



Concepciones sobre la relación familia-colegio: fortaleciendo el aprendizaje del inglés

Roberta Flaborea

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (r.flaborea75@uniandes.edu.co)

María Teresa Gómez

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (te-gomez@uniandes.edu.co)

Hugo Roldán

Colegio CAFAM, Bogotá, Colombia (jroldan@cafam.com.co)

María Liliana Rodríguez

Colegio Marymount, Bogotá, Colombia (bachilleratomedio@marymount.edu.co)

María Cecilia Henao

Centro Santa María (mhenao@csm.edu.co)

Recibido: 27 septiembre 2013 | Aceptado: 2 diciembre 2013 | Publicado: 31 diciembre 2013

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el aprendizaje del inglés ha cobrado una importancia significativa en Colombia. En el caso de Bogotá, Distrito Capital, muchas familias buscan colegios bilingües o de intensificación en lengua inglesa para que sus hijos e hijas logren un alto grado de competencia comunicativa en este nivel. De esta forma, intentan proporcionarles cada vez más y mejores condiciones de aprendizaje que los preparen para futuras oportunidades laborales y personales. Como lo exponen de Mejía et al. (2006), los diferentes actores educativos, sus interrelaciones, actitudes, expectativas y puntos de vista constituyen la comunidad educativa de cada institución. Es así como los padres de familia, las políticas institucionales y los docentes y administradores escolares desempeñan un rol vital en el aprendizaje de los estudiantes.

Frente a esta situación, se considera fundamental entender la compleja relación entre las acciones propuestas por los familiares para el fomento del aprendizaje y uso del inglés y los procesos llevados a cabo en los colegios bogotanos, intentando identificar los imaginarios de los padres, docentes y estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y los aportes ofrecidos por las familias a estos procesos. Lo anterior, porque se parte del principio de que las ayudas ofrecidas por la familia son de extrema importancia para el aprendizaje de la lengua y pueden o no contribuir a su desarrollo. Se parte del supuesto de que sea posible que colegio y familia no siempre encuentren la mejor forma de relacionarse de manera que se favorezca

la enseñanza del inglés, en ocasiones por inseguridad de los padres, que sienten temor de intervenir erróneamente y prefieren dejar la tarea sólo al colegio, o, por parte del colegio, al sentir que toda la responsabilidad recae en los docentes.

Durante los últimos años se observan diferentes reformas en el sector educativo colombiano que pretenden integrar a los padres y a la escuela para lograr una mejor calidad educativa; un ejemplo es la participación de los padres en los consejos internos de los colegios. En este sentido, en el ámbito internacional –aun cuando en temas de educación bilingüe y programas de enseñanza de lenguas extranjeras frecuentemente se hace referencia a la importancia del papel de los padres de familia en estos procesos y su influencia en la construcción de actitudes de los hijos hacia la educación bilingüe (Hélot, 2007; Carder, 2007)– hasta hace poco no había mucha investigación en el campo. De acuerdo con Baker (1988), hay poca evidencia sobre el nivel de apoyo por parte de los padres, los estudiantes y el público en general, a las diferentes modalidades de la educación bilingüe.

MARCO CONCEPTUAL

Desde hace cierto tiempo se da por hecho que la participación de los padres en la educación de los hijos es un factor fundamental para fomentar el aprendizaje, y, tal vez por esto, durante los últimos años se observan diferentes reformas educativas que pretenden integrar a los padres y a la escuela para lograr una mejor calidad educativa.

En varias partes del mundo la participación de los padres es garantizada en cuanto a políticas institucionales, como es el caso de Australia (Blackmore y Hutchison, 2010) o de Colombia, donde las leyes establecen espacios de intercambio como los consejos y las asociaciones de padres de familia, reuniones periódicas entre padres y profesores, y otros espacios de cooperación de la familia que traen su voz a la institución educativa.

Aunque dicha cooperación esté garantizada por las políticas estatales e institucionales, esto no significa que los padres, de hecho, participen en la vida del centro educativo y, menos aún, en la vida escolar de sus hijos. Según Blackmore y Hutchison (2010), las políticas institucionales ignoran la compleja relación entre colegios y padres de familia, y además no tienen en cuenta los sentimientos de los profesores en relación con la intervención de los padres de familia en su quehacer pedagógico (Biddulph, Biddulph y Biddulph, 2003, en Blackmore y Hutchison, 2010), caracterizando las relaciones visibles –lo que de hecho se ve– e invisibles –lo que no está declarado en documentos pero que se siente– como una falta de contacto y de alineación entre lo que se hace en la institución educativa y lo que se hace en la casa.

Un punto de partida interesante para la discusión sobre las relaciones que se establecen entre padres y escuela es la idea expuesta por Delgado-Gaitán (1990), en donde reconoce que cuando los padres muestran interés en el aprendizaje de sus hijos, no necesariamente congruente con las expectativas del colegio, el desempeño académico en general aumenta. Ésta es la apuesta que se tiene en cuenta para el presente estudio. Sin embargo, como se dijo anteriormente, esta relación es considerada bastante compleja y problemática, y debe ser mejor comprendida, para

lo cual la misma autora propone tres modelos relacionados con la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos: el modelo de la influencia familiar (*The Family Influence Model*), el modelo de reforma de la institución escolar (*The School Reform Model*) y el modelo de sistemas cooperativos (*The Cooperative Systems Model*).

El primer modelo hace referencia a las formas de mejorar la capacidad de las familias para suministrar el tipo adecuado de ambiente familiar de aprendizaje que estimule el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, mediante la promoción de actitudes positivas hacia la educación y el mantenimiento de altas expectativas en el progreso de los niños. El segundo modelo muestra cómo la influencia de la familia cambia en relación con colegio e implica que los padres puedan tratar de cambiar los centros educativos, a fin de hacerlos más responsivos hacia ellos (Delgado-Gaitán, 1990, p. 51). Unos padres que se involucran, generalmente participan en el salón de clases, en las actividades del colegio, y también prestando su servicio como miembros activos de organismos de asesoría y políticas. En términos generales, el trabajo desarrollado a la luz del modelo propuesto (Irvine, 1979; Herman & Yeh, 1980, citado en Delgado-Gaitán, 1990) demuestra que los padres de familia constituyen un factor de vital importancia para la existencia de un programa académico sólido, especialmente para aquellos estudiantes que provienen de familias de la clase trabajadora. El tercer modelo –sistemas cooperativos– concibe la interacción colegio-padres como una relación de doble vía dentro del contexto más amplio de interrelaciones entre colegio y comunidad. En este modelo, la educación dada por los padres de familia es vista no sólo en cuanto a cómo ayudar a sus hijos a ser exitosos en el colegio, sino también “de como la participación de los padres encaja dentro del marco social más amplio, incluyendo las oportunidades de empleo de estos y su posición social” (Delgado-Gaitán, 1990, p. 54). Los padres pueden desarrollar una variedad de roles en este modelo, bien sea como voluntarios, auxiliares con remuneración económica, profesores del colegio, auditores, actores en la toma de decisiones y estudiantes adultos, entre otros.

Bæck (2010), en un análisis más específico de la relación padres-institución educativa, caracteriza la relación de los padres con el colegio de tres maneras: *representación cooperativa*, en donde los propios padres eligen a un representante para estar en contacto con la institución; *cooperación directa*, en donde es formalizada la relación entre padres y colegio a través de reuniones, conferencias, etcétera; y la *cooperación sin contacto*, en donde en el día a día de las familias hay incentivos, conversaciones y otras formas de apoyar el aprendizaje de sus hijos. Aunque Karlsen considera que esta última categoría es la más común en las instituciones educativas, es al mismo tiempo una relación invisible para éstas (Biddulph, Biddulph y Biddulph 2003, en Blackmore y Hutchison, 2010).

Adicionalmente, la participación y la calidad de la relación padres e instituciones educativas pueden ser influenciadas por diversos factores y dependen del nivel de escolaridad de los padres, del género, del estrato social y cultural de los padres, entre otros, de acuerdo con estudios realizados en varios países (Bæck, 2010).

Kavanagh y Hickey (2013), en su reciente investigación, han permitido identificar elementos que aclaran la relación de los padres de familia con las instituciones educativas en colegios de inmersión. El estudio enfatiza la importancia de los padres de familia en la educación de sus hijos, afirmando que hay factores que impiden y otros que aportan para que los padres participen en

la educación de sus hijos. Con base en Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997, 2007, citados en Kavanagh y Hickey, 2013), se entiende que hay factores internos a la familia que determinan el rol activo o menos activo de los padres, tales como el desarrollo personal de los padres y sus roles; su sentido personal de eficacia para ayudar a sus hijos en el logro del éxito escolar; sus percepciones acerca de oportunidades y demandas para poder involucrarse; y las variables del contexto familiar.

En relación con el desarrollo personal de los padres y sus roles al ayudar a sus hijos en el aprendizaje de una segunda lengua, el desempeño bajo de la lengua extranjera entre los padres puede producir ansiedad, debido al hecho de no saber cómo pueden ayudar a sus hijos y de creer que en lugar de colaborarles pueden influenciarlos negativamente. Por esta razón, no son activos en las ayudas que pueden ofrecer, por ejemplo, en las tareas que los niños deben hacer en la casa. Se indica que aunque gran parte de los padres se sienten obligados a estar involucrados en el desarrollo escolar de sus hijos, no saben cómo hacerlo (Kavanagh y Hickey, 2013).

Además, Hoover-Dempsey y Sandler (citados en Kavanagh y Hickey, 2013) consideran que los padres son más propensos a ser activos cuando hay invitación por parte de la institución educativa y, principalmente, por parte de los docentes de sus hijos, a participar en su formación. Esto los hace sentirse cómodos y útiles con la situación, aunque no tengan el dominio de la lengua. Por lo tanto, es necesario explorar medios alternos y creativos que inviten a los padres a ser más activos, y, de esta forma, poder generar un hilo conductor entre lo que se hace en el colegio y lo que se hace en la casa.

Desde el punto de vista de esta investigación, es fundamental entender cómo influyen las prácticas de los padres en el hogar en las competencias demostradas por los niños en el ámbito escolar. La mayoría de investigaciones que exploran estos vínculos se han centrado en aspectos del contexto familiar y sugieren relaciones positivas entre el nivel de estimulación en el hogar, las habilidades cognitivas tempranas desarrolladas por los niños (Bradley, Corwyn, McAdoo y Coll, 2001) y las actividades de “alfabetización” que realizan los padres con sus hijos. En concreto, factores tales como la disponibilidad de materiales impresos en el hogar y las experiencias formales de lectura (enfaticando en las letras), se han asociado al desarrollo de la competencia de los niños para esta habilidad (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty y Franze, 2005). A partir de lo anterior, se identifica la importancia de trabajar en la lengua materna usando el lenguaje, la literatura y la oralidad, para incentivar, implícitamente, el aprendizaje de una segunda lengua. En otras palabras, entender y fomentar la relación entre la Lengua 1 (L1) y la Lengua 2 (L2) puede ser una buena estrategia para que los padres puedan, cómoda y activamente, colaborar en el aprendizaje de la adquisición de la lengua.

En relación con investigaciones desarrolladas en Colombia, Ember Estefenn (2011) llevó a cabo un estudio sobre las percepciones que los padres tienen en relación con la enseñanza de una lengua extranjera –en colegios tanto públicos como privados de la ciudad de Bogotá– y las implicaciones de éstas para sus hijos. En su revisión bibliográfica, basándose en Shin (2005) y Stavans (2009), Estefenn hace la distinción –en contextos de desplazamiento del lugar donde se tenía la vivienda– entre padres que actúan como motivadores del proceso de aprendizaje de otra lengua por parte de sus hijos y los que tratan de obstaculizar estos procesos. En el primer caso, los padres quieren que sus hijos aprendan y tengan un buen nivel del idioma extranjero,

para que puedan desenvolverse en su vida actual y puedan terminar el proceso de adaptación a su nuevo país. En el segundo, perciben que si sus hijos dominan otra lengua y usan más ésta con sus amigos, en sus clases y sus tareas, pronto podrían empezar a abandonar sus costumbres, sus ideas, su arraigo por su lengua materna, y temen que este comportamiento pueda llevar a la pérdida de la identidad cultural.

Entre las conclusiones del estudio mencionado, se puede enfatizar que los padres, independientemente del origen social, creen que aprender otra lengua les da oportunidades a sus hijos en el futuro. Bien sea en el ámbito laboral o académico, los padres creen que es necesario tener este tipo de herramientas lingüísticas. Otra conclusión apunta al hecho de que los “mitos” de la edad temprana de inicio del aprendizaje son una creencia generalizada, independientemente de la condición socioeconómica de los padres, y pocos creen que un modelo distinto al de inicio temprano puede ser mejor. Por último, el estudio demuestra que la mayoría de los padres no relaciona el aprendizaje con una condición social de la lengua, y más bien creen que se puede aprender de manera independiente o que no es necesario tener en cuenta aspectos culturales para aprender otro idioma.

Claudia Imbrecht (2013), en otra investigación en curso en Bogotá, anota que no existe evidencia suficiente sobre cuáles son las prácticas de casa, aparte de la lectura en lengua materna, que realmente fortalecen los procesos de aprendizaje de lengua extranjera que se dan en la escuela. Argumenta que es importante conocer qué hacen quienes acompañan a los niños en casa para reforzar los contenidos de la clase de inglés, para explicarles o para ayudarles con sus tareas. Ello con el ánimo de establecer la relación acompañamiento en casa-desempeño en inglés, y, a su vez, con el fin de conocer estrategias que bien les puedan servir a los niños que no cuentan con dicho acompañamiento. Su estudio con estudiantes de 4° grado se enfoca en examinar la relación existente entre tres aspectos que involucran a padres e hijos en el proceso del aprendizaje del inglés: las percepciones del hogar sobre la lengua extranjera; el acompañamiento por parte de los padres y/u otros acudientes; y el desempeño académico de los niños en inglés, con el fin de generar estrategias que permitan fortalecer prácticas discursivas de los niños, desde la casa.

Con relación a artículos referentes al tema en cuestión, publicados en Colombia en los últimos años, Aljure et al. (2013) construyen el estado del arte en esta área para el país y retoman algunas concepciones clave en cuanto a qué piensan los padres en relación con el aprendizaje de inglés de sus hijos. Se concluye que el mayor apoyo en la educación de sus hijos es dado por las madres de familia. En cuanto a los beneficios del aprendizaje de una segunda lengua, la gran mayoría de los padres de familia considera que la otra lengua aporta beneficios de diversa índole a los niños, principalmente abriendo puertas en la vida laboral. Además, un número significativo de padres de familia y docentes tiene la concepción de que personas bilingües utilizan los dos idiomas para diferentes propósitos, de acuerdo con las circunstancias que les toque vivir, las personas que viven a su alrededor y la profesión que escojan, entre otras circunstancias.

De acuerdo con este estudio, los docentes asumen toda la responsabilidad en cuanto a la enseñanza del inglés al no considerar de gran importancia que los padres de familia dominen una segunda lengua. Los autores concluyen, con relación a lo anterior, que esto se debe a que, en su experiencia docente, han visto poco acercamiento por parte de los padres en lo que se refiere a la educación de sus hijos.

Para cerrar el capítulo de revisión de las referencias teóricas, es importante entender el significado de “concepciones” –concepto clave para este trabajo–, entendidas como las estructuras representacionales que sugieren la imposibilidad del sujeto de ejercer un control intencionado de sus nociones (Aparicio y Herrón, 2006). Así, las concepciones constituyen síntesis abstractas e implícitas de conocimientos que se organizan a modo de modelos mentales (Johnson-Laird, 1983, citado en Aparicio y Herrón, 2006) y que se utilizan de forma automática en situaciones concretas. Por lo tanto, padres, estudiantes y docentes tienen concepciones e ideas propias acerca de qué es aprender el inglés en sus casas y en la institución educativa. Este estudio investigativo tiene la intención de identificar estas percepciones para tratar de comprender mejor el contexto de la enseñanza del inglés. De esta manera, se puede aportar a los colegios, docentes y padres a entender y generar estrategias en la tensa relación.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Por lo anteriormente mencionado, las dos preguntas centrales que guían este estudio cualitativo son justamente:

1. ¿Cuál es el rol de la familia en el proceso de aprendizaje del inglés en distintos colegios de Bogotá?
2. ¿Cómo se da la relación entre familia y colegio en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Se optó por una investigación cualitativa que permitiera caracterizar e interpretar los imaginarios y creencias de padres de familia, profesores y estudiantes en relación con sus papeles en el proceso de enseñanza -aprendizaje del inglés. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2005, p. 3):

[...] la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.

Fueron utilizados cuatro estudios de caso como estrategia de investigación, por considerar la investigación como particular, singular y compleja a la vez. Esto, para comprender su totalidad y singularidad al tiempo (Stake, 2010, p. 11). Además, la intención de esta investigación, a partir de estudios de caso, fue entender la realidad de cada uno, tomar decisiones y acatar recomendaciones frente a ésta (Rodríguez y Valldeoriola, s. f.).

Para el desarrollo de este estudio se optó por la investigación colaborativa, destacando el valor de los distintos aportes de los docentes en la construcción y evaluación de algunos aspectos educativos, reflejados en proyectos educativos muchas veces articulados con proyectos de investigación acción-participativa (Fals Borda *et al.*, 1987; y Altrichter *et al.*, 1993, citados en de

Mejía et al., 2006). Como idea principal, se destaca el impacto de este tipo de investigación, que promueve una constante reflexión de sus participantes, en el intento de comprender mejor situaciones complejas dadas internamente en las instituciones educativas. Por lo tanto, desde esta perspectiva, el investigador universitario y los investigadores docentes, coordinadores y rectores de los colegios participantes se vieron inmersos en un constante proceso investigativo-reflexivo que generó aprendizaje entre todos y permitió disminuir la brecha entre el ambiente de indagación y producción de conocimiento de la universidad y el del colegio.

Debido al enfoque de la metodología de investigación, se tuvo en cuenta el cambio de paradigma del investigador como productor de conocimiento, y el de los profesores como receptores de dichos conocimientos, con la idea de impactar el día a día de las instituciones y promover el cambio de statu quo en el salón de clases. Así, se genera un compromiso crítico y activo en la construcción de conocimiento entre todos los agentes involucrados en la investigación (García, 1993, citado en de Mejía, 2006).

CARACTERIZACIÓN DE LOS COLEGIOS PARTICIPANTES

En 2011, de Mejía y Fonseca realizaron una profunda investigación en colegios bilingües de Colombia, privados, con el objetivo de identificar las particularidades del trabajo desarrollado en estas instituciones. Las autoras clasifican los colegios estudiados en tres modalidades educativas:

- *Bilingües internacionales*: colegios acreditados en su mayoría, fundados por extranjeros, con alta intensidad de horario para la lengua extranjera, que promueven el contacto directo de sus estudiantes con países nativos del inglés y una biculturalidad o interculturalidad; en estos colegios, un número significativo de estudiantes desea cursar estudios superiores en el exterior; el calendario académico, usualmente, es del tipo B (similar al usado en los países del hemisferio norte: comenzando en el segundo semestre del año y terminando en el primer semestre del año siguiente).
- *Bilingües nacionales*: colegios fundados por ciudadanos colombianos, con alta intensidad horaria en la segunda lengua; requieren que sus graduandos aprueben un examen de habilidad en lengua extranjera, promueven una orientación intercultural, y la mayoría de los estudiantes pretenden ingresar a la educación superior en universidades colombianas.
- *Colegios con programas de intensificación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés*: fundados por ciudadanos colombianos; tienen un promedio de diez a quince horas semanales en la segunda lengua y exigen que los estudiantes aprueben un examen de capacidad en lengua extranjera; son centros educativos que adoptan la modalidad de intensificación lingüística, por tener la intención de ser bilingües en un futuro próximo; sus estudiantes pretenden ingresar a la educación superior colombiana.

Así mismo, López, Peña, de Mejía, Mejía, Fonseca y Guzmán (2008) realizaron una investigación en tres colegios públicos bogotanos, en los cuales se implementó el Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional. Las características de los

colegios investigados tienen que ver con el *bilingüismo electivo*, descrito como “el aula donde se aprende la lengua extranjera y se desarrolla un conjunto de habilidades que permiten trabajar con ella, sin que se deje de lado la primera lengua” (Valdés y Figueroa, 1994, en López et al., 2009). Además, se puede considerar, desde el punto de vista del Ministerio de Educación Nacional (Ferguson, Houghton & Wells, 1977, en López et al., 2009), el *bilingüismo de enriquecimiento*, donde se “hace la promoción de la lengua extranjera, aspirando a un cierto nivel de suficiencia, pero donde la lengua materna sigue siendo la lengua de comunicación principal” (López et al., 2009, p. 410).

DESCRIPCIÓN DE LOS COLEGIOS PARTICIPANTES EN ESTA INVESTIGACIÓN

COLEGIO A: el Colegio A está ubicado en el norte de Bogotá. Cuenta con 1.000 estudiantes de género femenino que pertenecen a los estratos socioeconómicos 5 y 6. Se rige por el calendario B y ofrece los grados desde prejardín hasta grado 11°. El 95% de sus estudiantes son colombianas. El proyecto educativo institucional (PEI) del colegio y su política de bilingüismo reconocen al inglés no sólo como una herramienta de comunicación, sino como un vehículo para la construcción del conocimiento. De acuerdo con la categorización de de Mejía y Fonseca (2011), es un colegio bilingüe nacional dedicado a hacer énfasis en el bilingüismo aditivo, en el que se da la misma importancia al aprendizaje de la L1 y al de la lengua extranjera.

COLEGIO B: el colegio atiende anualmente una población promedio de 4.000 estudiantes, niños y niñas, de los grados transición a 11°, con edades desde los 5 hasta los 18 años, de niveles socioeconómicos, en su mayoría, 1, 2, y 3, que provienen de los cuatro puntos cardinales de la ciudad. El colegio implementó un modelo de Educación Bilingüe Español-Inglés desde 2011, con una intensidad horaria para inglés de 12 horas semanales. En el momento de la elaboración del artículo, el Colegio B fue categorizado por la Secretaría de Educación del Distrito como colegio bilingüe nacional.

CENTRO C: está ubicado en el norte de Bogotá. El Centro C es un colegio creado por la Fundación Colegio Santa María, para dar respuesta a la necesidad de educación de la comunidad que vive en los alrededores de la sede. Actualmente tiene 252 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 3½ y los 11 años, en los grados de prejardín hasta 5° grado. Su calendario es A (es decir, el año académico coincide con el año calendario), jornada única; su carácter es mixto y atiende población de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Cada grado, desde transición, tiene cuatro horas semanales de inglés. Es un colegio que trabaja con el modelo de bilingüismo de enriquecimiento y promueve habilidades de lectura en voz alta tanto en español como en inglés.

GIMNASIO D: el colegio Gimnasio D es público, dado en concesión a un colegio privado. Ubicado en el barrio Ciudad Bolívar, en el sur de Bogotá, es de calendario A y de carácter mixto. En el momento de la recolección de los datos, el colegio se propuso empezar la enseñanza del inglés a partir de 4° grado, con una intensidad de dos horas de inglés a la semana. Es considerado un colegio no bilingüe, aunque la enseñanza del inglés figura como obligatoria en su Plan de estudios.

ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

La fuente de datos proviene de encuestas a padres de familia y entrevistas semiestructuradas a padres, estudiantes y docentes de los cuatro colegios bogotanos, en los grados 1º, 3º y 5º de primaria. En total, fueron encuestados alrededor de 250 padres de familia, y entrevistados 80 participantes, en el segundo semestre de 2012.

Para realizar el análisis de los datos, se usó la estrategia de triangulación, entendida como la herramienta para responder a múltiples perspectivas presentes en una determinada situación social. Se considera que todos los discursos son expresiones de la posición, es decir, de las concepciones y creencias de cada participante (Adelman *et al.*, 1980, citado en Cohen & Manion, 2000).

ASPECTOS ÉTICOS Y DE FIABILIDAD

En este trabajo fueron tomadas las debidas precauciones de credibilidad y fiabilidad en cuanto a la ética, ya que se pidieron las correspondientes autorizaciones a los padres de familia y docentes entrevistados, por medio de carta informativa. La participación fue voluntaria, y los participantes no fueron sancionados por abandonar este estudio. En cuanto a los instrumentos, fueron piloteados antes de usarlos.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El objetivo del estudio fue el de centrarse en percepciones, y así se hizo. Sería importante para un estudio futuro comparar las percepciones con observaciones y documentación de acciones emprendidas por los colegios para fomentar la relación familia-colegio en relación con el aprendizaje del inglés.

HALLAZGOS, DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

Se dedicará esta sección a dialogar y conectar los datos estudiados presentándolos en tres grandes categorías que emergen de los análisis, con el propósito de presentar algunos resultados y conclusiones pertinentes para los colegios estudiados.

Motivación. La motivación es un elemento indispensable en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos de la presente investigación muestran que para el aprendizaje del inglés, en los colegios estudiados se cuenta con una motivación intrínseca por parte de los estudiantes y de sus padres en casi que el ciento por ciento de los entrevistados. Los padres sienten la necesidad de aprender inglés porque lo ven como una

herramienta de comunicación que les permite desenvolverse con naturalidad y eficiencia en diferentes situaciones. Piensan que el inglés es útil para entender, hacerse entender, tener un desempeño universitario más alto, comprender mejor la tecnología y poder tener mejores oportunidades laborales tanto en el país como en el extranjero.

La principal motivación de los estudiantes es sentir que el aprendizaje del inglés les va a servir especialmente para viajar y tener mejores oportunidades laborales, que es compartido por los padres de familia. Es interesante ver cómo esta afirmación se encuentra en diferentes investigaciones realizadas sobre esta temática (Araújo y Corominas, 1996; Stevens, 1995, citados en de Mejía, 2006). De acuerdo con nuestros hallazgos, se identifica que los padres tienen una influencia significativa en la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje del inglés, ya que ven su importancia para la realización de los proyectos de vida de sus hijos. Esto lo realizan ayudando a construir actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés, como lo mencionan Hélot (2007) y Carder (2007) en sus investigaciones.

E3: ¡Claro que me gusta estudiar inglés!, pues porque si mi papá me llega a hacer un ejercicio en inglés, yo podré responderle y no tendremos que perder tanto tiempo en mi casa; él y mi mamá viven separados, entonces me encuentro con él por la noche, antes de las siete, y el fin de semana me recoge.

E3: Porque allá [en EE. UU.] graban la mayoría de los programas que me gustan. Unos son en Disney, otros en City.

E1: Porque es chévere y hay hartos profesores, por eso me gusta y voy a ir a Canadá.

Sin embargo, al analizar las concepciones de los profesores sobre la motivación de sus estudiantes, se encuentra una contradicción en su posición. Ellos mencionan que observan que algunos estudiantes carecen de interés y que requieren ser motivados, principalmente por sus padres, ya que sienten falta de compromiso por parte de ellos en los procesos de aprendizaje en esta lengua. Cabe mencionar que en el estudio sólo un estudiante mencionó no tener interés en este aprendizaje, y su respuesta aludía a una relación difícil con la maestra, más que a la lengua misma.

D1: Por lo que se puede percibir en los estudiantes, no creo que lo haya [gusto, motivación], porque es una tendencia general, desde los más pequeños hasta los más grandes; obviamente, hay unos pocos que ya han hecho cursos aparte, que ya están motivados, que quieren aprender, que los papás les dicen: “Si usted sale bien en inglés, yo lo voy a enviar a Estados Unidos”, entonces ese grupito sobresale y, pese a que hay unas oportunidades para los mejores estudiantes hasta el grado noveno de ir a Canadá, no se les ve esas ganas de “Yo voy ser el mejor para ver si tengo la oportunidad de ir allá y vivir esa experiencia.

D2: Bueno, en los chiquitos, a ellos les llama mucho la atención hablar en otro idioma; definitivamente, para ellos es como misterio poder expresarse en otro idioma, entonces eso ayuda mucho en primaria, entonces ellos están interesados en todo lo que sea hablar; a ellos les interesa mucho más que escribir, cuando tú les pones una actividad o la evaluación es una dramatización con la temática que les toque disfrazarse, que les toque pasar al frente y hacer toda la actuación, ellos a eso le ponen todo el empeño necesario y no les da miedo, así pronuncie mal, no les salga bien, les motiva mucho más que cuando

tú haces una evaluación escrita; entonces, es todo lo que les motive a hablar; la música también les gusta mucho, entonces es cantar también, encuentran en eso un gran interés, como unas formas diversas de aprendizaje que no sean tan metódicas como el libro, y cuando los libros son interactivos, cuando los libros traen juegos o traen *stickers*, ese tipo de cosas les llaman más la atención que con el solo llenar ejercicios.

Lo que permite ver este estudio es que hay motivación por parte de los tres actores del proceso, pero es posible que exista un desconocimiento por parte de los profesores sobre los factores que mueven a padres e hijos a interesarse por este aprendizaje, y a su vez, desconocimiento de los padres en relación con la mejor forma de ayudar a sus hijos en los requerimientos escolares de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.

P1: Pues definitivamente lo digo porque le abre más campo a las personas, o sea, en nuestra época, cuando estudiábamos en el colegio, como que la materia de inglés era una materia adjunta, pero no necesaria, pero sí matemáticas, ciencias; era una materia más, pero en este momento ya en el siglo XXI, ya con toda la tecnología que hay, con toda la capacidad que cada día demuestran más los niños, que ya a los 16 años salen y a los 23 ya tienen una carrera y siguen con otra carrera, y me doy cuenta que precisamente la parte del inglés es fundamental, fundamental.

Relación “casa-colegio”. A la luz de los modelos que se han descrito para caracterizar las relaciones entre los padres de familia y la escuela, encontramos que hay tensiones interesantes entre los actores. Por ejemplo, reiteramos que los profesores no encuentran motivación por parte de las familias para ayudar a sus hijos a aprender inglés, quizás por falta colaboración de los padres en el acompañamiento a las tareas que los estudiantes deben realizar.

Por otra parte, el estudio permitió identificar tres posiciones familiares con respecto al tipo de relación que se establece con el colegio para el aprendizaje de la segunda lengua. En la primera se encuentran padres de familia satisfechos con la relación existente entre la casa y el colegio; la segunda muestra padres de familia que solicitan estrategias didácticas para poder usar los recursos con los que cuentan dentro de las familias, tales como internet, libros y música, y así, poder ayudar a los hijos en el aprendizaje en la casa; y un último grupo que preferiría delegarle la educación de la segunda lengua al colegio, no necesariamente por desinterés, sino por no contar con el tiempo o con las herramientas o el conocimiento para ayudar a sus hijos en este proceso.

P3: No, de pronto lo que sí te quiero reforzar es el tema de la participación con los docentes, de afianzar ese trabajo; de pronto, que nos envíen a nosotros también tareas, bueno, no sé, como refuerzos, porque pues desde mi punto de vista, de pronto no todos los hogares cuentan con el manejo del idioma, y pues no todos los niños cuentan con ese apoyo desde casita, entonces de pronto ahí se empiezan a ver las diferencias en el avance de cada uno de los niños, pero si todos estamos encaminados con la misma meta, hacia el mismo objetivo, pues entonces eso les ayuda muchísimo más, es eso lo que te quiero reforzar.

P4: Más horas de inglés para ellos, que tuvieran más tiempo de inglés para que desde pequeños ya avanzando.

Estas posiciones se pueden identificar en la relación “influencia familiar”, descrita en el marco teórico. Este modelo explica la importancia de capacitar a las familias para lograr mejores

ambientes de aprendizaje familiares que faciliten el aprendizaje de la segunda lengua. Desde Delgado-Gaitán (1990), se asume que la mejor forma para que los padres de familia puedan ayudar en la educación de sus hijos es a través de libros y expertos.

Lo anterior muestra que existen padres de familia interesados en colaborar con el aprendizaje de la segunda lengua, pero los datos indican que hace falta una mayor comunicación para conformar un equipo casa/colegio. Muchos de los padres afirman que sería conveniente mejorar los procesos de diálogo entre colegio y padres, para potenciar los aprendizajes de sus hijos.

P4: Sí, de pronto deberíamos tener como más relación con la profesora, con los docentes del área.

En este momento, únicamente con agenda, no la conozco.

Una apuesta plausible sería afirmar que el propósito ideal de la relación entre los colegios y los padres de familia debe ser la colaboración, en donde se concibe la interacción colegio-padres como de doble vía, dentro del contexto más amplio de interrelaciones entre colegio y comunidad. Como lo afirma Delgado-Gaitán (1990, p. 54), la educación de los padres de familia, en este modelo, es vista “no sólo en términos de cómo ayudar a sus hijos a ser exitosos en el colegio, sino también de cómo la participación de los padres encaja dentro del marco social más amplio, incluyendo las oportunidades de empleo de estos y su posición social”.

De acuerdo con los resultados de la investigación, sería indispensable que los diferentes colegios diseñaran las formas de lograr una excelente conexión con los padres y la familia de los estudiantes, como factor de éxito académico de estos últimos. Por ejemplo, se evidenció que las familias con menos recursos económicos necesitan estrategias pertinentes, donde los materiales no sean el gran limitante para el aprendizaje de la segunda lengua. Por otra parte, no todos los padres cuentan con los recursos, las habilidades y la disponibilidad de ánimo, y, muchos, de tiempo para ayudar a sus hijos en los deberes escolares del aprendizaje en cuestión; y en los casos en que carecen de tiempo o conocimientos, buscan otras personas que puedan suplir esta función. Por lo tanto, vemos que la orientación por parte de los colegios es vital para los padres.

De esta manera, es claro que depende de los colegios el asumir el diseño pedagógico colaborativo que permita que los padres participen en la educación de los estudiantes, mediante la creación de estrategias puntuales que promuevan el proceso formativo, en lugar de impedirlo o truncarlo; estas estrategias deben considerar seriamente la planeación y promoción de una política de tareas coherente con el modelo colaborativo.

A lo expuesto anteriormente se suma la importancia fundamental de comprender la relación de enseñanza-aprendizaje entre niños y padres de familia. En esta investigación se evidenció que las madres son las personas que más apoyan a sus hijos en las tareas de casa, y algunas sienten la obligación de aprender inglés para poder ayudar más y mejor a los niños. También es notable la influencia de los hijos en el impacto del inglés sobre sus padres. Los hijos, en muchos casos, son profesores de sus propios padres, abuelos o personas encargadas de ellos, como citan algunos de los entrevistados. Por lo tanto, es posible concluir que el aprender inglés en el colegio impacta de manera significativa lo que sucede en la casa en este aspecto.

P4: Muy bien, él está muy muy pendiente; te cuento que en ocasiones aprendo yo también de él; él me corrige, me indica cómo son los términos, cuáles son las palabras, cuál es el vocabulario, la pronunciación, y también le refuerza a la hermanita, entre los dos se ayudan mucho.

En el modelo de comunicación colaborativo entre la escuela y los padres, es importante tener en cuenta que estos últimos deben conocer, en la medida de lo posible, la metodología utilizada en las clases. Algunos colegios tienen una gran claridad en el enfoque de bilingüismo que están implementando, y de ahí se desprenden las metodologías y estrategias para la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, y aun de la primera. En este orden de ideas, un importante hallazgo es que la mayoría de los colegios tiene en cuenta como estrategia fundamental, al enseñar la lengua, la intención comunicativa. Y, en muchos casos, el elemento lúdico es y debe ser contemplado como herramienta legítima para aprender la segunda lengua, como afirman los estudiantes y los profesores. Por supuesto, la información en relación con tareas, metodología, especificaciones, recursos, entre otros, debe ser conocida por los padres de familia, por lo que se considera importante que los colegios planteen políticas y desarrollen actividades no sólo de información sino también de capacitación a padres, con el fin de disminuir la tensión existente entre éstos y el colegio.

Por último, es importante mencionar cómo, a partir de las diferentes interacciones entre los participantes en el ambiente de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, existe un impacto en todos los agentes; de donde se puede concluir que todos aprenden.

Estrategias. Es evidente que el primer recurso con el que se cuenta para la enseñanza de la lengua extranjera son las personas. Además de un buen profesor, el estudiante necesita una serie de recursos que apoyan el aprendizaje de la lengua. Es necesario mencionar que las ayudas ofrecidas por las familias apuntan a la promoción de la comunicación oral y de la escucha como habilidades fundamentales para la adquisición de la segunda lengua, dando acceso a los niños a música, películas y viajes, entre otros. De igual forma, los padres hacen referencia al uso de recursos didácticos, tales como diccionarios, libros, cartillas, CD y videos, para hacer las tareas y promover el aprendizaje del inglés. Por último, internet es otro recurso muy utilizado tanto por las familias como por los colegios, para el trabajo con la segunda lengua. En algunos casos, se hace necesario para los padres recurrir a clases privadas, tanto en la casa como en institutos especializados para tal fin.

E4: Mi mamá me ayuda a entender el libro, cómo buscar el contexto de la frase si uno no la entiende, porque la mayoría, casi todas, son muy fáciles.

Se identifica que un número significativo de padres afirma no saber cómo ofrecer ayuda a sus hijos, y se nota un cierto miedo frente a “dañar” los procesos alcanzados en la institución educativa, tales como la pronunciación. Sin embargo, los padres son conscientes de la necesidad de fomentar la relación padres-colegio y de colaboración en la casa, para poder desarrollar el interés frente a la lengua. De acuerdo con la categorización de Bæck (2010), se constató que la gran mayoría de las ayudas ofrecidas pueden ser consideradas una “cooperación sin contacto”, en la que los padres sí ayudan a sus hijos, pero los profesores no saben el tipo de intervención, ni tampoco la forma de llevarla a cabo, por lo cual no son visibles las ayudas para los profesores ni para el colegio. La falta de tiempo es la principal razón por

la que los padres afirman no participar más activamente en las actividades propuestas por el colegio, como se había evidenciado en párrafos anteriores.

P5: Yo, yo, porque, pues tengo como esa ventaja por mi trabajo de tenerle tiempo a ella, de dedicarle, porque prácticamente es de dedicarme a la asesoría de tareas para que entienda, porque pues su papito con su trabajo muy difícilmente tiene tiempo, pero sí, netamente soy yo, cien por ciento soy yo.

Los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los colegios estudiados coinciden en entender este aprendizaje con un enfoque donde prima la comunicación. Desde esta perspectiva, se entiende que las estrategias que permiten a los padres una mayor colaboración con el colegio tendrían que ver con habilidades que permitan que los padres se comuniquen con sus hijos y, especialmente, les fomenten el desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje de la segunda lengua.

Como ya se mencionó anteriormente, de acuerdo con los resultados, estas estrategias deberían ir más allá de los conceptos aprendidos en la clase, creando espacios de comunicación en donde se utilicen herramientas lúdicas, como la música y los cuentos, de modo que sea un aprendizaje significativo y contextualizado para todos. Se tendría en cuenta lo expuesto por Brown, Collins y Duguid (1989, p. 34), quienes argumentan que la enseñanza debe estar centrada en prácticas auténticas, “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura”.

Es importante reiterar que la investigación arroja datos importantes sobre el compromiso de los padres en cuanto al interés y la búsqueda de toda clase de recursos para colaborar a sus hijos en las tareas, lo que evidencia que son conscientes de la necesidad de fomentar el interés por el aprendizaje del inglés. Por otro lado, la falta de tiempo es un agravante para no hacerlo y, además, en muchos casos no saben cómo hacerlo. Puede que por los motivos anteriormente mencionados, los padres tiendan a dejar la educación en las manos de las instituciones educativas.

En este punto es necesario que los colegios se pregunten si el acompañamiento que deben dar a los padres ha de ser únicamente sobre contenidos académicos o sobre elementos motivacionales. Estas decisiones institucionales las deben conocer y aplicar los docentes para poder intervenir de manera más asertiva e intencional en las actividades que se proponen para la casa.

REFLEXIONES FINALES

Retomando las preguntas iniciales de investigación, se puede inferir de los datos que, aunque fueron realizados cuatro estudios de caso, considerados particulares y no generalizables, encontramos más similitudes que diferencias en las concepciones de los padres de familia y de los docentes frente al aprendizaje de sus hijos/estudiantes. Frente a lo mencionado, se podría pensar en algunas recurrencias entre padres y docentes, como la gran motivación por aprender la lengua inglesa, la necesidad de realizar intervenciones sistemáticas por parte de los dos agentes educativos, así como frente a la exposición de los niños a las herramientas que potencian la adquisición de la segunda lengua. Claramente, hay diferencias entre estratos socioeconómicos y culturales, pero no es el objetivo de análisis de este estudio el estudiarlas aisladamente.

En relación con la primera pregunta, se encontró que el rol de los padres de familia en el proceso de aprendizaje del inglés en cuatro colegios de Bogotá es de *cooperación sin contacto*, entendido como el apoyo realizado a los niños, pero no en contacto y alineación con la institución educativa. Esto puede producir inseguridad en los padres de familia frente a la intervención realizada en la casa, y, desde el punto de vista de los docentes, desconocimiento y falta de comprensión de lo que ocurre en el ámbito privado del estudiante. Por lo tanto, puede que haya coherencia entre las estrategias utilizadas por los padres y docentes. Sin embargo, éstas no son conocidas por los docentes, dada la situación de tensión existente entre estos dos agentes. Al fin y al cabo, sigue siendo un lado oscuro del aprendizaje lo que pasa en el ámbito privado de los estudiantes, y, también desde la óptica de los padres, lo que pasa en el ámbito escolar.

Es importante destacar, a partir de los hallazgos encontrados en este estudio, el potencial inherente a las familias en el apoyo del aprendizaje del inglés, que podría orientarse hacia una cooperación directa: si bien es cierto que existen tensiones propias de la relación entre los docentes y los padres de familia, es necesario mencionar la intención que tienen ambas partes de cooperar en el aprendizaje de la segunda lengua de los estudiantes e hijos, respectivamente.

Como recomendaciones a los colegios y padres de familia, se puede destacar lo siguiente:

- Creer que los niños pueden y quieren aprender inglés en el colegio y en la casa. Por lo tanto, un mayor acercamiento a los padres de familia es fundamental, dada la importancia de alineación entre políticas y actores de este proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Hay contradicciones entre lo que sienten los padres, docentes y niños. Se deben hacer visibles sus sentimientos para que puedan “hablar la misma lengua”, y así, actuar eficazmente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje de los actores.
- Los padres aprenden con los niños. Por lo tanto, es necesario tenerlos en cuenta para mejorar el aprendizaje de todos.
- En el aprendizaje del inglés priman el interés del estudiante, la atención en las clases, los buenos hábitos de estudio y la colaboración, especialmente de las mamás; si estas variables se tienen en cuenta, se logran altos niveles de desempeño académico en los estudiantes.
- Para lograr que se den aprendizajes significativos en el inglés, lo más atractivo e interesante para los estudiantes son las situaciones significativas desarrolladas desde lo lúdico, tanto individual como grupalmente, lo cual incluye actividades musicales, juegos, deportes, lectura y dramatizaciones.
- Es fundamental enseñar a los padres a aprovechar al máximo los recursos tanto bibliográficos como virtuales y de acceso a todos, tales como internet, los diccionarios, los libros de lectura y los textos escolares, los programas de computador, los discos, entre otros, para potenciar los aprendizajes de los niños.

Para finalizar, es importante señalar la necesidad de seguir realizando estudios investigativos en la vertiente colaborativa, con los docentes, coordinadores y rectores de las instituciones educativas, en una relación horizontal, y poder llevar la voz de los padres de

familia a los colegios, y en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. De igual manera, es necesario seguir fomentando la investigación para descubrir el impacto y empoderamiento de las instituciones frente a lo que ocurre afuera de ellas. Estudios en esta área realmente deben seguir realizándose.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a Ember Estefenn, por su importante aporte a este proyecto, así como a las docentes Bernice Lacera, Isabel Silva y Jennifer Parrado, por su apoyo en la recolección de los datos. Para finalizar, agradecemos de manera especial a la profesora Anne Marie de Mejía por el total apoyo en todas las etapas de este trabajo.

Referencias

- Aljure, L.H., Arciniegas, M.C., Castillo, M.F., Correal, M.F., Mejía, M.E., Mejía, M.V., Montoya, L.S. y Rueda, C. (2011). Concepciones y expectativas de padres de familia y profesores acerca del bilingüismo y la educación bilingüe en siete colegios de Bogotá y Cundinamarca. *El Astrolabio, Revista de Investigación y Ciencia del Gimnasio Campestre*, 10 (2), 21-33. Recuperado de http://www.revistaelastrolabio.com/ediciones-anteriores/volumen_10-2/astrolabio-10_2-2
- Aparicio, J. A., Herrón, M. A. (2006). ¿Cómo creen que aprenden los que estudian sobre el aprendizaje? *Revista Psicología del Caribe*, 17, 27-59.
- Araújo, M. C. & Corominas, Y. (1996). *Procesos de adquisición del inglés como segunda lengua en niños de 5-6 años de colegios bilingües de la ciudad de Cali*. Tesis de Maestría sin publicar. Cali: Universidad del Valle.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bæck, U.D.K. (2010). Parental involvement practices in formalized home–School cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), 549-563.
- Blackmore, J. & Hutchison, K. (2010). Ambivalent relations: The ‘tricky footwork’ of parental involvement in school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 499-515.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F., McAdoo, H.P., & Coll, C.G. (2001). The home environments of children in the United States. Part I: Variations by age, ethnicity and poverty status. *Child development*, 72 (6), 1844-1867.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18 (1), 32-42.
- Burgess, S., Hecht, S., & Lonigan, C. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 408-426.
- Carder, M. (2007). *Bilingualism in international schools: A model for enriching language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, L., Maniot, K. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Londres: Routledge Falmer.
- de Mejía, A. M., Tejada, H. & Colmenares, S. (2006). *Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe*. Cali: Universidad del Valle.

- de Mejía, A. M. & Fonseca, L. (2011). *Lineamientos para políticas bilingües y multilingües nacionales en contextos educativos lingüísticos mayoritarios en Colombia*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-266111_archivo.pdf [septiembre 2012]
- Delgado-Gaitán, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. Nueva York: Falmer.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Durand, T. (2010). Latina mothers' school preparation activities and their relation to children's literacy skills. *Journal of Latinos and Education*, 9 (3), 207-222.
- Foster, M.A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 13-36.
- Estefenn, E. (2011). Second language acquisition. What Colombian parents think about SLA. Manuscrito sin publicar.
- Hélot, C. (2007). *Du Bilinguisme en Famille au Plurilinguisme à l'École*. París: L'Harmattan.
- Imbrecht, C. (2013). *Influencia de la relación hogar-escuela en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños de cuarto grado*. Tesis de Maestría sin publicar, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Kavanagh, L. & Hickey, T.M. (2013). 'You're looking at this different language and it freezes you out straight away': Identifying challenges to parental involvement among immersion parents, *Language and Education*, 27 (5), 432-450.
- López, A., Peña, B., de Mejía, A., Mejía, A., Fonseca, L. & Guzmán, M. (2009). Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales. En J. Montoya (comp.), *Educación para el siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, 2001-2008* (pp.409-466). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (s. f.). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-o.pdf [junio 2013]
- Shin, S. J. (2005). *Developing in two languages: Korean children in America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stavans, A. (2009). Parental perceptions of children's literacy and bilingualism: The case of Ethiopian immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (2), 111-126.