestionarios en vez de entrevistas y observaciones, las correlaciones han sido un poco más bajas, con un promedio entre 0,45 y 0,55.

El Ambiente Educativo del Hogar (AEH) ha sido estudiado por Dave (1963), Bloom (1964), Wolf (1964), Marjoribanks (1974, 1979, 1984, 1988), Dolan (1980), Janhom (1984), Pizarro (1991) y Muñoz (1992).

Estas investigaciones han descubierto y desarrollado aquellas variables alterables de carácter educativas que

afectan el aprendizaje escolar. En estas se incluyen : presión académica, modelo de lenguaje, guía académica, actividad de la familia, intelectualidad del hogar, y hábitos de trabajo en el hogar.

En el pasado se pensó que las variables más importantes del hogar se referían a la situación socio-económica de los padres: su ingreso mensual, el nivel de educación, y el tipo de trabajo o empleo. Sin embargo, el descubrimiento de las variables de procesos educacionales del hogar - basadas en las ideas ambientalistas de Bloom -, tienen la importancia de explicar y predecir consistentemente el rendimiento académico de los alumnos.

El estudio de Janhom (1984) obtuvo, con el sistema de Reuniones en la Escuela, un Efecto Experimental (EE) de 0,93. En Chile, Pizarro (1991) encontró un EE de 0,27 en Castellano y 0,98 en Matemática, y Muñoz (1992) obtuvo un EE de 0,74 en Matemática. Tales tamaños de efecto - de acuerdo a Cohen -, traducen muy buenos Tamaños Experimentales para una estrategia que involucra a los padres y que se encuentra fuera de la sala de clases.

De lo anterior surgen las siguientes preguntas: ¿ Un ambiente del hogar que estimule las habilidades lectoras produce mayores resultados en el rendimiento lecto-escritor del niño ? ; ¿ Los alumnos con ambientes que favorecen la

lectura logran rendimientos escolares significativos en comparación con aquellos que no posean estas condiciones en el hogar ?.

De estas preguntas y del problema del estudio surgen los siguientes objetivos o propósitos: (1) Explorar metodológica y cuasi-experimentalmente el aporte del Currículum del Hogar en el rendimiento académico lecto-escritor; (2) explorar el impacto del Currículum del Hogar y la Automaticidad Lectora en el rendimiento lector de los alumnos; (3) aplicar el Currículum del Hogar y la Automaticidad en la Lectura a cursos del primer grado de enseñanza básica subvencionada; (4) validar mediante test estadísticos (ANOVA Simple y Tamaño de Efecto Experimental), la calidad del efecto del Ambiente Educativo del Hogar y de la Automaticidad Lectora, en conjunto; (5) explorar los límites del aprendizaje de la lecto-escritura.

Estos objetivos o propósitos orientarán las acciones del presente estudio que indaga en el ámbito de los procesos educacionales psico-sociales y metodológicos que influyen en el aprendizaje.

La solución de este problema puede aportar evidencias y líneas de acción sobre el potencial educativo que reside en la familia. De ser así, el Currículum del Hogar es una estrategia que puede apoyar eficazmente a la escuela y a la familia en la tarea de lograr y promover una mayor calidad

de vida para las familias y, alumnos exitosos en forma integral.

CAPITULO II: MARCO TEORICO Y REVISION BIBLIOGRAFICA

La investigación educacional, como lo confirma la creciente bibliografía, ratifica la influencia de las actitudes y conductas de los padres en el aprendizaje del estudiante. Al principio, los estudios arrojaban una asociación entre el nivel socio-económico familiar y el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico (Coleman et al., 1966; Jencks, 1972; Mosteller y Moynihan, 1972). Recientes investigaciones señalan que las características de la familia y del ambiente del hogar están en directa relación con el desarrollo del niño.

Walberg y sus colaboradores denominan a esta variable "Currículum del Hogar", intuyendo que la conducta de los padres en relación a sus hijos, predice con mayor éxito el desarrollo intelectual que las variables del nivel socio-económico (Iverson y Walberg, 1982; Walberg y Marjoribanks, 1976).

En la primera sección de este marco teórico y revisión bibliográfica se analiza los aspectos más relevantes del Ambiente Educativo del Hogar, y en la segunda parte, se examina el desarrollo de la teoría de la Automaticidad en la Lectura.

Antecedentes cualitativos del AEH

En relación a estas variables de procesos relacionados con el AEH, nuevos diagnósticos o índices explican entre un 50 % y 60 % de la varianza de criterio intelectual y, lo que resulta más importante aún, es que estos factores son altamente alterables, especialmente, los referidos a presión académica y guía académica.

Pizarro (1991) da cuenta de una serie de estudios diagnósticos que han relacionado los procesos familiares con el rendimiento académico, tales como Epps (1969); Mayeske et al., (1973); Marjoribanks (1974, 1984); Dolan (1980); Laosa (1982); Neuman (1986); Bradley et al. (1988); Datcher y Loury (1989); Warren et al., (1990); Anglum et al., (1990). Asimismo, desde la perspectiva de la Administración Educativa, la investigación ha descubierto que la participación parental ha sido un hallazgo importante en beneficio de los directores, profesores y alumnos, pues ha permitido un trabajo armónico y concertado en favor de los niños (Becker y Epstein, 1982; Epstein y Dauber, 1989; Epstein, 1987; Epstein y Becker, 1982; Truby, 1987; Moles, 1987; Davies, 1987; Page et al., 1987).

No obstante lo anterior, en Chile los padres y apoderados tienen una manera diferente de apreciar la labor de la escuela. La percepción global de los padres, en la escala de 1 a 100 alcanza a 41 (Resultado del SIMCE, 1989). Quizás este resultado se debe al desconocimiento de la acción educativa y, por otro lado, a la falta de participación del padre en la escuela, entre otras razones.

En el mismo sentido, se concluye en los Encuentros Comunales de Educación y Cultura (1991), que existe un problema de insuficiencia generalizada, respecto a la forma y grado de vinculación entre el apoderado y el colegio. Entre las causas que se mencionan en forma reiterada se encuentran: desinterés y poca colaboración del apoderado; reuniones poco motivadoras; deficiencias en la comunicación con otros estamentos; participación solamente de la madre y limitada al apoyo material-financiero; falta de claridad de los objetivos comunes; desconocimiento del ámbito de participación; falta de preparación y de capacitación para una participación efectiva; despreocupación de los establecimientos por entregarles formación y espacios precisos de colaboración; temor de algunos directores y profesores que los apoderados los sobrepasen, invadiendo campos propios de la función docente; deficiencias en la forma en que algunos estamentos directivos conducen la relación con el Centro General;

problemas administrativos y de recursos; excesos y extralimitaciones en el cumplimiento de sus funciones. No obstante, se señala que los padres son vitales en el colegio, y que es fundamental fortalecer la participación de los apoderados para que aporten en el ámbito educativo, cultural, organizativo y material del colegio.

Desde una perspectiva experimental, los estudios demuestran el impacto y efecto de las intervenciones del hogar en el rendimiento académico de los alumnos (Kalinowski y Sloane, 1980). Graue et al., 1983, informan de cuatro programas que resultaron exitosos al trabajar con los padres: The Parent-Assisted Learning Program (PAL), el estudio de Swanson y Henderson (1976), el estudio de Garrison (1977), y el de Walberg, Bole y Wayman (1980). Tomlinson (1984) entrega importantes conclusiones del trabajo del hogar en una escuela multirracial Británica. Indica que, gran parte de la satisfacción de la escuela con el hogar, y la satisfacción de los padres con la escuela, depende del progreso de los niños y su rendimiento académico.

Por su parte Janhom (1984) realiza un significativo aporte al desarrollo del AEH. En su estudio utiliza una muestra de 218 padres con sus hijos, correspondientes a 4to. grado de escuelas básicas rurales en Chiangmai, Thailandia. Forma cuatro grupos a los cuales aplica tratamientos

diferentes: Convencional, Informativos para el hogar, Visitas al Hogar y, Reuniones en la Escuela. Se empleó la escala de Dave para medir el AEH. Tanto los tests verbales como de matemática estaban debidamente estandarizados. Obtuvo un $R=0,69$ ($p < 0,001$) para Idioma Nativo y un $R=0,584$ ($p < 0,001$) para Matemática. En suma, las variables más alterables, según la clasificación de Dave, fueron Presión Académica y Guía Académica. En cambio, los Modelos de Lenguaje y la Actividad de la Familia se mantuvieron estables. El grupo tratado con Reuniones del AEH resultó más efectivo que los otros. El tamaño de efecto obtenido para la parte Verbal fue 1,03 y, para Matemática 0,78, con un promedio de 0,91 desviaciones estándares en comparación con el Grupo Convencional del AEH.

La tesis doctoral de Pizarro (1991), denominada Calidad Educativa, Currículum del Hogar y Rendimiento Académico, consideró 16 escuelas públicas coeducacionales urbanas del tipo D y E de Valparaíso, con 534 alumnos de 4to. Básico y sus apoderados, asignaturas de Matemática y Castellano, segundo semestre de 1989. Se encontró un tamaño de efecto de 0,27 corregido en Castellano y 0,98 corregido en Matemática. Esta investigación ha hecho evidente que las familias y las escuelas pueden trabajar juntas para mejorar la efectividad de los rendimientos

académicos cognitivos de los alumnos.

Cuando se emplea adecuadamente la energía, el tiempo, la capacidad, el talento, los conocimientos y los estímulos de los educadores profesionales y naturales, excelentes niveles educativos pueden lograrse, a pesar del tipo de escuela, los puntajes intelectuales previos, los antecedentes demográficos y otras variables adscriptivas. Experimentalmente, la calidad educativa no depende principalmente ni del rendimiento académico previo, ni de variables adscriptivas (Inteligencia, NSE); sino de la calidad de los procesos o interacciones que acontecen en el hogar y en la escuela. Sintetizando al Hogar más la Escuela, resulta posible lograr alta Calidad Educativa, Equidad e Igualdad de Metas; y posibilidades concretas para transitar parsimoniosamente hacia la Excelencia Educativa, proceso de diversidad y versatilidad conductual y de largo alcance (Pizarro, 1991).

Antecedentes Cualitativos del AEH

La familia es un centro de motivación, de oportunidades, que amplía el horizonte y, que apoya física, psicológica y socialmente al niño. El AEH es una estrategia instruccional que tiene efectos positivos sobre el aprendizaje. Sin

embargo, pareciera que además de promover interacciones entre padres e hijos, los resultados trascienden del ámbito meramente educativo. De acuerdo a las investigaciones, 5 razones explican el éxito de estos programas: (1) el desarrollo de un Currículum del Hogar, (2) la estimulación de la recepción y motivación de los niños por las lecciones de la escuela, (3) la reducción de las horas de TV, (4) la promoción de mejores relaciones familiares y, (5) la atracción de familias efectivas y alumnos brillantes (Graue et et al., 1983).

Respecto a lo anterior, Milicic (1991) enfatiza la conveniencia de establecer dentro de la familia y con los semejantes, relaciones positivas y justas. Es decir, los padres deben ser modelos de relaciones constructivas que sean enriquecedoras para el niño y para los que lo rodean. También es importante que el niño tenga claro los valores que orientan sus acciones. Y, aunque pareciera prematuro, es necesario preocuparse, ya que en la infancia se dan las bases para desarrollar el interés por aprender a establecer relaciones positivas con los otros. De esta forma tendrá un conjunto de valores que le permitirán ser feliz y ayudar a ser feliz a los demás.

Esto se ratifica en una investigación K. Sloane (1985), quien estudió el ambiente familiar de destacadas

personalidades del mundo deportivo, artístico y musical. Entre estos, estaban los mejores exponentes de la natación, tenistas, pianistas y escultores, todos menores de 35 años. En el análisis de la conducta parental de estas familias, se advierte: (1) Una ética del trabajo, que incluye la valorización del buen rendimiento, una orientación por el logro de metas y, un espíritu ganador y, (2) una valorización por una área específica de habilidades por parte del hogar, esto se ejemplifica en las actividades que los miembros del hogar preferían o elegían para desarrollar sus aptitudes. Esto se concretizaba cuando la familia optaba por juegos, tipo de vacaciones y actividades específicas, sean de áreas deportivas, musicales o artísticas.

En definitiva, los padres son muy importantes, especialmente, a edad temprana, en el desarrollo de procesos y destrezas básicas que después serán importantes en la adquisición de aprendizajes complejos. La estimulación del hogar es relevante entre los 2 y 5 años del niño, tiempo en el cual los hijos comienzan con la adquisición del habla y el idioma patrio. Por esta razón, a veces, en gran parte el hogar es responsable de las ventajas y desventajas que los niños llevan al ingresar al colegio (Bloom, 1985).

En la misma idea, Anderson (1991) expresa que no hay dudas de que los genes influyen en la determinación del

rendimiento, pero no lo son todo. También cuentan -y mucho- la actitud mental, el carácter y la estrategia. Luego entrega una serie de acciones que estimulan lo anterior: (1) Busque algo que elogiar, (2) enseñe, no censure, (3) determine los puntos fuertes de su hijo, (4) estimule el autoelogio, (5) enseñe a su hijo a relajarse, (6) enséñele a concentrarse, (7) ensaye mentalmente, (8) recuérdale a su hijo sus éxitos y, (9) establezca etapas para alcanzar un objetivo. En estas sencillas acciones, subyacen los siguientes valores positivos: el apoyo de los padres, una actitud y refuerzo positivos hacia los hijos y la vida.

Mulsow (1986) señala que para hacer un verdadero clima cálido, de afecto, son necesarios los siguientes elementos: entregar proximidad físicas a través de manifestaciones de afecto, caricias; aceptar las diferencias individuales, valorar lo positivo, más que centrarse en las críticas y en lo negativo; prodigar a los seres del grupo, valorización por lo que son, por el hecho de estar allí, de existir en nuestro medio; ofrecer seguridad y confianza; rehuir las expectativas que no están en relación con las reales posibilidades de los miembros del grupo familiar (exigir al niño más de lo que puede dar o hacer); favorecer una comunicación a base de mensajes que encierran las necesidades personales y no la crítica al actuar de los

otros.

Quizás la pieza fundamental para que los niños crezcan sanos emocionalmente y felices está en el amor de sus padres, y que ese amor pueda expresarse de muchas formas. Lo importante es que se exprese, y para ello la única receta válida es dejar paso a los sentimientos (Milicic, 1991).

Desde una perspectiva más amplia, los padres no sólo pueden y son efectivos colaboradores a nivel de las actividades de sala de clases y hogar, sino su aporte puede beneficiar al sistema educacional en su globalidad. Davies (1987) señala que el compromiso de los padres puede manifestarse en 4 categorías: (1) Los padres como co-productores de la educación, (2) los padres en la toma de decisiones, (3) los padres en la defensa de los valores ciudadanos y, (4) los padres en la elección de opciones educativas. En tanto, Epstein (1987) distingue 4 áreas en las cuales los padres deben estar comprometidos: (1) En las obligaciones básicas hacia sus hijos, (2) en la comunicación periódica Escuela-Hogar, (3) en los aspectos administrativos de la escuela y, (4) en las actividades de aprendizaje en el hogar.

En síntesis, esta estrategia tratada por profesionales y con la ayuda del hogar puede ser muy poderosa, no sólo para producir progresos intelectuales, sino que también puede ser eficaz para fortalecer la familia, la salud mental

o el dominio afectivo, mediante el desarrollo de los valores.

La escuela y el hogar en la estimulación de la lecto-escritura

La lectura es la única actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículum. En los cursos básicos, la enseñanza de la lectura es de primera importancia; pero, posteriormente, la lectura se utiliza como instrumento para la adquisición de las otras asignaturas.

Naturalmente, la eficiencia en la lectura se relaciona en forma estrecha con el éxito escolar. El lector rápido y preciso posee un instrumento inapreciable para penetrar en el amplio mundo del conocimiento que tace tras la cubierta de los libros. El lector deficiente lee de manera tan lenta, que no puede procesar directamente el significado. Debe en consecuencia, depender en gran medida de lo que aprende por medio del escuchar, motivo por el cual tiende a fracasar en las materias que requieren de lectura. Este fracaso es mayor a medida que el alumno pasa de curso y que, por ende, aumenta la necesidad de la lectura en el proceso de adquisición de conocimientos (Alliende y Condemarín, 1993).

En este mismo sentido, la aritmética, ortografía,

escritura, composición, ciencias naturales y sociales y todas las demás asignaturas que requieran el uso de libros, están relacionados con la habilidad lectora. Los problemas aritméticos son presentados, generalmente, en forma impresa y tienen que ser leídos antes de ser resueltos. Existe una alta correspondencia entre los alumnos buenos para solucionar problemas y los buenos lectores.

Ahora bien, ¿ Qué importancia tiene el hogar en la promoción de buenos lectores ? Como resultado de las experiencias previas, los alumnos que provienen de hogares en que se estimulan el lenguaje y la lectura, tienden a tener mayor interés en iniciarla.

En una interesante investigación sobre lectores precoces realizada por Durkin (en Condemarin y Chadwick, 1991), a partir de 1958, se encontró que en la mayoría de las casas de estos niños se aplicaba un verdadero programa de enseñanza del lenguaje, del cual naturalmente los padres no estaban conscientes. Las constantes de estimulación del lenguaje oral y escrito se daban en combinación de: (1) Aportar experiencias interesantes para los niños; (2) oportunidad para preguntar y hablar; (3) tener una o más personas dispuestas para responder preguntas relacionadas con la lectura, escritura y ortografía; (4) disponer materiales para escribir; (5) tener contactos positivos con libros y

lecturas; (6) contacto con palabras escritas y números relacionados con los intereses del niño, como fechas de cumpleaños, programas de televisión y juego, etc.

Es importante destacar que las investigaciones de Durkin fueron efectuadas con lectores precoces de todos los estratos socio-económicos, lo cual refuta la premisa de que todo niño proveniente de un hogar pobre se encuentra en desventaja cultural.

Condemarín (1992); Alliende y Condemarín (1993) dan cuenta de una serie de investigaciones que revelan el rol fundamental de la familia y la comunidad como efectivos promotores del rendimiento lector de sus hijos citando los trabajos de Coogan (1963); Kauffaman et al., (1973); Cassidy (1975); McKinney (1976); McDonald (1976); Raim (1980); Nicholson (1980); Durkin (1981), entre otros. En síntesis, estas investigaciones refuerzan la idea que los hogares predicen consistentemente el rendimiento futuro de los hijos en las habilidades lectoras.

Es así como en los hogares en que existe una estimulación favorable hacia el desarrollo del lenguaje se dan, con frecuencia, las siguientes acciones o procedimientos que motivan la lectura en los hijos: (1) Permitir que los niños vean a sus padres y maestros leer en diferentes situaciones; (2) recorrer con ellos librerías, y mirar,

hojear o comprar libros; (3) tener a disposición de los niños variados materiales de lectura con láminas atractivas, formato manejable y diferentes contenidos que interesan a los niños: aventuras espaciales, ciencias naturales, cuentos tradicionales; (4) leerles cuentos en voz alta, con adecuada entonación y con entusiasmo. La lectura de cuentos, y no el simple hecho de contar cuentos, familiariza a los niños con el vocabulario y estructuras sintácticas características del texto escrito; (5) consultar libros, diccionarios, enciclopedias u otro material cuando los niños formulan alguna pregunta; (6) comentar las lecturas, en especial las noticias periodísticas, un libro interesante, o un artículo de revista. Hacer notar que aunque se es adulto, siempre se está aprendiendo cosas nuevas a través de la lectura; (7) aprender a compartir con los niños juegos lingüísticos como adivinanzas, trabalenguas, rimas, poemas, y hacer notar que están en determinado libro; (8) dramatizar cuentos o leyendas a través de la mímica, teatro de títeres, marionetas o juegos dramáticos. Hacer que participen los niños. Leerles las partes pertinentes para que memoricen el libreto; (9) contarles a los niños los cuentos, leyendas o narraciones que los adultos leían cuando pequeños y que les impresionaron de tal modo que aún se recuerdan; (10) comprarles libros con contenidos que les interesen y suscribirlos a revistas. Inci-

tarlos a que lleven libros como regalo de cumpleaños; (11) leerles en presencia de los niños las instrucciones para hacer funcionar un determinado juego, una máquina interesante o los pasos para realizar una receta de cocina; (12) valorar a las personas a las cuales les gusta leer; (13) copiar en forma exacta alguna narración fantástica, real o divertida, contada o creada por los niños, respetando sus palabras y sus formas de estructurar las oraciones. Lérselas a los mismos niños y a otras personas (parientes) en presencia de ellos; entre otras, (Condemarín, 1992; Alliende y Condemarín, 1993).

Bloom (1984) sintetiza el aporte parental en el rendimiento de los niños en los siguientes aspectos: (1) Hábitos de trabajo en la familia. El grado de rutina de la casa, el énfasis en la regularidad en el uso del espacio y el tiempo, y la prioridad dada al trabajo escolar sobre otras actividades; (2) Guía académica y apoyo. La disponibilidad y calidad de la ayuda e incentivo que los padres entregan al niño por su trabajo escolar, y las condiciones que ellos ofrecen para apoyar el trabajo escolar del niño; (3) Estimulación. La oportunidad que ofrece el hogar para explorar ideas, eventos, y el ambiente en general; (4) Desarrollo del lenguaje. Oportunidades en la casa para desarrollar un uso correcto y efectivo del lenguaje; (5) Aspiraciones y expectativas académicas. Las aspiraciones de

los padres para sus hijos, los estándares que ellos imponen en el rendimiento escolar de sus hijos, y los intereses y conocimientos que los padres tienen en las experiencias escolares de sus hijos.

En resumen, las investigaciones han identificado una serie de acciones o procedimientos que ocurren en el interior del hogar y que sí marcan una diferencia sustantiva en el rendimiento de los niños. Por tanto, la escuela debe canalizar aquellas interacciones que favorecen el aprendizaje lector de los niños. En este sentido la creación de un Currículum del Hogar permitiría sistematizar y potenciar la labor educativa desarrollada en forma natural en el hogar y, por otro lado, reforzar el trabajo educativo del aula. Es evidente y necesario que el hogar y la escuela trabajen en conjunto para promover alumnos plenamente exitosos.

Enseñanza y práctica de la automaticidad

El logro del dominio implica una ejecución competente de la conducta, no obstante, las conductas realizadas con habilidad requieren de una atención controlada. Al comenzar las primeras etapas del aprendizaje, se necesita una atención conciente e implica una elección conciente y adecuada de aquellas conductas que se desean aprender. En esta fase de la instrucción no hay experiencia inmediata en cuanto a respuesta automática. Sin embargo, mientras la práctica de la conducta se ejecuta más allá de su dominio, y se desarrolla con la automaticidad, se produce una disminución de la inseguridad. Además se posibilita la simultaneidad de conductas, sin que decrezca la calidad de la ejecución de aquellas conductas automatizadas (Naslund, 1987).

De acuerdo con Schneider (en Naslund, 1987) existen algunos factores claves para la instrucción práctica de la automaticidad, y que consisten en: (1) Presentar el estímulo para ser procesado y automatizado; (2) no saturar el proceso en desarrollo con nuevos estímulos; (3) practicar y ensayar bastante; (4) mantener un alto grado de motivación durante el aprendizaje de la conducta; (5) utilizar recursos eficaces para aumentar la estimulación e integrar los componentes de la conducta; y (6) estimular la transferencia del aprendizaje

y conectarla con otras habilidades utilizando una variedad de ejemplos, como también, presentando las conductas en diferentes situaciones de aprendizaje.

Por su parte, LaBerge (1980) describe el desarrollo de los procesos automáticos en un modelo de aprendizaje con cuatro etapas: La primera, contempla seleccionar el rasgo, en este sentido los aprendizajes comienzan por discriminar uno o un grupo de estímulos, o de otros que también puedan ser identificados en esta presentación. El siguiente paso, extiende la selección de rasgos hacia una discriminación y reconocimiento de rasgos combinados con la forma específica del modelo por aprender. Esto es llamado orden de combinación. La tercera fase es denominada "unicidad", que consiste en alcanzar el dominio de todos los componentes de la conducta específica y pueden ser ejecutados simultáneamente. La "unicidad" aparece como un prelude de la automaticidad porque coordina los componentes de la conducta. Finalmente, la práctica constante de los componentes de la conducta, ejecutada en forma organizada, va requiriendo progresivamente una menor atención. Cuando la ejecución llega a un nivel elevado de excelencia, éste no necesita ser atendido, y otras actividades pueden ser ejecutadas simultáneamente, en ese momento se ha alcanzado el cuarto estado, la automaticidad.

Por otra parte, Rossman (1986) aplicó el Ininterrupted Sustained Silent Reading (USSR) método diseñado para aumentar el tiempo de lectura independiente de los niños. El estudio se realizó con 45 estudiantes de 1º, 3º, y 5º año básico; seleccionados al azar. Los resultados indicaron que el tiempo dedicado a la lectura es un factor crucial en el desarrollo de la automaticidad lectora. En efecto, el grupo tratado con USSR (en la escuela + hogar) mostró un incremento significativo en la lectura automática en relación con el grupo control (No USSR). Asimismo, la variable tiempo dedicado a la lectura (tres horas y media de lectura a la semana) explicaba el 94 % de la varianza en relación a la automaticidad.

En consecuencia, los resultados sugieren que la escuela y el hogar deben propiciar las condiciones que estimulen el hábito de la lectura. Fundamentalmente, la práctica, el tiempo empleado y la constancia en la ejecución de la conducta.

III HIPOTESIS, MODELO Y VARIABLES

La hipótesis

La hipótesis de esta investigación quedó establecida de la siguiente manera:

"El ambiente educativo del hogar y la automaticidad de la lectura influyen positiva y significativamente ($\alpha = 0,05.$) en el rendimiento académico lector"

Se hipotetizó lo anterior, pues tanto los padres como los hijos comparten un conjunto de vivencias educativas a nivel familiar y en consecuencia, hacen pensar que los rendimientos de los hijos, deberían explicarse - en parte - por las acciones educativas desarrolladas en el hogar y, las actividades que desarrollan las habilidades lingüísticas en la sala de clases.

El modelo, definición de variables e indicadores

El modelo de este estudio está representado en la figura 1, que muestra la interdependencia entre el Ambiente Educativo del Hogar (AEH) y la Automaticidad en Lectura (AUTOLEC) y la Calidad de la Instrucción (CI). En consecuencia, el Rendimiento Académico Lector (RAL) fue percibido como una función de la interrelación entre el AEH y AUTOLEC y CI. Este modelo pretendió medir el producto, es decir, el RAL de los alumnos, dadas ciertas

CARACTERISTICAS DE ENTRADA

AMBIENTE DE APRENDIZAJE

METAS EDUCATIVAS

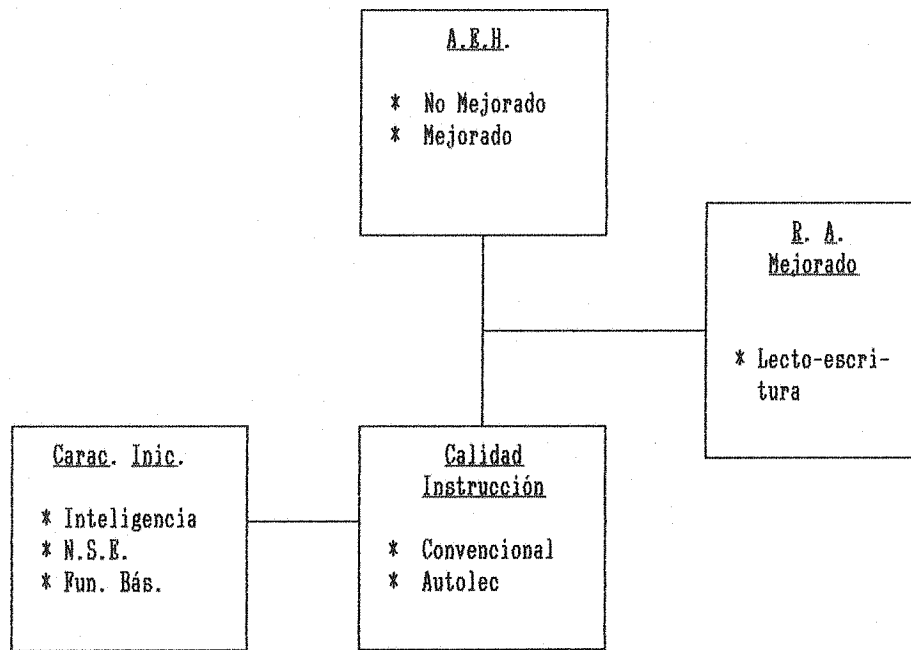


Figura 1: Modelo del Efecto del Ambiente del Hogar y Automaticidad Lectora en el Rendimiento.

condiciones de parentizaje en el hogar y la escuela.

En cuanto a las Características Iniciales, se consideró pertinente medir algunas variables al comienzo de la investigación, con el objeto de contrastar la hipótesis planteada. Estas fueron: Inteligencia (RAVEN), Nivel Socio-económico (NSE) y Funciones Básicas (FB) necesarios para el aprendizaje lecto-escritor de los alumnos de 1er. año básico.

Tanto la Inteligencia como el NSE son variables poco alterables por la escuela, no obstante, su impacto debe ser considerado en la Instrucción Convencional, pues son factores altamente predictores del Rendimiento Académico de los alumnos cuando las condiciones de enseñanza son tradicionales. Las medidas de inteligencia explican cerca del 50 % la varianza del rendimiento académico (Bloom, 1976). Asimismo las correlaciones fluctúan en un rango de + 0,50 a + 0,85. El NSE, entendido como el ingreso mensual, nivel educacional y el tipo de trabajo del padre, presentan correlaciones de + 0,30 a + 0,50 con el rendimiento académico de los niños (Coleman, 1987; Bloom, 1988). Por su parte las FB, el AEH y la AUTOLEC son variables altamente alterables. Las FB concebidas como aquellas habilidades, tipo de conocimiento y competencias que permiten alcanzar el aprendizaje lecto-escritor. Estas destrezas son alterables por el profesor y las experiencias de aprendizaje, este proceso es conocido como

Aprestamiento de las Funciones Básicas. En este estudio se niveló en apresto a ambos grupos durante el período de un mes.

El concepto de Ambiente Educativo del Hogar (AEH) se refiere a una variable alterable que pone énfasis en las interacciones existentes en el hogar, las cuales combinadas con la escuela producen un aumento significativo en el rendimiento académico de los niños. En este punto, es más importante lo que sucede en la familia, por sobre lo que ésta tiene en términos sociales o económicos (Dave, 1963; Wolf, 1964; Bloom, 1964, 1981; Marjoribanks, 1979, Kalinoswki y Sloane, 1980; Dolan; 1980; Janhom, 1984; Pizarro, 1991 y Muñoz, 1992).

En este trabajo se consideraron las seis variables de procesos ambientales que distingue Dave. Estas fueron: presión académica, modelos de lenguaje, guía académica, actividad de la familia, intelectualidad del hogar y, hábitos de trabajo en el hogar. Los estudios generalmente han encontrado correlaciones entre + 0,70 y + 0,80 entre un índice de los procesos del ambiente del hogar y el rendimiento escolar de los niños.

La Lectura Automática (AUTOLEC) se entiende como el dominio de la lectura sin pensar en la decodificación de la palabra, sino pasando directamente al significado. Esta puede ser desarrollada desde 1.° básico (Bloom, 1988), más aun, Rossman descubrió que la lectura por agrado y práctica posibilita alcanzar esta destreza.

Según Pflaum et al. (1980) y Walberg (1984) la variables alterable habilidades de lectura tiene un tamaño de efecto promedio de $EE= 1.00$, equivalente al percentil 84.

IV METODOLOGIA

Tipo de estudio

Esta investigación se puede clasificar como un estudio Cuasi-experimental, con piloteo de testing y de métodos de los tratamientos del Currículum del Hogar (CH) y AUTOLEC en el RAL, mejorando el AEH y la AUTOLEC en el grupo experimental y, manteniendo sin alteración el AEH y AUTOLEC en el grupo control, con calidad instruccional convencional; y nivelando FB de entrada en ambos grupos.

El método que se utilizó para la selección de los sujetos se denomina no probabilístico incidental, con asignación al azar del tratamiento y los sujetos.

Descripción de la muestra

Es estudio se efectuó en el Liceo Coeducacional "La Igualdad" de Valparaíso, Chile. Durante el Primer semestre Marzo-Junio, 1993.

El número de sujetos que participaron en el estudio fue 71 alumnos de Primero Básico, en su mayoría (90 %) con Enseñanza Pre-Básica, con familias del NSE Medio-Bajo.

Variables e Instrumentos

Las variables consideradas en este estudio son: (1) Opinión de los Padres: Medida por dos cuestionarios; (2) Rendimiento Académico Lector (RAL): Entregada por tres Indices, Puntaje Total (PT), Puntaje Total Promedio (PTP) e Índice Zeta (IZ); Inteligencia: Raven Test; Aprestamiento: Prueba de Funciones Básicas; Automaticidad en Lectura: Batería de Test, Comprensión, Vocabulario, Velocidad Comprensiva y Precisión en Lectura.

Procedimientos

Se efectuaron 12 sesiones del AEH con los padres en el colegio semanalmente, tratando las seis variables de Dave. Se niveló Aprestamiento en ambos grupos, se midió el RAL al final del proceso de instrucción, las variables de AUTOLEC se traspasaron al hogar, en su mayoría, pues los niños iniciaban su proceso lector-escritor. El RAL fue estimado por respectivos Indices, en tanto que la administración de los test fue grupal e individual dependiendo de la conducta por medir.

V ANALISIS DE DATOS

A continuación se presenta un breve resumen de los datos más relevantes en esta investigación, en primer término se hará referencia a la calidad métrica de los instrumentos; luego nos referiremos a los estadísticos descriptivos de las variables analizadas, en tercer término se interpretarán los coeficientes de correlaciones de ambos grupos, control y experimental; también se interpretarán las tablas de ANOVA Simple que refieren la calidad del experimento y, finalmente, se explicará el Tamaño de Efecto alcanzado.

En la Tabla 1 se puede apreciar que, con las excepciones de las confiabilidades de los test PFB pos y RAVEN, todos los restantes se ajustan a la calidad métrica convencionalmente aceptados en términos de bueno. Obviamente que el KR21 del test de la PBF pos se entiende en el contexto de que los alumnos alcanzaron, o lograron las conductas de aprestamiento, por ello el monto de la confiabilidad. En el caso del RAVEN, estos datos se explican por la inestabilidad de las funciones intelectuales en los niños de seis años, no obstante, si se consideran los TEST de RAVEN PRE-POS, (en forma TEST- RETEST), los coeficientes de correlación son significativos, y consistentemente mayores para el

grupo experimental (Cf. Tabla 3 y 4). En síntesis, tanto las dificultades como las discriminaciones y las confiabilidades resultan buenas y sólidas para fundamentar nuestros estadísticos.

Respecto a los estadísticos descriptivos presentados en la Tabla N. 2, es esperable los aumentos de los montos en promedio de los test de PFB1 y PFB2, al desarrollarse las conductas lecto-escritoras. En cuanto al Test de RAVEN, se observa un aumento de la respuesta en promedio, quizás se explique, porque la instrucción sistemática (lecto-escritura) desarrolla una serie de conductas intelectuales que estimulan y estabilizan dichos procesos. Dado este antecedente, resulta de primera importancia el lero básico, la metodología, la estimulación y el maestro (a) en su labor de formador intelectual de los niños. El NSE de estos padres es medio-bajo.

Las Tablas 3 y 4 presentan las intercorrelaciones de los grupos control y experimental, tanto el NSE y el CI está dentro de los montos esperados en ambos grupos. Excepto el CI (RAVEN2) del control que presenta correlaciones menos significativas que el experimental.

Las variables de la AUTOLEC (COM, VOC, VC1 y LOR) se observan con correlaciones significativas en ambos grupos en relación al RAL, por lo tanto, nos hace pensar que estos componentes dan forma a un constructo poderoso que puede explicar y predecir el RAL de

los niños. Del mismo modo, permitirá avances significativos en la teoría y praxis de la lecto-escritura.

En cuanto a las ANOVAS Simple, empleando los tres índices de RAL, nos entregan montos significativos ($\alpha = 0,05$) (Cf. Anexo 1). Existe un 95 % de seguridad que las diferencias en los rendimientos lectores de los niños fueron provocados por la estrategia del hogar y automaticidad implementada.

Finalmente, y para cuantificar la calidad del efecto experimental se computaron los Tamaños de Efecto de Glass, TEE= 0,53. El cual traduce un buen TEE para la estrategia implementada.

VI CONCLUSIONES

Las ganancias encontradas a favor del grupo experimental son atribuibles a la calidad del Currículum del Hogar y la AUTOLEC implementada.

Sobre el 50 % de los niños aprendió a leer en tres meses, considerando a los dos grupos, el porcentaje de lectores en el grupo experimental es superior al 70 %

Este resultado, invita a discutir el rol de los padres en la escuela; la madurez escolar para el aprendizaje lector, los límites del aprendizaje lecto-escritor y el Currículum Globalizado centrado en el desarrollo de las habilidades lingüísticas para promover mayores y mejores niveles de aprendizaje en Castellano y las demás asignaturas.

ANEXO 1

TABLA 1 : ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS

TEST/TECNICAS	n	N	DIR.	DISC.	KR21
TEST FUNCIONES BASICA 1	58	71	68.02	39.66	0.629
TEST FUNCIONES BASICAS 2	58	71	80.09	27.59	0.335
RAVEN 1	24	71	56.21	66.67	0.389
RAVEN 2	24	71	64.13	58.33	0.448
COMPRESION	22	71	59.59	75.00	0.749
VOCABULARIO	32	71	68.72	53.13	0.725
PRECISION LECTORA	20	71	64.95	75.00	0.756
DICTADO	40	71	63.45	82.50	0.887
CUESTIONARIO PADRES	375	64	75.70	33.07	0.977
CUESTIONARIO PADRES	80	39	87.44	22.50	0.538

TABLA 2 : ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS

TEST/TECNICAS	n	N	MEDIA	STD
TEST FUNCIONES BASICA 1	58	71	39.45	5.75
TEST FUNCIONES BASICAS 2	58	71	46.45	3.73
RAVEN 1	24	71	13.49	3.07
RAVEN 2	24	71	15.39	3.11
COMPRESION	22	71	13.11	4.31
VOCABULARIO	32	71	21.99	4.81
PRECISION LECTORA	20	71	12.99	4.02
DICTADO	40	71	25.38	8.27
CUESTIONARIO PADRES	375	64	283.89	47.97
CUESTIONARIO PADRES	80	39	69.95	4.33
NSE		71	171.13	33.29
VELOCIDAD LECTORA		71	10.87	7.29
PUNTAJE TOTAL		71	59.23	16.68
PUNTAJE PROMEDIO		71	14.74	4.18
INDICE ZETA		71	.01	.83

TABLA 3 : CORRELACIONES GRUPO CONTROL

CONTROL

	NSE	TFB1	TFB2	RAVEN1	RAVEN2	COM	VOC	VCL	LOR	DICT	P.TOT	TOT/4	I.ZETA
NSE	1.0000												
TFB1	-.04401	1.0000											
TFB2	-.07838	.18861	1.0000										
RAVEN1	0.06887	.39338	.36751	1.0000									
RAVEN2	.04462	.35515	.31514	.35750	1.00000								
COM	-.15616	.44171	.45199	.37491	.19948	1.00000							
VOC	-.04905	.48223	.33393	.63239	.37584	.58801	1.00000						
VCL	-.03814	.38407	.21688	.12248	.03148	.64846	.41024	1.00000					
LOR	-.13146	.50875	.24110	.46730	.17052	.64385	.65191	.55947	1.00000				
DICT	-.28596	.38907	.30793	.28021	.16847	.59075	.54134	.41008	.75340	1.00000			
P.TOT.	-.10185	.53639	.36288	.45493	.22161	.85168	.78830	.83247	.83228	.66698	1.00000		
TOT/4	-.10057	.54009	.36527	.45528	.22340	.85369	.78805	.83332	.82946	.66306	.99988	1.00000	
I.ZETA	-.11155	.54922	.37884	.49499	.24509	.86458	.81881	.77617	.85566	.69026	.99521	.99516	1.00000

VALOR CRITICO (1 COLA, .05) .28290
 VALOR CRITICO (2 COLAS, .05) .33331

TABLA 4 : CORRELACIONES GRUPO EXPERIMENTAL

	NSE	TFB1	TFB2	RAVEN1	RAVEN2	COM	VOC	VCL	LOR	DICT	P.TOT.	TOT/4	I.ZETA
NSE	1.0000												
TFB1	-0.06464	1.0000											
TFB2	-.02060	.38214	1.0000										
RAVEN1	.20069	.43157	.18135	1.0000									
RAVEN2	.25419	.27375	.30237	.65098	1.00000								
COM	-.06939	.46417	.50575	.27611	.42197	1.00000							
VOC	-.08542	.18636	.26322	.27718	.33577	.62135	1.00000						
VCL	.07174	.09880	.19088	.19716	.42157	.43983	.44131	1.00000					
LOR	.11515	.25705	.19796	.29246	.39833	.63056	.37163	.61063	1.00000				
DICT	-.21144	.41874	.38613	.42557	.47335	.74677	.56498	.55746	.67885	1.00000			
P.TOT.	.02115	.28538	.34429	.30831	.49649	.79453	.72142	.85173	.80494	.77892	1.00000		
TOT/4	.02213	.28457	.34310	.31146	.49719	.79411	.72286	.85180	.80421	.77825	.99991	1.00000	
I.ZETA	.01495	.31554	.36130	.32369	.49571	.84114	.73974	.78775	.82821	.79773	.99335	.99340	1.00000
VALOR CRITICO (1 COLA, .05)													.27881
VALOR CRITICO (2 COLAS, .05)													.32860

ANALYSIS OF VARIANCE

ONE-WAY ANOVA

GROUP	MEAN	N
1	55.086	35
2	63.250	36
GRAND MEAN	59.225	71

VARIABLE 11: P.TOT.

SOURCE	SUM OF SQUARES	D.F.	MEAN SQUARE	F RATIO	PROB.
BETWEEN	1182.902	1	1182.902	4.461	.0383
WITHIN	18297.493	69	265.181		
TOTAL	19480.394	70			

PRESS ANY KEY TO CONTINUE.

ANALYSIS OF VARIANCE

ONE-WAY ANOVA

GROUP	MEAN	N
1	-.195	35
2	.211	36
GRAND MEAN	.011	71

VARIABLE 13: I.ZETA

SOURCE	SUM OF SQUARES	D.F.	MEAN SQUARE	F RATIO	PROB.
BETWEEN	2.917	1	2.917	4.474	.0380
WITHIN	44.983	69	.652		
TOTAL	47.899	70			

PRESS ANY KEY TO CONTINUE.

ANALYSIS OF VARIANCE

ONE-WAY ANOVA

GROUP	MEAN	N
1	13.706	35
2	15.749	36
GRAND MEAN	14.742	71

VARIABLE 12: TOT/4

SOURCE	SUM OF SQUARES	D.F.	MEAN SQUARE	F RATIO	PROB.
BETWEEN	74.062	1	74.062	4.448	.0386
WITHIN	1148.850	69	16.650		
TOTAL	1222.913	70			

PRESS ANY KEY TO CONTINUE.

BIBLIOGRAFIA

- Anania, J. (1981). The effects of quality of instruction on the cognitive and effective learning of students. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Anderson, J. (1991). Para que sus hijos logren la excelencia. Selecciones del Reader's Digest, 51-55.
- Anglum, S.B., Bell, L.M., y Roubinek, L.D. (1990). Prediction of elementary reading achievement from specific home environment variables. Reading Improvement, 27, 173-184.
- ✓ Arancibia, V. y Maltes, S. (1989). Un modelo explicativo del rendimiento académico escolar. Revista de Tecnología Educativa, 11, 113-131.
- Barrios, I. (1985). Influencia de la familia en la educación de los niños. Revista de Educación, 132, 22-25.
- Becker, H. y Epstein, L.J. (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. Elementary School Journal, 83, 85-102.
- Berger, E. (1991). Parent involvement: Yesterday and today The Elementary School Journal, 91, 209-219.
- ✓ Berger, E. (En prensa). Parents as partners in education. Columbus, OH: Merrill.
- Berrueta - Clement, J.R., Schweinhart, L.J., Barnett, W.S., Epstein, A. S., y Weikart, D. P. (1984). Changed lives: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Binkley, M.R. (1988). Becoming a nation of readers: What parents can do. Lexington, MA: Heath.

- Bloom, S.B. (1964). Stability and change in human characteristics. New York: John Wiley and Sons.
- Bloom, S.B. (1976). Human characteristics and school learning. New York: McGraw Hill.
- Bloom, S.B. (1980). The new direction in education research: Alterable variables. En W.B. Schrader (Ed.), New direction for testing and measurement. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloom, S.B. (1981). All our children learning. New York: McGraw Hill.
- Bloom, S.B. (1984). The 2-sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. Educational Researcher, 13, 4-16.
- Bloom, S.B. (Ed.). (1985). Developing talent in young people. New York: Ballantine Books.
- Bloom, S.B. (1986). A discussion about instruction and learning, teachers and schools. NASSP Bulletin, 70, 53-69.
- Bloom, S.B. (1986). Automaticity. The hands and feet of genius. Educational Leadership, 70-77.
- Bloom, S.B. (1988). Helping all children learning well in elementary school and beyond. Principal, 67, 12-17.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Is early intervention effective? In H.J. Leichter (Ed.), The Family as Educator. New York: Teachers College Press.
- Burckhardt, C. (1985). Nuevos enfoques en psicología: Terapia familiar. Diálogos Educativos, 6, 49-58.
- Bustos del P.C., y Donoso, P., S. (1985). Programa conozca a su hijo. Revista de Educación, 128, 25-26.

- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1988). The condition of teaching. Princeton, NJ.
- Center for the Study of Social Policy. (1989). Public Policy and family support and education: Challenges and opportunities. Paper prepared for the Public Policy and Family Support and Education Colloquium. Washington, DC: Author.
- Cohen, J. (1977). Statistical power analysis for the behavior sciences. (rev. ed.). New York: Academic Press.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Mood, A., Weinfeld, E., Hobson, C., York, R., y Mc Partland, J. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Coleman, J.S. (1987). Families and schools. Educational Researcher, 16, 32-38.
- Comer, J.P. (1988). Educating poor minority children. Scientific American, 259, 42-48.
- Conclusiones de los Encuentros Comunes de Educación y Cultura. Documento Preliminar. (1991). Quinta Imagen (número especial), 4-10.
- Consortium for Longitudinal Studies. (1983). As the twig is bent. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covarrubias, P., Muñoz, M., y Reyes, C. (1985). Imagen de la familia. Revista de Educación, 123, 29-33.
- Dave, H.R. (1963). The identification and measurement of environment process variables that are related to educational achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Davies, D. (1987). Parent involvement in the public schools. Opportunities for administrators. Education and Urban Society, 19, 147-163.
- Dolan, J.L. (1980). The affective correlates of home concern and support, instructional quality, and achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

- Epps, G.E. (1969). Family and achievement: A study of the relation of family background to achievement orientation and performance among urban negro high school students. Washington, DC: U. S. Department of Health, Education and Welfare.
- Epstein, J. (1987). Parent involvement. What research says to administrators. Education and Urban Society, 19, 119-136.
- Epstein, J., y Dauber, S. (1989). Teacher attitudes and practice of parent involvement in inner-city elementary and middle schools (CREMS Report No.32). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Epstein, J. (1991). Paths to partnership: What we can learn from federal, state, district, and school initiatives. Phi Delta Kappan, 72, 344-349.
- Fariás, R. (1988). Trabajo educativo con padres. Revista de Educación, 154, 35-37.
- Fuhrmann, I. y Armengol, V. (1988). Análisis sistémico de la familia chilena. Revista de Educación, 160, 52-56.
- Gagne, R.M., y Paradise, N.E. (1961). Abilities and learning sets in knowledge acquisition. Psychological Monographs, 75.
- Glass, V.G. (1976). Primary, secondary and meta-analysis research. Educational Researcher, 5, 3-8.
- Glass, V.G., McGraw, B., y Smith, L.M. (1981). Meta-analysis in social research. Beverly Hills: Sage.
- Glass, V.G. y Hopkins, D.K. (1984). Statistical methods in and psychology (2nd. Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Iverson, K. B., y Walberg, H.J. (1982). Home environment and school learning: A Quantitative synthesis. The Journal of Experimental Education, 50, 144-151.
- Janhom, S. (1984). Educating parents to educate their children. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Marjoribanks, M.K. (Ed.). (1974). Environments for learning. Berks: NFER Publishing Company.

- Marjoribanks, M.K. (1979). Families and their learning environments: An empirical analysis. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Marjoribanks, M.K. (1984). Ethnicity, family environment and adolescents' aspirations: A follow-up study. The Journal of Educational Research, 77, 166-171.
- Marjoribanks, M.J. (1988). Environmental measures. En J.P. Keeves (Ed.), Educational research methodology. An international handbook. Oxford: Pergamon Press.
- Milicic, N. (1991). A ser feliz también se aprende. Buenos Aires: Sudamericana.
- Naslund, J.C. (1987). Learning beyond mastery to automaticity: Its effect on individual variation and retention. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Neuman, B.S. (1986). The Home environment and fifth-grade students' leisure reading. The Elementary School Journal, 86, 335-343.
- Pizarro, R. (1991). Quality of instruction, home environment, and cognitive achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Sloane, K. (1985). Home influences on talent development. En B. Bloom (Ed.). Developing talent in young people. New York: Ballantine Books.
- Walberg, J.H. (1984). Improving the productivity of America's school. Phi Delta Kappan, 65, 397-400.
- Walberg, H.J. y Marjoribanks, M.K. (1976). Family environment and cognitive development: Twelve analytic models. Review of Educational Research, 46, 527-551.