

GARCÍA BACETE, F. J. (1996). *La participación de las familias en la educación de los hijos*. En R.A. Clemente y C. Hernández (Comps.): *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-282). Archidona, Málaga: Aljibe. ISBN: 8487767559. Disponible en: Biblioteca Universitat Jaume I (signatura: LB1051 .C54 1996).

CAPITULO 12

La participación de las familias en la educación de los hijos¹

Francisco-Juan García Bacete

1. Introducción
2. La colaboración hogar/escuela
 - 2.1. Delimitación de la expresión colaboración familia/escuela
 - 2.2. Términos relacionados
 - 2.3. Efectos de la colaboración familia-escuela
 - 2.4. Factores que influyen en la colaboración familia-escuela.
3. Implicación de los padres en la educación de los hijos
 - 3.1. Dimensiones y componentes de la implicación de los padres en la educación
 - 3.1.1. Dimensiones de la implicación de los padres en la educación
 - 3.1.2. Componentes de la implicación de los padres en la educación)
 - 3.2. Hallazgos de la implicación de los padres en la educación de los hijos
 - 3.3. Efectos de la implicación de los padres en la educación de los hijos
 - 3.4. Niveles y tipos de la implicación de los padres en la escuela
 - 3.4.1. La propuesta de Epstein
 - 3.4.2. Niveles de implicación de los padres en la escolarización
 - 3.5. Elementos básicos de los programas eficaces de implicación de padres

Juan tiene siete años. Su comportamiento es cada día más retraído. Al principio el profesor, que es nuevo en el centro, no le concedió ninguna importancia, pero últimamente no sabe qué hacer para que Juan se relacione con sus compañeros y participe en las actividades de grupo. Los padres no han informado al profesor que Juan estuvo perdido en un bosque toda una noche este último verano, como consecuencia de un "broma de mal gusto" de sus compañeros de campamento.

M^a Carmen no realiza nunca los deberes. El profesor la riñe cada vez más y la considera un caso perdido. La familia de M^a Carmen tiene escasos ingresos económicos y siempre ha tenido beca para libros. Los padres de M^a Carmen nunca habían solicitado personalmente la beca. Un profesor que llevaba muchos años en el colegio conocía las circunstancias familiares y se encargaba por voluntad propia de cumplimentar la solicitud, dado que sabía que los padres de M^a Carmen se negaban por principios a solicitar cualquier tipo de subvención, pues consideraban que era indignante. Por ello el profesor no informaba a ninguno de los miembros del claustro de lo que venía haciendo año tras año. Sin embargo, este profesor ha cambiado de destino y M^a Carmen no dispone de libros en este curso.

¹El trabajo ha sido posible a la Ayuda a la Investigación concedida al autor por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (PS94-0087).

El profesor de sexto curso está preocupado porque la semana próxima tiene que realizar actividades de marquetaría según consta en su diseño instruccional de pretecnología y no sabe cómo orientar a sus alumnos en la construcción de un avión. El profesor ignora que la familia de uno de sus alumnos dedica gran parte del fin de semana a realizar actividades de bricolaje.

Antonio, el profesor de tercero, disfruta enseñando, pero le gusta que todos los alumnos realicen las mismas actividades al mismo tiempo. Los padres de Amparo opinan que a los niños se les debe estimular a tener iniciativa propia y a resolver sus propios problemas, y facilitan a sus hijos la realización de todas aquellas experiencias que a éstos se les ocurre, sin más limitaciones que evitar los juegos con fuego y las agresiones entre sí o a otros niños. El rendimiento de Amparo, que es una niña inteligente y trabajadora, está siendo cada vez más mediocre. Los enfrentamientos entre Antonio y Amparo son cada vez más fuertes y frecuentes. El profesor y los padres de Amparo no han hablado nunca.

En el colegio de mi barrio, sólo un 10 % de padres asisten a las reuniones que convocan los profesores. A sugerencia del director, todas las reuniones en este colegio se convocan los viernes a las seis de la tarde.

El Consejo Escolar del Colegio "Los Trigos" es cada vez más ineficaz. Los profesores se quejan de que los padres no participan. Los padres se sienten molestos porque sus iniciativas son sistemáticamente rechazadas. A los profesores les encanta los festivales de fin de curso y dedican mucho esfuerzo para que salgan bien. A los padres les gustaría que los profesores les informaran de los objetivos de cada curso. Las relaciones entre padres y profesores han disminuido alarmantemente en los últimos dos cursos.

Piensa un poco, y te darás cuenta que muchas de estas situaciones, y otras similares, se podrían haber evitado si se hubieran fomentado procedimientos de comunicación y colaboración entre profesores y padres, escuelas y familias. El propósito del capítulo es aportar algunas claves sobre las diferentes formas de participación de los padres en las escuelas y en la educación de sus hijos, así como evaluarlas y como promocionarlas.

1. INTRODUCCIÓN

Tanto desde el campo de las teorías del desarrollo, como desde educación y la sociología existe un creciente reconocimiento de que tanto la familia como la escuela son dos instituciones que socializan y educan a los niños. En este sentido, muchos autores centran sus debates y sus esperanzas en la promoción de las diversas formas de implicación de los padres en la escolarización de sus hijos.

Berger (1991) señaló que los padres, desde las sociedades antiguas hasta la actualidad, han estado siempre implicados en la educación de sus hijos, pero que las formas de implicación han ido cambiando a lo largo del tiempo. Schaefer (1971, citado por Greenwood y Hickman, 1991) defendió la opinión de que las escuelas no son las únicas instituciones de la sociedad en las que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar. A este respecto, la familia es una institución crítica y los padres son profesores de sus

hijos. Un amplio volumen de investigaciones vienen a confirmar que el ambiente de aprendizaje del hogar puede explicar una significativa proporción de la varianza del logro escolar (Christenson, Rounds y Gorney, 1992). Por otra parte, el creciente número de normas legales y de monografías en revistas especializadas sobre la implicación de los padres en la educación de los hijos son dos signos de que la sociedad y los educadores están respondiendo a la importancia de las relaciones escuela-familia.

En la investigación, el interés en la implicación de los padres procede de las teorías sociológicas que destacan la importancia de diversos antecedentes familiares, como el nivel educativo de los padres, como predictores del logro escolar. A partir de tales hallazgos, los teóricos mostraron interés por explorar los procesos tales como la exposición a materiales relacionados con la escuela o la presión familiar hacia el logro, a través de los cuales las familias pueden ejercer sus efectos. Esta conceptualización de las variables proceso actuando como conexión entre los antecedentes familiares y el logro, representa al hogar y a la escuela como instituciones separadas y asigna a los padres un rol pasivo en la escolarización de sus hijos (Stevenson y Baker, 1987). En contraste, la incorporación de la noción de *implicación de los padres*, que los investigadores han destacado como mediador clave entre los factores familiares y el logro de los hijos (García y Rosel, 1995), presenta a los padres desempeñando un rol más activo.

Según Christenson, Rounds y Franklin (1992) la propuesta de colaboración familia/escuela como medio para promover y mejorar el aprendizaje de los estudiantes descansa, al menos, sobre los tres supuestos siguientes:

- a) En la sociedad actual, las escuelas no pueden responder por sí solas a las necesidades de todos los niños. El número total de niños en situación de riesgo, de situaciones problemas y las características demográficas familiares en constante cambio exigen una aproximación colaborativa.
- b) Los niños aprenden, crecen y se desarrollan tanto en casa como en los centros educativos. Los límites entre las experiencias que los jóvenes tienen en el hogar y las que experimenta en la escuela no están claros. En su lugar existe una influencia mutua entre el hogar y la escuela. En este sentido, Epstein (1987) señaló que el tiempo en la escuela no es puro tiempo escolar y que el tiempo en el hogar no es puro tiempo familiar.
- c) Un ambiente de aprendizaje es educativo cuando capacita al individuo para aprender y desarrollar habilidades especializadas. Según Fantini (1983), se puede hablar de una auténtica comunidad educativa cuando los ambientes de aprendizaje del hogar, de la escuela y de la comunidad están interconectados y cuidadosamente coordinados para servir a las necesidades de desarrollo de los individuos.

2. LA COLABORACIÓN HOGAR/ESCUELA

Popularmente recurrimos al adagio "*dos cabezas son mejor que una*" para explicar los beneficios que se derivan, o se espera que tengan lugar, tras la ocurrencia de comportamientos cooperativos entre personas, grupos, instituciones o cualquier combinación mixta que pudiera darse entre ellos. Pero, ¿qué significa exactamente la expresión colaboración familia/escuela?, ¿qué colaboración se da realmente en la práctica?, ¿en qué se diferencia de otras expresiones, como implicación de los padres, que de forma cotidiana se emplean como si significaran lo mismo y se usan de forma intercambiable?, ¿qué características han de tener las relaciones padres/educador para que puedan ser consideradas colaborativas o asociativas?.

De acuerdo con Merriam-Webster (1985) *colaboración* significa "*trabajar conjuntamente con otros o juntos... para cooperar con una agencia o a través de una con la que no se está inmediatamente relacionado*". A pesar de que esta definición parece clara y simple, la mayoría de las personas creen que la colaboración es difícil de definir, y todavía más difícil de llevar a la práctica. Además, cuando nos referimos a la colaboración podemos estar haciendo referencia tanto al proceso de colaborar como al producto resultante de la colaboración, o a ambos a la vez.

Si bien la expresión *implicación de los padres* era la más común en el periodo comprendido entre 1960 y 1990, en la actualidad se recurre con mayor frecuencia a los términos *colaboración* y *asociación (partnership)* para referirse a las relaciones padre/profesional que pretenden promover la cooperación entre padres y educadores. Ambos términos tienen significados implícitos y se les supone características que hacen que estas relaciones sean distintas a otros tipos de conductas.

2.1. Delimitación de la expresión colaboración familia/escuela

Dunst y Paget (1991) no encontraron ninguna definición operativa ni de colaboración ni de asociación padre/profesional en la literatura educativa. Es por ello que recurrieron como punto de partida a la literatura del campo empresarial, en donde una asociación padre/profesional era definida como *una asociación entre una familia y uno o más profesionales que funcionan colaborativamente sobre la base de estar de acuerdo en los roles a desempeñar para alcanzar un interés conjunto o una meta común*. De acuerdo con esta definición propusieron que las relaciones asociativas estarían caracterizadas por al menos las características siguientes: deseo de trabajar juntos en el logro de un acuerdo sobre las metas; contribuciones mutuas y acuerdo sobre los roles; responsabilidad compartida en las acciones que se emprenden para lograr tales metas; lealtad, confianza y honestidad en todas las relaciones que incluya la asociación; compartir toda la información pertinente entre los socios; adopción de un locus parental en la toma de decisiones, como ejercicio de su legítimo derecho de decir lo que más interesa a su familia y, particularmente, al desarrollo de los hijos.

En el proyecto *Las familias como aliados* en el que se responsabilizaba a los padres de niños con trastornos emocionales a participar en actividades de entrenamiento, emergieron varios elementos claves de una relación colaborativa: respeto mutuo por las habilidades y conocimientos de cada uno; comunicación clara y honesta; intercambio de información abierto y bidireccional; comprensión y empatía; acuerdo mutuo sobre las metas; planificación y toma de decisiones compartida; accesibilidad y responsividad; evaluación conjunta del progreso; y ausencia de etiquetas y culpas. Poner en la práctica estos elementos requiere paciencia, deseo y compromiso.

Seeley (1985) en su libro *Education through partnership* definió *partnership* como *un esfuerzo común hacia una meta común*. Posteriormente, Seeley (1991) manifestó que una asociación educativa invita a compartir responsabilidades entre familias, escuelas y comunidades en la toma de decisiones en lugar de delegar en agencias burocráticas.

Por otra parte, como acertadamente señaló Rich (1987), profesores y padres no necesitan realizar las mismas actividades ni comportarse de la misma forma. Lo que es importante es que unos complementen los esfuerzos de los otros trabajando hacia metas comunes. En este sentido, las relaciones de colaboración son relaciones complementarias. Ahora bien, la participación de los padres es más amplia y significativa

cuando los padres ven su participación como directamente vinculada con el trabajo y logro de sus propios hijos.

Tomando como referencia los estudios anteriores, Dunst, Johanson, Rounds, Trivette y Hamby (1992) llevaron a cabo una encuesta a 69 padres y 102 profesionales para que indicaran qué relaciones padre/profesional eran colaborativas. Los 94 descriptores obtenidos fueron reducidos a 26 características, que a su vez fueron clasificadas por cuatro jueces independientes en 4 categorías no exclusivas: creencias y actitudes (estados conductuales) y estilo de comunicación y acciones conductuales (rasgos conductuales). La categorización resultante se expone en la tabla 1.

Categoría	Definición	Características
Creencias	Atribuciones cognitivas sobre cómo uno debería actuar o debiera comportarse con relación a otras personas	Confianza, respeto mutuo, honestidad, aceptación, apoyo mutuo, no-enjuiciar, presunción de capacidades
Actitudes	Sentimientos particulares (emoción) acerca de una persona, situación o relación.	Afecto, comprensión, compromiso, empatía, posicionamiento positivo, humor, confianza
Estilo Comunicativo	Métodos o aproximaciones para compartir la información entre los socios.	Comunicación abierta, apertura, escuchar activamente, compartir información, comprensión, no ocultar nada de información
Acciones conductuales	Conductas que reflejan la traducción de actitudes y creencias en acciones	Respeto mutuo, apertura, flexibilidad, comprensión, responsabilidad compartida, apoyo mutuo, reciprocidad, acuerdo mutuo sobre las metas, formalidad, solución de problemas

Tabla 1: Categorización de las relaciones asociativas familia-escuela (Dunst et al., 1992).

Los principales resultados de este estudio fueron: a) Profesores y padres están ampliamente de acuerdo sobre los elementos que caracterizan una asociación; sólo 6 características fueron elegidas como esenciales por un mayor número de profesores que de padres (respeto mutuo, flexibilidad, apoyo mutuo, reciprocidad entre socios, empatía y humor); b) Padres y profesores también están de acuerdo en la importancia relativa de cada una de las características que definen la colaboración; c) Las relaciones de colaboración tienen una naturaleza multidimensional; d) los padres de alumnos en cursos superiores están más capacitados para articular las características que hacen que una relación sea asociativa, presumiblemente como consecuencia de que estos padres han tenido más experiencia en las relaciones padre/profesional; e) Comparadas con las características de otros tipos de relaciones de ayuda (comunicación interpersonal efectiva o técnicas de consejo) las características que parecen ser exclusivas de una relación asociativa son las que reflejan diferentes formas de reciprocidad (comunicación bidireccional, responsabilidad compartida, compartir información entre los socios,

reciprocidad entre las partes, igualdad en la relación,...) y las que pueden ser incluidas en la categoría de "mutuo" (confianza mutua, respeto mutuo, apoyo mutuo, acuerdo mutuo,...).

Mediante un estudio de casos, los autores demostraron que el interjuego entre los diferentes elementos de la asociación es dinámico a lo largo de la interacción. Las características asociativas entre los socios pueden diferir en un número de direcciones, dependiendo de al menos tres factores: a) el foco de trabajo en cada momento, b) la evolución de la interacción entre las partes a lo largo del tiempo y c) el grado de éxito de cada parte en el logro de las metas propuestas.

A partir de los resultados anteriores, Dunst et al. (1992) propusieron un modelo de asociación padre/profesional que postula que la naturaleza de sus relaciones evoluciona como resultado del tiempo de interacción entre los participantes y de los efectos que van produciéndose como resultado de la interacción entre los diferentes estados y rasgos conductuales puestos en juego. Según su propuesta, la naturaleza de las relaciones evoluciona desde la coordinación a la cooperación, de la cooperación a la colaboración y de la colaboración a la asociación.

2.2. Términos relacionados

En la literatura sobre las relaciones familia/escuela resulta frecuente emplear expresiones como colaboración familia/escuela, implicación de los padres en la educación, participación de los padres en la educación, educación de los padres o entrenamiento de los padres,... como si fueran sinónimas y por lo tanto intercambiables. Sin embargo, y aunque se acepta que todas ellas mantienen conexiones entre sí, cada una aporta a las relaciones familia/escuela un significado que le es propio, o bien unas resultan más amplias que las otras. Así pues, en un capítulo introductorio como este, resulta necesario establecer las oportunas clarificaciones para que el lector pueda ir estableciendo un marco de referencia en el estudio de las relaciones familia/escuela.

El término *colaboración hogar/escuela* está relacionado con el término *implicación de los padres*, pero es más amplio e inclusivo. Mientras que la implicación de los padres se refiere al hecho que los padres en el ejercicio de su rol de padres se involucran o toman parte en la educación de sus hijos, la colaboración familia/escuela se refiere a las relaciones entre el hogar y la escuela y a cómo los padres y los educadores trabajan juntos promoviendo el desarrollo académico y social de los hijos/alumnos. Aunque la colaboración familia/escuela implica que hay implicación de padres, lo contrario no siempre es cierto.

Si la implicación de los padres se define operativamente por los tipos y formas que adopta en diferentes programas y lugares, la colaboración familia/escuela viene definida por la actitud con que los participantes se relacionan. Chavkin y Williams (1985) definió la *implicación de los padres* como *una variedad de actividades que permite a los padres participar en el proceso educativo de sus hijos en casa o en la escuela, tales como intercambiar información, compartir decisiones, prestar servicios como voluntarios en las escuelas, enseñar o tutorizar a los hijos en el hogar, aconsejar a los niños,....* Sin embargo, la filosofía que subyace a la colaboración familia/escuela no se centra en qué hacen los padres o los profesores, sino en el reconocimiento de que los dos sistemas trabajando juntos pueden alcanzar más metas que cualquiera de los dos sistemas por separado, y que tanto los padres como los educadores tienen responsabilidades y roles en la asociación. Así pues, aunque las actividades pueden ser similares en los

programas de colaboración familia/escuela e implicación de los padres, la actitud con la que las actividades son implementadas es diferente (Christenson, Rounds y Franklin, 1992).

En suma, los padres pueden estar implicados en la instrucción de los hijos sin colaborar con los educadores. La colaboración hogar-escuela es una actitud no una actividad, y ocurre cuando las partes (padres y educadores) comparten responsabilidades y metas comunes, se ven como iguales, y contribuyen al proceso adoptando formas colaboradoras.

Otros autores prefieren la expresión *participación de los padres* a la de *implicación de los padres*. Pero mientras que la primera se centra más en el papel que los padres pueden desempeñar en las diferentes organizaciones, asociaciones o consejos escolares en los diferentes niveles del sistema educativo (acentuando de esta forma el rol de los padres como coeducadores, tomando decisiones o actuando como líderes), la esencia de la implicación de los padres destaca el interés activo de los padres por animar y promover la educación de sus propios hijos.

La distinción entre *educación de los padres* e *implicación de los padres en la educación* resulta a menudo borrosa. La educación de los padres se refiere a la formación o entrenamiento de los padres en cuestiones relativas a la paternidad o a la dinámica de la vida familiar, sin explorar la relación con la escolarización. Pero como Epstein (1986) opina, la educación de los padres debería establecer conexiones más fuertes con la escolarización y con el niño considerado como estudiante, dado que se trata de un tipo de continuidad educativa que los padres desean y necesitan y a la que no suelen tener acceso. Por otra parte, la expresión implicación de los padres es más frecuentemente usada y en general incluye la expresión *educación de los padres*.

En la actualidad, las escuelas, influidas por el movimiento de apoyo a la familia, están construyendo definiciones más amplias de la implicación de los padres en la educación, más próximas a la colaboración familia/escuela (Davies, 1991). En estas propuestas se enfatiza la implicación de la familia y de las agencias comunitarias compartiendo responsabilidades, se anima a los educadores a atraer activamente a todos los padres, se resaltan los aspectos fuertes de todas las familias, se reconoce la importancia de proporcionar éxito a todos los niños y en todos los aspectos del desarrollo, y se centran en las cuestiones que padres y educadores destacan como prioritarias.

2.3. Efectos de la colaboración familia-escuela

La colaboración entre la familia y la escuela ha demostrado tener efectos positivos en los hijos, los padres, los profesores y las escuelas (Christenson, Rounds y Franklin, 1992; García, 1994). Pero pocas investigaciones se han centrado en los efectos mutuos del hogar y la escuela en las realizaciones del estudiante en la escuela, a excepción de los estudios de Hansen (1986) y Hess y Holloway (1984), ambos situándose a nivel de mesosistema propuesto por Bronfrenbrenner (véase cap 5 de este libro).

La investigación dirigida por Hansen (1986), centrada en las continuidades-discontinuidades entre familias y aulas en sus reglas de interacción internas, demostró que a mayor discontinuidad entre las reglas de comportamiento que prevalecen en la escuela y en el hogar, el descenso en las calificaciones escolares de los hijos es mayor. Para Hansen no existe un tipo de aula o de hogar ideal, sino que el factor crítico es la

interacción entre el hogar y la escuela. Los niños progresan más en las aulas en las que se emplean reglas de interacción parecidas a las de uso más frecuente en su hogar, y su rendimiento se ve afectado negativamente en las aulas con diferencias notorias respecto a las normas de interacción predominantes en el seno de su familia.

Hess y Holloway (1984) afirmaron que el consenso entre la escuela y el hogar en las metas a lograr resulta esencial para contrarrestar la información procedente de fuentes competidoras, como la TV y los iguales.

En la revisión de programas de *partnership* realizada por Collins, Moles y Cross (1982) se concluye que los padres sienten la necesidad de estar involucrados en el hogar en actividades educativas que apoyen y mantengan el progreso escolar y el desarrollo de los hijos. Por otra parte, el que todos los padres deseen que sus hijos tengan éxito en la escuela, pero que al mismo tiempo informen que no saben como ayudarles (Epstein, 1986) y el hecho de que el logro de los hijos sea más alto cuando la cultura del hogar y la de la escuela son similares (Hansen, 1986), sugiere que los educadores necesitan ayudar a algunos padres a desarrollar el curriculum del hogar.

Dos programas de colaboración hogar-escuela frecuentemente citados por los importantes logros alcanzados y por la amplia variedad de formas de participación que los padres practican son: el *New Haven Primary Prevention Project* y el *Operation Higher Achievement*.

El *New Haven Primary Prevention Project* (Comer y Hayes, 1991). es un programa que se inició en 1968 en dos escuelas de New Haven y que posteriormente fue replicado en otros dos distritos escolares. El proyecto se estructuraba en base a nueve elementos básicos: tres operaciones o procedimientos, tres guías de actuación y tres mecanismos o estructuras para posibilitar el desarrollo del proyecto.

Los tres *mecanismos* eran un equipo de dirección y planificación escolar en el que estaban representados todos los adultos con algún grado de implicación en la escuela, un equipo de salud mental que se responsabilizaba de dar respuesta a las necesidades conductuales y de desarrollo de los alumnos, y un programa de implicación de los padres con el objetivo de capacitar a los padres y al personal escolar en colaborar conjuntamente en el desarrollo social de los estudiantes y motivarles en el logro de buenos resultados sociales y académicos.

El equipo de dirección y planificación era el encargado de desarrollar tres operaciones críticas en todo centro escolar: desarrollar e implementar un plan escolar comprensivo focalizado tanto en el clima escolar como en los aspectos académicos, configurar la plantilla de la escuela de acuerdo con las necesidades previstas en el plan, y evaluar y modificar el programa escolar de acuerdo con el plan establecido.

Las relaciones en la escuela se basaban en tres principios básicos: los comportamientos debían orientarse siempre hacia la solución de los problemas y no por las críticas, consenso en la toma de decisiones en base a los principios de desarrollo de los niños, y actitud colaborativa en el manejo de las situaciones.

Las dos escuelas participantes obtuvieron ganancias significativas y duraderas en los resultados educativos de los niños con desventajas sociales. Ambas escuelas lograron el récord de asistencia a la escuela de toda la ciudad, redujeron significativamente los problemas de conducta, minimizaron los conflictos padres/equipo directivo de la escuela y ajustaron el curso y el nivel de realización escolar de los alumnos. Con el tiempo la propuesta de Comer se ha convertido en un modelo para otros investigadores y practicantes, adaptándolo a las circunstancias diferenciales en cada caso.

Dos décadas después, Comer y Hayes (1991) afirman que la participación significativa de los padres es esencial para una instrucción efectiva, que las familias y las escuelas constituyen importantes fuentes de influencia en el desarrollo psicoeducativo de los niños, y que los mejores resultados se alcanzan cuando estas instituciones trabajan juntas.

El segundo programa de colaboración hogar-escuela es el Operation Higher Achievement (Walberg, Bole y Waxman, 1980). Un destacado comité formado por padres y educadores desarrollaron una serie de contratos que eran firmados por el superintendente del distrito, el director del colegio, los profesores, los padres y los alumnos de 1° a 6° de primaria. En los contratos se establecían los detalles específicos de las responsabilidades y funciones que cada parte debía de cumplir o realizar. Por ejemplo, los educadores firmaban contratos en donde se especificaban los servicios educativos que debían proporcionarse a los estudiantes; por su parte, los padres acordaban proporcionar al estudiante un lugar fijo para el estudio en el hogar, animar a su hijo a comentar las actividades diarias que habían sucedido en la escuela, reconocer el progreso escolar de sus hijos, y cooperar con los educadores en relación a las materias curriculares, la asistencia y la disciplina. La principal conclusión de los autores es que los niños progresan más si los profesores trabajan cooperativamente con los padres en pro de metas comunes.

2.4. Factores que influyen en la colaboración familia-escuela.

Si como estamos viendo la investigación demuestra que existen múltiples beneficios asociados a la colaboración entre padres y profesores, ¿por qué los padres no están más implicados?. Esta cuestión ha sido abordada por numerosas investigaciones al analizar las múltiples variables que moderan las relaciones familia-escuela. Estas variables han sido agrupadas y resumidas por Christenson, Rounds y Franklin (1992) en los siguientes apartados:

1) *Teorías explicativas de las relaciones que los investigadores y los profesionales toman como referencia.* Entre las teorías disponibles de las relaciones familia/escuela las de Coleman (1987), Epstein (1987b) y Swap (1990) son las más destacadas.

2) *Características de los niños y de los padres.* Aquí se hace referencia al impacto diferencial en las relaciones familia-escuela de variables como el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico familiar, el estatus marital, la duración de la jornada laboral de los padres, el género de los padres, el tamaño de la familia, el género, edad y curso de los hijos. Los trabajos de Stevenson y Baker (1987) y Epstein y Dauber (1991) resumen gran parte de los resultados encontrados.

3) *Características de los profesores y las escuelas.* Dauber y Epstein (1989) destacaron la importancia relativa de las prácticas de las escuelas y de los profesores en la implicación de los padres. Los mejores y más consistentes predictores de la implicación de los padres, tanto en la escuela como en el hogar, son los programas escolares específicos y las prácticas concretas que los profesores emplean para promover y guiar la implicación de los padres.

4) *Actitudes de los padres y de los profesores hacia la implicación.* La investigación demuestra que los padres y profesores están de acuerdo sobre cual debe ser el rol de los padres en la educación y sobre la importancia de la implicación de los padres en el éxito escolar de los hijos. Sin embargo, ambos colectivos no suelen ponerse de

acuerdo sobre cuáles son las formas de implicación más válidas, dando lugar a relaciones competitivas y conflictivas (Fish, 1990).

5) *Aspectos vinculados a la interacción padre-profesional propiamente dicha.* Aunque los resultados sugieren que las relaciones padres/personal escolar son más positivas que negativas, los resultados también revelan que las relaciones son pobres para una parte de padres y de profesores (Christenson, Rounds y Franklin, 1992). Las cuestiones que se suelen considerar son la frecuencia, formas y procesos de comunicación entre los padres y los profesores, las percepciones y atribuciones sobre el rol y la actuación del otro en la relación, las diferencias estructurales entre el hogar y la escuela, y las cuestiones asociadas con la dominancia profesional o el grado de simetría o igualdad de estatus en las relaciones (Fernández Enguita, 1993).

3. IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

El término *implicación de los padres* puede tener múltiples significados (Keith, 1991). Algunos escritores lo han usado para referirse a la participación de los padres en las actividades escolares; otros lo han usado para describir el interés de los padres en la vida social y académica de los estudiantes. Además, se han empleado otros términos para describir constructos similares o superpuestos, como el ambiente de aprendizaje en el hogar y las aspiraciones educativas y ocupacionales de los padres. No obstante, no queda claro cual de estas definiciones de la implicación de los padres es la más importante para el aprendizaje.

En la literatura del desarrollo del niño, la implicación de los padres se define como el grado en que un padre está comprometido con su rol de padre y con la promoción de un óptimo desarrollo del niño. En el campo educativo, la implicación de los padres se ha centrado típicamente en una actividad específica, tales como asistir a los acontecimientos y actividades escolares, ayudar en la realización de los deberes o el número de contactos entre familias y escuelas.

Grolnick y Slowiaczek (1994) sugieren una conceptualización de la implicación de los padres en la educación de los niños que integra los constructos evolutivos y educativos. La implicación de los padres se define como los recursos que los padres dedican a su hijo en un área dada. Esta definición reconoce en primer lugar que existe una diferencia entre la implicación global de los padres con su hijo y la implicación en la procesos de instrucción de su hijo. Puesto que existen diferencias en los valores de los padres, el grado en que tienen su tiempo comprometido, en los recursos que disponen, etc., los padres pueden optar -o ser obligados- por dedicar su tiempo y energías diferencialmente a cada dominio (escolar, actividades sociales, atléticas, etc.). En segundo lugar, la definición destaca la naturaleza multidimensional en que los diversos recursos pueden ser considerados (Epstein, 1990).

Situándose en el terreno propiamente educativo, Henderson et al. (1986) resumen la literatura sobre los tipos de implicación de padres, distinguiendo dos grandes tipos: a) aquellos en los que las actividades de los padres están dirigidas principalmente a fortalecer los programas escolares en su conjunto y sólo indirectamente a ayudar a sus propios hijos (consejero, voluntario, financiando, defensor,..) y b) aquellos que implican a los padres en actividades de ayuda a sus propios hijos (ayudando en los deberes, reuniéndose con el profesor, asistiendo a acontecimientos escolares,..).

Finalmente, es necesario señalar que las *metas de los programas de implicación de padres* pueden ser muchas y diversas. En opinión de Epstein (1990) todos los

programas de implicación de padres persiguen una o varias de las tres metas básicas siguientes:

1) Cambiar la conducta de los padres. Incluye mejorar el conocimiento de los padres, las habilidades de paternidad, las interacciones y relaciones padres-hijo y las relaciones e interacciones padre-profesor. Quizás esta meta sea la más obvia y la más fácil de conseguir a corto plazo.

2) Incrementar el logro del estudiante y el éxito en la escuela. Sin lugar a dudas esta meta constituye la razón básica de la implicación de los padres para muchos educadores.

3) Una tercera meta de las relaciones familia/escuela consiste en ayudar a la escuela, los profesores, los directores y la administración educativa a planificar y desarrollar más eficazmente los programas escolares.

3.1. Dimensiones y componentes de la implicación de los padres en la educación

Resulta común referirnos a la implicación de los padres como una característica que los padres poseen en algún grado; es decir unos padres están muy implicados y otros muy poco. Sin embargo, esta forma de entender la implicación de los padres deja de lado dos cuestiones importantes. Por una parte, ¿hacia dónde se dirige la implicación?, ¿en qué área o áreas vitales del hijo se implican los padres?. Hay padres que pueden implicarse en las relaciones que sus hijos tienen con sus amigos, mientras que otros, por ejemplo, lo pueden hacer en los aspectos relativos a la vida escolar de su hijo. Por otra parte, en cada una de las áreas o dominios, la implicación de los padres puede manifestarse adoptando diferentes formas y diferentes intensidades. Así, dos padres que estén involucrados en apoyar a su hijo en cuanto que estudiante, pueden optar por hacerlo en direcciones diferentes, mientras que uno decide estar codo con codo con su hijo mientras éste hace los deberes, el segundo puede hacerlo negociando el horario de estudio, y de ello no podemos deducir que uno de ellos está más implicado que el otro; pero además, y como suele ocurrir, la implicación de los padres en un área dada se manifiesta en múltiples direcciones a la vez, adoptando en cada una de ellas niveles de intensidad o de frecuencia diferente. Así en el caso del primer padre del ejemplo anterior, también puede recurrir a hablar con el profesor, asegurarse de que su hijo disponga de los materiales (enciclopedias, por ejemplo) que le pueden ayudar a resolver adecuadamente sus tareas escolares, o manifestándole a su hijo que confía y espera que obtenga buenos resultados escolares, etc.... y en cada una de ellas puede adoptar niveles de implicación diferentes.

En relación a este segundo aspecto, es en el que tiene sentido hablar de dimensiones y componentes de la implicación de los padres. Ambos términos ayudan a definir la implicación de los padres en un sentido más extenso y operativo, y si bien comparten gran parte de su significado, cada uno de ellos incorpora acentúa un matiz diferente. Por dimensión cabe entender el nivel comportamental (afectivo, cognitivo, conductual) en el que se manifiesta la implicación de los padres. Incide más en el tipo de recursos o en un estilo implicativo que en las actividades concretas. Por componente se alude a cada una de las formas o elementos que configuran la implicación global de los padres. En definitiva, se puede afirmar que la implicación de los padres no es un constructo unitario, sino multidimensional y complejo.

3.1.1. Dimensiones de la implicación de los padres en la educación según Grolnick y Slowiaczek (1994)

Grolnick y Slowiaczek (1994), investigando las experiencias fenomenológicas que los niños tenían de la implicación de sus padres, identificaron tres dimensiones de la implicación de los padres: la implicación conductual, la implicación personal e implicación cognitiva.

Los padres pueden manifestar su implicación abiertamente a través de su conducta, acudiendo a la escuela o participando en las actividades en unas jornadas de puertas abiertas, por ejemplo. Así, si el niño experimenta estas conductas, el padre puede estar modelando la importancia de la escuela. Además, estas conductas pueden proporcionar información a las padres sobre cómo ayudar a su hijo a manejar las experiencias escolares. Por otra parte, si el profesor percibe que el padre está implicado, puede empezar a dedicar más atención al niño o a comprender porqué el niño se comporta de una determinada forma, convirtiéndose de esta forma en el canal a través del cual tienen lugar los efectos de la implicación de los padres (Epstein y Becker, 1982). Este tipo de **implicación** recibe el nombre de **conductual**.

Los niños también pueden tener una experiencia afectiva del padre como dispensador o fuente de recursos, y sus efectos pueden ser distintos de los descritos anteriormente. La **implicación personal** de los padres incluye la experiencia afectiva de los niños de que sus padres se interesan por la escuela y tienen interacciones agradables con ellos en torno a los cuestiones escolares. A través de esta forma de implicarse los padres pueden comunicarle al niño que tienen un sentimiento o actitud positiva hacia la escuela y hacia el niño.

Una tercera categoría de **implicación**, la **cognitiva o intelectual**, es aquella que supone exponer al niño a materiales y actividades que le estimulen cognitivamente, tales como libros, documentales o conversaciones sobre acontecimientos de actualidad. Según Laureau (1987) la promoción del desarrollo cognitivo de los hijos representa un rol históricamente nuevo para los padres. Kurdek y Sinclair (1988) encontraron que el número de actividades intelectuales en las que los miembros de la familia participan en el hogar aporta mayor cantidad de varianza en las notas de los alumnos de octavo, que la aportada por el género, la estructura de la familia o el grado de conflictividad en la familia.

Grolnick y Slowiaczek (1994) evaluaron las tres dimensiones de la implicación de los padres a partir de los informes de los profesores y de los niños, proponiendo a su vez el uso de una serie de instrumentos de medida, que debidamente combinados nos proporcionan puntuaciones o índices de la implicación de los padres:

a) **Implicación Conductual**. Estaba formado por el *Parent-School Interaction Questionnaire-Teacher Report* y el *Parent-School Interaction Questionnaire-Child Report*. Ambos cuestionarios estaban formados por los mismos cuatro ítems, en donde se preguntaba al profesor (o al niño) por la frecuencia con que su padre y su madre asistían a conferencias o reuniones con los profesores, actividades o eventos en la escuela.

b) **Implicación Personal**. Los niños cumplieron dos cuestionarios tanto para el padre como para la madre. El primero era la subescala "Implicación" del *Parenting Context Questionnaire* (Grolnick y Wellborn, 1988). Esta escala fue definida como la dedicación de recursos psicológicos en un contexto de afecto positivo. Ejemplos de ítems son "Mi madre conoce la mayor parte de lo que ocurre en mi escuela", "Mi padre

me pregunta sobre lo que hago en la escuela". El segundo instrumento fue el *Parental Involvement Measure* (Keith et al., 1986) que evalúa la percepción que el hijo tiene de la implicación de sus padres en sus actividades diarias. Ejemplo de ítems son "Mi padre casi siempre sabe dónde estoy y qué estoy haciendo", "Mi madre sigue de cerca mi evolución en la escuela".

c) Implicación Cognitiva. Se emplearon dos escalas, la *Parent Involvement in Intellectual/Cultural Activities* en donde se le preguntaba a los niños la frecuencia con que sus padres compartían con ellos nueve actividades concretas (leer libros, leer periódicos, hablar sobre sucesos actuales,...) y la subescala de actividades intelectuales-culturales de la *Family Environment Scale* (Moos y Moos, 1981).

3.1.2. Componentes de la implicación de los padres en la educación según Keith (Keith, 1991; Keith et al., 1993)

Como hemos indicado al principio, las definiciones de implicación de los padres son muy diversas, pero en opinión de Keith (1991) suelen incluir normalmente medidas de aspiraciones educativas de los padres, comunicación padre-hijo, estructura del hogar y participación de los padres en las actividades escolares. De acuerdo con ello, Keith et al. (1993) han elaborado medidas compuestas para cada uno de estos componentes, en donde se combinan *medidas de implicación real* (aportadas por los padres) y *medidas de percepción de la implicación* (aportadas por el hijo). A continuación, describimos cada componente:

a) Aspiraciones Educativas. Incluye el informe de los padres (padre y madre) de sus aspiraciones educativas para su hijo, contestando a la pregunta ¿qué nivel educativo espera que alcance su hijo?, y la percepción de los hijos respecto de las aspiraciones educativas que sus padres tienen para ellos, contestando a la pregunta ¿qué nivel educativo piensas que tu padre -tu madre- espera de tí?.

b) Comunicación Padre-Hijo. Mide el número de ocasiones en que el hijo y sus padres mantienen conversaciones acerca de la escuela y de las actividades escolares. El nivel de comunicación padre-hijo se obtiene sumando la puntuación obtenida en el ítem ¿con qué frecuencia has hablado con tu padre (madre) sobre.... y la puntuación alcanzada en el ítem ¿con qué frecuencia hablan usted o su pareja con su hijo sobre ...?.

c) Estructura Familiar. Refleja el grado en que el ambiente familiar está orientado hacia el aprendizaje. Incluye el informe de los padres sobre si en casa existen reglas sobre los deberes, alcanzar una nota media o ver la TV, y el informe del hijo sobre si sus padres revisan sus deberes o regulan el tiempo de TV.

d) Participación en Actividades Escolares. Incluye tanto el informe de los padres como el de los estudiantes sobre la frecuencia con que los padres participan en actividades escolares (trabajo voluntario, reuniones, visitas, asociaciones, ...).

3.2. Hallazgos de la implicación de los padres en la educación de los hijos

De acuerdo con Christenson, Rounds y Gorney (1992) en la investigación realizada durante las dos últimas décadas sobre la implicación de los padres es fácil constatar la reiteración con que los autores se refieren a cinco hallazgos:

1) Los padres desean que sus hijos tengan éxito en la escuela, independientemente de su nivel de estudios, ingresos, etnia, historia familiar. Sin embargo, no saben cómo ayudar a sus hijos (Epstein, 1986).

2) La implicación de los padres en la educación supone tanto su participación en la escuela como en el hogar (Epstein, 1987a). Esta definición es mucho más amplia que la que reconocen la mayoría de los educadores, quienes circunscriben la implicación de los padres a las aportaciones económicas y a su colaboración en el funcionamiento de la escuela.

3) Cuando los padres perciben su participación como directamente vinculada con el logro de sus propios hijos un mayor número de padres se implican más en la educación de los hijos y lo hacen de forma más consistente (Rich, 1987).

4) Los esfuerzos de los profesores y de las escuelas para implicar a los padres predicen mejor la implicación real de los padres que los niveles educativos y laborales de los padres. Los programas de implicación de los padres que tienen más éxito son aquellos que van dirigidos a todos los padres, y son a su vez más comprensivos, convenientes, relevantes y colaborativos (Henderson, 1987). En la actualidad las escuelas están reemplazando las referencias a los "padres" por la expresión más amplia de "familia", y están dejando de insistir en los "déficits de la familia" para ir prestando cada vez más atención a "los recursos de la familia" (Davies, 1991). De esta forma se configura una definición de la implicación de los padres más extensa y positiva.

5) Se acepta la noción de "responsabilidad compartida" entre los padres y los educadores en el aprendizaje del estudiante como esencial en el éxito de todos los estudiantes (Epstein, 1987b; Swap, 1990). Por esta razón, Seeley (1989) proclamó que la implicación de los padres debería ser un aspecto fundamental en las reformas educativas.

No obstante, a pesar de los numerosos esfuerzos de colaboración familia-escuela y de la importancia que se le atribuye, es mucho mayor la retórica empleada que la realidad de la implicación de los padres en la educación. Se corre, por tanto, el peligro de que se convierta en un bonito cliché (Massie, 1989), si no se le dedican los esfuerzos financieros, de personal, de investigación y de formación necesarios.

3.3. Efectos de la implicación de los padres en la educación de los hijos

Christenson, Rounds y Franklin (1992) se preguntan por qué los padres y los profesores deberían colaborar. La respuesta la encuentran en la conclusión unánime a la que se llega en las revisiones realizadas en la última década (Henderson, 1989): la implicación de los padres tiene efectos positivos no sólo en los estudiantes, sino también en los padres, en los profesores y en las escuelas. Ahora bien, los resultados encontrados, aunque siempre positivos, varían en función de la edad de los estudiantes, de la definición que se emplea de la implicación de los padres y de los criterios adoptados para definir los resultados de aprendizaje (Keith, 1991). Además, ello no implica que se trate de un proceso sencillo; en este sentido, Fine (1990) identificó un amplio número de fuentes de conflicto entre el hogar y la escuela y Fish (1990) alertó sobre las barreras que dificultan la colaboración entre ambas instituciones, especialmente en el caso de familias con hijos con handicaps.

De acuerdo con las revisiones realizadas, las conclusiones que se derivan sobre los efectos de la implicación de los padres en la educación son las siguientes:

1. La implicación de los padres se relaciona positivamente con el logro académico de los estudiantes, con independencia de que el criterio de logro sean las calificaciones escolares de sus profesores, las puntuaciones obtenidas en tests estandarizados de competencia o las medidas de logro académico a largo plazo.

2. La implicación de los padres también afecta positivamente la conducta no-cognitiva del alumno: mejora la asistencia a la escuela, las actitudes sobre la escuela, la madurez, el autoconcepto y el comportamiento.

3. La implicación de los padres es beneficiosa para los mismos padres (muestran actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar, perciben las relaciones con sus hijos de forma más satisfactoria, ...), los profesores (se vuelven más competentes en sus actividades profesionales e instruccionales, desarrollan un currículum más centrado en el niño, ..), la comunidad (los padres y los profesores adquieren un mayor número compromisos comunitarios y buscan más frecuentemente apoyos en la comunidad, ..) y las escuelas (establecen criterios de logro más ajustados y desarrollan expectativas de éxito para todos los niños, ...).

4. Todas las formas de implicación de los padres parecen ser exitosas. Sin embargo, las más efectivas son las que son más comprensivas, están bien planificadas y tienen una duración más larga.

5. La implicación de los padres que se inicia en los primeros niveles educativos produce ganancias en logro más significativas y duraderas.

Olmstead (1991) revisa los datos disponibles de los 20 primeros años de funcionamiento del *Follow Through Program* e informa de resultados positivos de la implicación de los padres en tres áreas: los padres como consejeros (nivel nacional, escolar y con su propio hijo), tomando decisiones, y los padres como educadores (ayudando en las aulas o guiando actividades instruccionales en el hogar).

3.4. Niveles y tipos de la implicación de los padres en la escuela

Muchos investigadores han intentado clasificar los tipos de implicación de los padres (Greenwood y Hickman, 1991). Williams y Chavkin (1989) enumeran seis roles de los padres en la escuela: 1) como audiencia de las actividades y eventos que tienen lugar en la escuela, 2) como tutor de sus hijos en el hogar, 3) como reforzador de programas, 4) como defensor de los derechos de los hijos, 5) como aprendiz en materias escolares o en habilidades de crianza, y 6) como sujetos que toma decisiones en diversas situaciones y temas.

De forma parecida, para Berger (1991) la participación de los padres en las escuelas incluye al menos cinco niveles de implicación, desde un *activo socio de los profesores* a un *pasivo reforzador de los programas y propuestas de la escuela*: 1) padre como un activo socio y líder educativo en casa y en la escuela; 2) padre como co-decisor; 3) padre como voluntario o trabajador remunerado en la escuela; 4) padre como un enlace entre la escuela y el hogar reforzando los deberes; y 5) padre como reforzador de las metas educativas de la escuela.

3.4.1. La propuesta de Epstein (Epstein, 1988; Epstein y Dauber, 1991)

Una de las propuestas más coherente, global y con un mayor respaldo de la investigación es la desarrollada por Joyce Epstein en *The Center for Research on Elementary y Middle Schools at the Johns Hopkins University*. El trabajo del grupo de Epstein está más interesado en investigar en qué grado las prácticas de los profesores y de las escuelas pueden cambiar las conductas familiares e influir en los ambientes familiares para que contribuyan al éxito de todos los estudiantes, que en estudiar cómo la

estructura y las prácticas familiares afectan la conducta y el rendimiento académico de los hijos.

Epstein (1988) sugirió una tipología de cinco tipos principales de implicación de padres. Con posterioridad, Epstein y Dauber (1991) incorporaron una sexta modalidad: la colaboración con instituciones y servicios comunitarios.

a. Obligaciones básicas de los padres. Se refiere a las responsabilidades de las familias con respecto a los siguientes aspectos: 1) el bienestar y la salud de los niños; 2) asegurar las habilidades que los niños necesitan poseer para estar preparados para asistir a la escuela; 3) la supervisión, la disciplina y la guía de los hijos en cada periodo de desarrollo; y 4) las condiciones positivas del hogar que apoyan el aprendizaje escolar y la conducta apropiada para cada nivel escolar.

b. Obligaciones básicas de la escuela. Se refiere a la frecuencia y formas de comunicación de la escuela con la familia sobre los programas y actividades de la escuela y el progreso de los hijos (notas, informes, avisos, boletines de notas, reuniones, conferencias, etc. ...).

c. Implicación de los padres en la escuela. Abarca las actividades realizadas por los padres como voluntarios (padres que ayudan a los profesores, administradores o a los niños en las aulas o en otras áreas de la escuela) y como audiencia (padres que vienen a la escuela a observar lo que hacen los estudiantes en el aula, asisten a actividades deportivas u otros eventos que tienen lugar en el colegio, como manifestación de apoyo a la escuela).

d. Implicación de los padres en actividades de aprendizaje en el hogar. Se refiere a iniciativas de los padres, o a demandas de ayuda formuladas por los hijos, y sobre todo a requerimientos o guías que los profesores hacen u ofrecen a los padres para que apoyen en casa a su propio hijo en actividades de aprendizaje.

e. Implicación de los padres en actividades de consejo y gobierno de la escuela. Se refiere a la participación de los padres en asociaciones u organizaciones de padres-profesores, consejos escolares, u otros comités o grupos de la escuela, área, comunidad o país. También incluye las actividades de los padres y de grupos independientes de la comunidad que tienen como fin enriquecer el trabajo de la escuela.

f. Colaboración e intercambios con organizaciones comunitarias. Incluye la coordinación de servicios de la comunidad para desarrollar programas escolares en apoyo al aprendizaje de los niños (cuidado de los niños después del horario escolar, servicios de salud, ...). Se refiere a contactos con servicios comunitarios y con empresas que podrían compartir responsabilidades en la educación de los niños, como puede ser proporcionando materiales de juego y libros a los niños de familias con bajos ingresos.

Finalmente es necesario recordar que las escuelas varían en la importancia que conceden a cada uno de estos tipos de implicación, en el grado en que hacen partícipes a todos los padres, en cómo organizan las actividades y en cómo y cuándo evalúan la efectividad de cada una. Asimismo, conviene subrayar que cada uno de los tipos de implicación persigue metas diferentes, se realiza en emplazamientos diferentes (escuela, hogar, comunidad), incluye actividades diferentes, requiere materiales y procedimientos distintos y, sobretodo, varía en el grado en que está presente y se convierte en un ingrediente cotidiano en las organizaciones escolares.

3.4.2. Niveles de implicación de los padres en la educación

La implicación de los padres en las escuelas puede variar en función del rol que se atribuye a los padres en cada sociedad, del nivel del sistema educativo o social en el que la participación de los padres tienen lugar, y del enfoque empleado para analizar la implicación de los padres.

Meighan (1989) afirma que el rol a desempeñar por los padres en las escuelas y la educación varía de unos países a otros, e incluso dentro de cada uno, y en función del tipo de escuela. El rango de definiciones de estos roles abarca desde las más rígidas y limitadoras a las más flexibles y potenciadoras del desarrollo:

1. *Los Padres como problemas*. El padre es visto como negligente, escasamente preparado, principal fuente de las dificultades de los hijos y, en última instancia, interfiriendo en las tareas de la escuela. Desde esta postura, el objetivo consiste en mantener a los padres lo más alejados posibles de la escuela.
2. *Los Padres como policías*. Es el caso opuesto al anterior: "los profesores son el problema", y los padres deben velar porque los profesores cumplan con sus obligaciones. Este rol se observa cuando se exige que los padres sean mayoría en los Consejos Escolares, como es el caso de la Ley de Educación promulgada en 1988 en Inglaterra.
3. *Los Padres como paraprofesionales de ayuda*. Los padres son percibidos como una parte de la solución. Los padres se convierten en recursos, en colaboradores de la escuela..
4. *Los Padres como activos compañeros*. A diferencia del anterior, a los padres se les reconoce la potestad de tomar iniciativas. Tutores, programas y padres operan de forma coordinada.
5. *Los Padres como educadores de preescolar*. El hecho de que los niños cuando llegan a las escuelas sean capaces de hacer un buen número de cosas por sí solos demuestra la competencia de los padres como educadores. Ante ello, nos encontramos con dos posturas: la de los docentes que piensan que si ellos no han interferido en la labor de los padres, los padres no tienen porqué hacerlo ahora y la de aquellos que desean seguir utilizándolos como compañeros o ayudantes en el aprendizaje de algunas habilidades.
6. *Los Padres como los educadores de mayor calidad*. Se trata de una minoría de padres que han optado por retener el control sobre la educación de sus hijos y acogerse al derecho de la ley. Estos padres se agruparon en 1976 en la *Education Otherwise* en Inglaterra y en 1984 en la *Growing Without Schooling* en Estados Unidos con el apoyo enérgico de John Holt.

Según Conoley (1987), los padres puede estar comprometidos en la educación de sus hijos al menos en 4 niveles, que de menor a mayor implicación son:

Nivel 1: compartir información básica entre la escuela y el hogar.

Nivel 2: participar en programas de colaboración escuela-hogar o establecer posibles sistemas de comunicación escuela-hogar.

Nivel 3: asumir responsabilidades de forma activa en la escuela, disminuyendo la discontinuidad escuela-hogar.

Nivel 4: incluye la educación recíproca entre padres y educadores.

Desde un punto de vista organizacional, Goldring (1991) afirma que la implicación de los padres está asociada a demandas ideológicas. La existencia de una alta correlación del nivel de implicación de los padres con el desarrollo de actividades

alternativas en los programas escolares, por una parte, y con la intensidad con que los padres defienden sus posiciones ideológicas o participan en organizaciones constituidas formalmente, por otra, apoya este argumento. Analizando diversas variables de tipo organizacional, este autor distingue varios niveles de implicación:

a) *A nivel nacional o de localidad:* Se pueden distinguir diferentes formas como la constitución de *comités de acción* (padres que tienen intereses comunes en una determinada parcela se organizan, por ejemplo en educación especial), la organización a través de otros grupos y asociaciones (sindicatos, organizaciones de mujeres, partidos políticos) y la participación en los Consejos Escolares en sus diferentes modalidades. Este nivel se caracteriza por la enorme distancia en capacidad organizativa que existe entre las burocratizadas murallas de las administraciones educativas y las dificultades de los padres en lograr una organización "estable". No obstante, es evidente que muchas decisiones se adoptan en este nivel por lo que la participación de los padres a este nivel es necesaria.

b) *A nivel de centro:* En este nivel el director del centro escolar juega un papel decisivo en el grado de implicación permitido, logrado o deseado de los padres, tanto en lo que se refiere a su intensidad como a su efectividad. En opinión de este autor, los elementos claves del comportamiento del director que inciden en el nivel de participación alcanzado por los padres son: cómo interpreta su posición (responsabilidad) intermedia entre padres y profesores, cómo percibe el papel de los padres en la escuela y cómo reacciona ante las demandas de participación de los padres.

En este sentido, las opiniones entre los directores están divididas. Para unos, los padres son fuente de recursos y están natural y honestamente interesados en sus hijos y en la escuela, por lo que intentan transmitirles su interés en que participen en los programas organizados por la escuela. Para otros, la interacción con los padres es una de las tareas que les resulta más pesada, y, en consecuencia, invierten sus esfuerzos en denunciar frecuentemente tanto la no-cooperación de los padres como que los padres mantienen una postura abiertamente crítica frente a la escuela. De más a menos frecuentes, las formas de reaccionar de los directores ante las demandas de participación de los padres son:

- *la socialización:* el director moldea las actitudes y expectativas de los padres de forma que sean lo más similares posible a los objetivos, valores y modos operandi de la escuela.
- *la coalición colaboradora:* viene definida por periodos de tiempo en que director y padres están de acuerdo con una meta y trabajan juntos para lograrla. No está institucionalizada. Es más probable en centros homogéneos.
- *la formalización:* intenta disminuir, dilatar o relegar los contactos director-padres, bien creando una infraestructura burocratizada-jerarquizada que actúa de parachoques, bien recaptando o absorbiendo a los representantes de los padres o de la comunidad. Es habitual en centros en donde las familias son de bajo nivel socioeconómico.

c) *A nivel de aula:* Este nivel viene definido por la frecuencia, intensidad y dirección de las relaciones padre-profesor (tutor). Los niveles anteriores, el estatus socioeconómico de los padres y el estatus relativo del hijo entre sus compañeros influyen en el tipo de relación que se establece entre padre-tutor.

En general, se puede decir que las interacciones profesores-padres son pocas numerosas, institucionales, rutinarias, rituales y unidireccionales. Estas características

pueden ser explicadas atendiendo a una serie de factores de la estructura organizacional: el esquema de encuentro entre padres y profesores predominante; el desacuerdo entre ambas partes sobre el nivel de profesionalidad que el rol de profesor merece; y la tremenda diferencia entre los patrones de interacción entre los estudiantes y sus profesores, por una parte, y los niños y sus padres por otra.

3.5. Elementos básicos de los programas eficaces de implicación de padres

Williams y Chavkin (1989), en el *Southwest Educational Development Laboratory*, describieron las características de "programas prometedores de implicación de padres" que estaban teniendo lugar en cinco estados americanos entre 1986-88. En base a la información obtenida a partir de entrevistas realizadas a educadores participantes con experiencia en esta área y apoyándose en las evaluaciones realizadas por los Consejos Escolares a nivel local y de distrito, identificaron siete características básicas de los mismos:

1. *Elaboración de propuestas escritas.* Los programas disponían de normas escritas que legitimaban la importancia de la implicación de los padres y ayudaban a estructurar el contexto para las actividades del programa. Estas normas ayudaban tanto a los equipos directivos como a los padres a comprender mejor en qué forma los padres debían participar en el programa. Estas normas también concedían a los superintendentes la influencia necesaria en la Administración Central, respecto de los edificios y el personal de la escuela, para asegurar que el programa para padres ocupara un lugar central en la programación de la escuela.

2. *Apoyo de la Administración.* El apoyo de la Administración se manifestaba, al menos, en tres direcciones diferentes: a) identificar los fondos del presupuesto principal que debían destinarse a implementar los programas; b) dotar los recursos materiales necesarios para complementar las actividades específicas del programa; y c) designar el personal necesario para dirigir o guiar las actividades.

3. *Entrenamiento.* Todos los programas eficaces disponían de sesiones de entrenamiento dirigidas tanto a los padres como al personal de la escuela. Estos esfuerzos se extendían en el tiempo y se centraban en desarrollar habilidades de colaboración, incluyendo tópicos como mejorar las reuniones padres/profesor, apoyar el aprendizaje escolar en el hogar y trabajar conjuntamente profesores y padres en la toma de decisiones.

4. *Orientación asociativa.* El elemento esencial de estos programas era su orientación asociativa. El énfasis en esta trayectoria se reflejaba en actividades como planificar, establecer metas, definir de roles, evaluar programas, desarrollar estrategias de apoyo a la escuela y a la instrucción, percibir necesidades y establecer los estandars de la escuela conjuntamente. Estas actividades de implicación capacitaban a los padres y al personal de la escuela para desarrollar sentimientos de identificación y de orgullo.

5. *Comunicación bidireccional.* En estos programas la comunicación padres/profesores era frecuente y regular. Los padres se sentían cómodos acudiendo a la escuela, compartiendo ideas y hablando sobre diferentes asuntos. El personal escolar no se sentía amenazado por la presencia de los padres, sino que les daba la bienvenida y los implicaba en actividades de aprendizaje relevantes para los estudiantes. Evidentemente, cada escuela desarrollaba aquellos medios de comunicación que mejor servían para los padres.

6. *Red de Servicios*. Los programas establecían conexiones con otros programas para compartir información, recursos y experiencia técnica. Ejemplos de red de conexiones eran el *Telephone Hotline* in Houston, el *Coffee Klatches* in Little Rock, y el *Parent Interaction Rooms* in Tulsa.

7. *Evaluación*. Estos programas realizaban con regularidad actividades de evaluación tanto de las principales fases como de las conclusiones de cada ciclo o fase. Esta actividad capacitaba a los padres y al personal escolar para llevar a cabo continuas revisiones del programa, y al tiempo aseguraba el fortalecimiento de la asociación entre padres y profesores.

Por su parte, Olmstead (1991) ofreció también siete sugerencias de carácter general para implementar programas de implicación de los padres en las escuelas: 1) Discutir las actitudes del personal de la escuela hacia la implicación de los padres; 2) Establecer metas del programa que respondan a las necesidades de la escuela y de las familias; 3) Incluir padres y personal escolar en la dirección del programa; 4) Incluir diversos tipos de actividades de implicación de padres; 5) Utilizar las visitas al hogar para implicar a aquellos padres que no responden a las invitaciones o comunicaciones de la escuela; 6) Incrementar la asistencia de los padres a las reuniones mediante empleo de una amplia variedad de medios; y 7) Implementar algún componente en el programa en el que los padres sean vistos como educadores.

Obviamente, no existe un programa de implicación de los padres perfecto que pueda servir como modelo para los otros. Sin embargo, las características a las que nos hemos referido pueden ser usadas como esquema para desarrollar programas de implicación de los padres; es más, los programas caracterizados por estos elementos parecen abrir cada vez más posibilidades de participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and Today. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 209-219.
- Chavkin, N. F. y Williams, D. L. Jr. (1985). *Parent involvement in education project. Executive summary of the final report*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- Christenson, S. L., Rounds, T. y Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues, and opportunities. En S. L. Christenson y J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence* (pp. 19-51). Washington, DC: NASP.
- Christenson, S. L., Rounds, T. y Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's succes. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Collins, C. H., Moles, O. y Cross, M. (1982). *The home school connection: Selected partneship programs in large cities*. Boston, MA: Institute for Responsive education.
- Comer, J. P. y Hayes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 271-277.

- Conoley, J. C. (1987). Schools and families: Theoretical and practical bridges. *Professional School Psychology*, 2, 191-203.
- Dauber, S. L. y Epstein, J. L. (1989). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, San Francisco, March.
- Davies, D. (1991). Schools reaching out: Family, school, and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan*, 72 (5), 376-382.
- Dunst, C. J. y Paget, K. (1991). Parent-professional partnerships and family empowerment. In M. Fine (Ed.), *Collaboration with parents of exceptional children* (pp. 25-44). Brandon, VT: Clinical and Psychology Publishing CO.
- Dunst, C. J., Johanson, Ch., Rounds, Th., Trivette, C. M. y Hamby, D. (1992). Characteristics of parent-professional partnerships. En S. L. Christenson y J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence* (pp. 157-174). Washington, DC: NASP.
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-293.
- Epstein, J. L. (1987a). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19 (2), 119-136.
- Epstein, J. L. (1987b). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann y F. Losel (Eds.), *Social Intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J. L. (1988). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. Silver (Ed.), *Literacy through family, community, and school interaction. Greenwich* (pp 1-20). CT: JAI Press.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, Vol 15, 1-2, 99-126.
- Epstein, J. L. y Dauber, (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 289-305.
- Fantini, M. D. (1983). From school system to educative system: Linking the school with community environments. In R.L. Sinclair (Ed). *For every school a community* (pp 39-56). Boston, MA: Institute for Responsive Education:;
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fine, M. J. (1990). Facilitating home-school relationships: A family-oriented approach to collaborative consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 169-187.
- Fish, M. C. (1990). Family-school conflict: Implications for the family. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, 71-79.
- García, F. J. (1994). *Interacción escuela-familia*. En G. Musitu y P. Allat: *Psicosociología de la Familia*. Valencia: Albatros

- García, F. J. y Clemente, R. A. (1994). Las variables de estructura familiar como antecedentes de la valoración de los profesores de los alumnos. *Comunicación presentada al II Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife, 8-9-10 de Diciembre.
- García, F. J., Clemente, R. A., Sorribes, S., y Villanueva, L. (1994). Variables demográficas familiares y desarrollo de los hijos. *Comunicación presentada al II Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife, 8-9-10 de Diciembre.
- García, F.J. y Rosel, J. (1995). Evaluación de los alumnos por parte del profesor: Influencia de las características familiares y personales de los alumnos. *Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Madrid, 17-18-19 de Noviembre
- Goldring, E. B. (1991). Parents: Participants in an organizational framework. *International Journal of Educational Research*, 15 (2), 215-228.
- Greenwood, G. E. y Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.
- Grolnick, W. S. y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in childrens' schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grolnick, W. S. y Wellborn, J. N. (1988). Parent influences on childrens' engagement and dissatisfaction in school. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, New Orleans, April.
- Hansen, D. A (1986). Family-school articulations: The effects of interaction role mismatch. *American Educational Research Journal*, 23, 643-659.
- Henderson, A. T. (1987, 1989). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T., Marburger, C. L. y Ooms, T. (1986). *Beyond the bake scale: An educator's guide to working with parents*. Columbia, MD: National Committee for Citizen in Education.
- Hess, R. D y Holloway, S. D. (1984). Family and schools as educational institutions. In R. D. Parke y cols. (Eds.) *Reviewing child development research: The family* (vol 7, pp 179-222). Chicago: University of Chicago Press; .
- Keith, T. Z. (1991) Parent involvement and achievement in high schools. In S. Silvern (Ed). *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction*, (vol 5, pp 125-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Keith, T. Z., Troutman, G. C., Trivette, P.S., Keith, P. B., Bickley, P. G. y Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement?. Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 3, 474-496.
- Kurdek, L. A. y Sinclair, R. J. (1988). Relation of eighth graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior. *Journal of Educational Psychology*, 80, 1, 90-94.
- Laurea, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of human capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.

- Massie, D. (1989). *Enlisting parents as partners in school. Doubts and certainties*. NcLean, VA: NEA Mastery in Learning Project.
- Meighan, R. (1989). The parents and the schools: Alternative role definitions. *Educational Review*, 41 (2), 105-119.
- Merriam-Webster, Inc. (1985). *Webster's ninth new collegiate dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Moos, R. G. y Moos, B. S. (1981). *Family environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Olmstead, P. P. (1991). Parent involvement in elementary education: findings and suggestions from the Follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 221-231.
- Rich, D. (1987). *Schools and families: Issues and actions*. Washington, DC: National Education Association.
- Seeley, D. S. (1985). *Education through partnership*. Washington, DC: American Enterprise Institute for Public Policy Research
- Seeley, D. S. (1991). The major new case for choice is only half right. *Equity and Choice*, 7 (1), 28-33.
- Stevenson, D. L. y Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Swap, S. (1990). Comparing three philosophies of home-school collaboration. *Equity and Choice*, 6 (3), 9-19.
- Walberg, H. J., Bole, R. J. y Waxman, H. C. (1980). School-based socialization and reading achievement in the inner city. *Psychology in the Schools*, 17, 509-514.
- Williams, D. L. y Chavkin, N. F. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leadership*, 47 (2), 18-20.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

- 1) Elabora un cuestionario para conocer las formas de participación de los padres en el colegio de tu infancia.
- 2) Pregunta a tus padres las razones por las que asistían frecuentemente (o asistían en raras ocasiones) a tu colegio cuando tu eras más pequeño. También puedes investigar las razones actuales en el caso de que tengas un hermano-a en periodo de educación primaria
- 3) Elabora propuestas de comunicación escuela-familia a diferentes niveles (padre-profesor, profesor-padres, colegio-padres)
- 4) Contesta a la siguiente pregunta: ¿Tus padres mostraron el mismo interés por tus actividades escolares a lo largo de toda tu escolarización no-universitaria?. ¿Coincide tu autopercepción con la de tus padres?. Argumenta tus respuestas y contrástalas con las de tus compañeros.
- 5) Teniendo en cuenta las características propuestas por Dunst et al (1992) sobre las relaciones asociativas padres-profesional, analiza tres casos de relaciones padre-profesor

6) Revisa la legislación actual y analiza en qué medida favorece o perjudica la participación de los padres en la institución escolar.

7) Cuando ejerzas de profesor-a, ¿cómo podrías orientar la actuación de los padres con sus hijos e incrementar su participación en tu tutoría y en el colegio?. Revisa los principales datos ofrecidos en el capítulo.