

CAPÍTULO XII

INTERACCIÓN ESCUELA-FAMILIA

F. García Bacete

LA bondad de las relaciones padres-profesores constituye uno de esos a priori en los que se ha avanzado poco, siendo una de las asignaturas pendientes para padres, profesores y psicólogos. Así, Fernández Enguita (1993) utiliza la expresión "crónica de un desencuentro" para referirse a las relaciones entre la profesión docente y la comunidad escolar. Las interacciones entre profesores y padres abarcan un amplio rango de actividades, desde los contactos más o menos ocasionales y la colaboración, hasta la codecisión.

En la actualidad algunas compilaciones intentan enmarcar la realidad de las relaciones entre escuela y familia como un intento de ordenar una realidad en sí misma esquiva, dispersa e interdisciplinar (Christenson y Conoley, 1993; Fine, 1989; Fine y Carlson; 1992, Fryling y Fryling, 1991). Desde la perspectiva profesional, numerosas taxonomías respecto de las funciones del psicólogo en la escuela y propuestas de funcionamiento de los servicios psicoeducativos formuladas por las administraciones educativas incluyen el asesoramiento a los padres o la colaboración con las familias (MEC, 1990).

Los expertos en el campo de la participación de los padres en las escuelas han afirmado inequívocamente que la implicación de los padres en las escuelas ha de ser considerada como el elemento central de cualquier programa que pretenda mejorar los logros académicos de los estudiantes y estimular la educación (Epstein, 1988). Pero también se ha podido comprobar que las mejores escuelas, las que ofrecen un mayor apoyo a los padres y en las que los niños obtienen logros superiores,

cuentan siempre con padres que apoyan firmemente sus metas y programas (Epstein, 1988; Henderson, 1987; Davies, 1988). Reducir el fracaso académico sólo será posible si las escuelas aprenden a pensar y trabajar con las familias en direcciones diferentes y creativas. No obstante, hasta la fecha, han sido pocos los intentos sistemáticos realizados para conceptualizar y explicar el rol de las familias en la educación.

Entre padres y profesores se establece, a menudo, una relación ambigua y disfuncional que, en demasiadas ocasiones, genera situaciones conflictivas. Si el proceso educativo exige una formación profesional específica y cualificada, no es menos cierto que resulta legítimo que los padres participen en el diseño y las orientaciones generales de la educación que han de recibir sus hijos. Mientras unos reclaman sus derechos como profesionales, los otros lo hacen como clientes, de tal forma que los padres no ven con buenos ojos la autonomía que propugnan los profesores, los cuales no están dispuestos a aceptar la participación de los padres, a la que califican de intrusismo. Esta tensión general se concreta en dicotomías tales como tarea de experto vs tareas de no-experto, derecho de los padres de elegir centro vs obligación del estado de garantizar una educación apropiada para todos los niños, padres como clientes vs padres como participantes, etc. (Lindle y Boyd, 1991; Cooper, 1991). Así, entrenar a profesores y directores en la implicación de los padres se convierte en un aspecto crítico. Necesitamos un personal escolar que sea tan experto en relaciones humanas y desarrollo del niño como en contenidos instruccionales y pedagógicos (Lindle y Boyd, 1991; Fernández Enguita, 1993).

El centrarse en las interconexiones entre dos contextos principales del desarrollo del niño –la escuela y la familia– tiene enormes posibilidades teóricas y conceptuales, posibilitando evaluaciones más comprensivas y permitiendo intervenciones desde orientaciones psicosociales en las que se amplía el abanico de causas, consecuencias y recursos, al tiempo que posibilita integrar conceptos como educación y desarrollo. Pero al mismo tiempo, resulta confuso y carente de una estructura conceptual que posibilite la puesta en marcha de acciones sistemáticas. En este sentido, resultan necesarios algunos elementos o ejes que ayuden a poner un cierto orden.

En este capítulo pretendemos ofrecer una visión panorámica de las relaciones escuela-familia, maestros-padres. Analizaremos la necesidad de contar con la familia en el trabajo de profesores y psicólogos escolares, la direccionalidad de las relaciones escuela-familia y su inclusión en el curriculum y, finalmente, las barreras que dificultan un desarrollo eficaz de las interacciones. Por último, describiremos diferentes modalida-

des y opciones, destacando el papel que puede desempeñar el psicólogo escolar.

1. PERSPECTIVAS DE LAS RELACIONES ESCUELA-FAMILIA

1.1. *La colaboración de la familia*

La bibliografía especializada referente al papel educativo de la familia alude con frecuencia a una serie de cambios tales como crisis económica, nuclearización y aislamiento de la familia, urbanización, incremento de familias monoparentales, incremento del número de mujeres que se incorporan al mundo laboral, progresiva extensión de la escolarización, incremento del ocio, etc. que, en su conjunto, producen una pérdida de recursos con los que la familia actual se enfrenta a sus problemas, lo cual justifica la intervención en el ámbito familiar (Sheridan y Kratochwill, 1992).

Además, también se sabe que todas las familias tienen un currículum (Cremin, 1976), un estilo particular de enseñanza (Bloom, 1981; Musitu y cols., 1988), que unas son más competentes que otras (Blechman, 1984), que los déficits en habilidades dependen del tipo de estrés al que están sometidas (Embry, 1984) o que existen características diferenciales entre la familias que participan de forma voluntaria en seminarios de entrenamiento de las que no lo hacen (García, 1984).

Algunos autores consideran que dado que la mayoría de las actividades educativas tienen lugar fuera de las escuelas, los educadores deberían tenerlas en cuenta a la hora de programar sus actividades. Otros, desde otra perspectiva, afirman que los niños pasan mucho tiempo en diversas interacciones en la escuela, por lo que la familia ha de colaborar con la escuela. Pero para nosotros la conclusión sigue siendo la misma: la necesidad de una colaboración escuela-familia.

En trabajos recientes se han comprobado los efectos positivos en el niño que se derivan de la participación e implicación de los padres en la escuela (Fish, 1990; Sheridan y Kratochwill, 1992), habiendo sido estudiadas estas influencias familiares desde diversas perspectivas (Martínez y Corral, 1991). Los resultados de la investigación son claramente coincidentes: cuando los padres animan y apoyan instruccionalmente a sus hijos, sus hijos tienen una ventaja sobreañadida en la escuela (Epstein, 1984). Por otra parte, como podemos observar en la Tabla 1, la participación activa de los padres en la escuela tiene grandes posibilidades de lograr efectos positivos, no sólo en los niños (Epstein, 1985; Henderson, 1987), sino también en los padres y familias (Becher, 1986), en los profe-

sores y escuelas (Becher, 1986) y en las relaciones escuela-familia (Conoley, 1987a; Hansen, 1986).

Tabla 1
Efectos de la Participación de los Padres

HIJOS

- Progreso académico significativo
- Menor número de problemas de conducta
- Incremento de habilidades sociales y autoestima
- Mayor asistencia a la escuela, mejores hábitos de estudio y actitudes hacia la escuela

PADRES

- Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar
- Mayor apoyo y compromisos comunitarios
- Actitudes más positivas hacia sí mismos y mayor autoconfianza
- Percepción más satisfactoria de la relación padres-hijos
- Incremento en el número de contactos escuela-familia
- Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad y refuerzo

PROFESORES

- Mayor competencia en sus actividades profesionales e instruccionales
 - Mayor dedicación de tiempo a la instrucción
 - Mayor compromiso con el currículum; más centrados en el niño
-

Pero además, una considerable evidencia empírica apoya la idea de que estos efectos son consecuencia precisamente de la interrelación entre los contextos escuela y familia. Así, se han identificado varias características del ambiente familiar que se pueden convertir en condiciones de fracaso escolar (Samuels, 1986) y se ha mostrado la influencia de la familia en la emergencia de problemas conductuales, emocionales y académicos en el contexto escolar (Hetherington y Martin, 1979). Por otra parte, sabemos que el logro del estudiante resulta superior cuando hay colaboración en el mesosistema escuela-familia (Bronfenbrenner, 1986), las reglas escolares y familiares son congruentes (Hansen, 1986), los padres se involucran en la vida educativa de sus hijos (Henderson, 1988) y el hijo percibe una continuidad entre los objetivos de la escuela y los de su familia (Martínez, 1992). En definitiva, una continua comunicación entre los padres y la escuela puede mejorar los resultados tanto en el hogar como en el aula en áreas como la prevención de la drogodependencia, aspectos disciplinares, asistencia escolar, conductas académicas y sociales de niños con handicaps, etc. (Fish, 1990).

Dos hechos clave para entender la evolución y el estado actual de este área de trabajo son, por una parte, la participación de los padres en grupos "pro-defensa de los derechos de los niños con handicaps" (Turnbull y Winston, 1984), quienes apoyándose en políticas de igualdad social se constituyen en defensores de una legislación que reconozca los derechos y las necesidades de los padres y de los hijos y que se adopten medidas legales que posibiliten la puesta en marcha de programas de intervención y, por otra, la constatación por los años 60 de un incremento en el porcentaje de alumnos (20-40 %) que tienen déficits en habilidades académicas o de ajuste en la escuela, lo que genera un importante volumen de investigación en dos ámbitos; el de la enseñanza y el de la familia. La investigación en el ámbito de la enseñanza y prácticas instruccionales efectivas permite concluir que el logro académico está determinado por un amplio rango de variables, entre las que se incluyen las características de los estudiantes, el ambiente instruccional, los factores familiares y del hogar, y las relaciones entre estos ámbitos (Wittrock, 1986; Christenson, 1990). Por su parte, la investigación en el ámbito familiar demuestra que los resultados escolares de los niños están fuertemente influidos por variables de estatus social (ocupación, estudios, ingresos padres) y características estructurales de la familia -tamaño, orden de nacimiento, etc.-. Más recientemente, se han centrado en procesos interpersonales e intrafamiliares y consecuencias más específicas en el niño (Wolf, 1964; Marjoribanks, 1979; Musitu et al., 1988).

En la actualidad, los investigadores de ambos ámbitos se han interesado en las variables que son potencialmente manejables por las familias o el personal escolar, como apoyar en los deberes, escuchar a los hijos, proporcionar reforzadores por los progresos diarios en la escuela, etc. (Epstein, 1988a; Tizard y cols, 1982). Así pues, es tan evidente la influencia de la familia y de la interrelación escuela-familia en el logro y resultados del estudiante que no debería subestimarse durante más tiempo (Christenson, 1990).

2. LA DIRECCIONALIDAD DE LA INTERACCIÓN

Una vez constatada la necesidad, surge el problema de cómo hacerlo y de la dirección de la interacción. Diversos autores han ilustrado la importancia de conjugar las actividades de aprendizaje en el hogar junto con otras actividades de aprendizaje que tienen lugar fuera de las escuelas, con las experiencias educativas escolares. Los profesores buscan que los padres atiendan y colaboren en la elaboración de los deberes, partici-

pen en conferencias padres-profesores o similares y que al mismo tiempo no critiquen o interfieran en la escuela. En este sentido, Leichter (1985) constata que las políticas dirigidas a incrementar los deberes, a una mayor supervisión parental y a animar a los hijos a ser diligentes, están estrechamente dirigidas a realzar las áreas en donde la educación en las familias es similar a las escuelas; sin embargo, la educación en las familias no puede mejorarse intentando hacerla semejante a la ofrecida en las escuelas. En contraste, la participación de los padres en el centro escolar como apoyo psicopedagógico se ha revelado en diversos países como un elemento importante de acercamiento y entendimiento entre padres y profesores y como una forma de enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje de los hijos (Martínez, 1992).

Al hilo de lo que venimos comentando, dos preguntas adquieren especial relevancia: 1) ¿Cómo las escuelas implican a los padres en el currículum escolar? ¿En qué medida la escuela necesita la participación de los padres? Aquí la familia responde a las necesidades de la escuela; 2) ¿Cómo los profesores incrementan o realzan el aprendizaje de los estudiantes al incorporar el currículum del hogar en los procesos instruccionales? Aquí la escuela se adapta a las necesidades familiares (Melnick, 1991a).

2.1. La participación de los padres en el proceso de aprendizaje

La cuestión de la colaboración de los padres en el proceso de aprendizaje y las actividades que se desarrollan en la escuela parece referirse a dos aspectos: a) que los educadores necesitan contar con la participación de los padres y b) que, en consecuencia, los docentes deberían tomar la iniciativa, estableciendo estrategias de colaboración con las familias. El hecho de que hasta los 18 años las personas pasan el 87 % del tiempo bajo la supervisión de sus padres constituye una razón suficiente para desarrollar programas en los que se intente canalizar y potenciar la participación de los padres. El que los educadores necesitan la colaboración de los padres ha sido ampliamente constatado y puesto de manifiesto a través de informes, iniciativas de carácter nacional e internacional e investigaciones.

Entre los informes, son de destacar en primer lugar y procedentes de los Estados Unidos *En una Nación en Peligro* (Comisión Nacional para la Excelencia en Educación, 1983), en el que los investigadores observaron que los factores familiares, tales como las actitudes, los valores y los hábitos, eran los que tenían un mayor impacto en el aprendizaje de los niños

(Redding, 1991). En 1986, el Departamento de Educación de los Estados Unidos en su *Qué funciona: Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje* proclamó que las escuelas efectivas son lugares donde directores, profesores, estudiantes y padres están de acuerdo en las metas, métodos y contenido de la instrucción. En 1987, el Centro para la Organización Social de las Escuelas en el Johns Hopkins en su informe *Educación y Sociedad Urbana* reiteró la idea de que las escuelas deberían tomar la iniciativa en promover la participación de los padres en la instrucción de los hijos, y en particular el papel de los administradores y directores (Epstein, 1987). En segundo lugar y en lo que hace referencia a Inglaterra varios Informes Educativos coincidían en la idea de que la participación e implicación de los padres promueve el aprendizaje de los niños (Plowden, 1967; Warnock, 1978). El Informe Bullock (1975) ratificó la importancia de la participación de las madres en las actividades de iniciación a la lectura (Wolfendale, 1983). El Informe Taylor (1977) y la legislación sobre educación especial de 1981 implicaba a los padres en la toma de decisiones.

Fruto de estos y otros informes similares han surgido iniciativas como la "guerra contra la pobreza"; la creación de los Consejos Escolares; la educación compensatoria; la educación para niños con handicaps; las propuestas normalizadoras en educación especial... o el acuerdo de diversas organizaciones de padres de los países occidentales para compartir las informaciones sobre la colaboración de los padres.

En el Estado Español se constata, por una parte, la enorme importancia que se concede al tema, al igual que en Inglaterra y los Estados Unidos, pero no se crean cauces para la participación, y en algunos casos incluso se bloquea. Una revisión de la legislación, desde el Decreto de 8-1-31 hasta Instrucciones Específicas de principio de curso (93-94), junto con el apoyo de los trabajos de diversos autores (Bugeda, 1987; Fernández Enguita, 1993) nos permite afirmar que la participación de los padres es sólo informativa, observándose una ausencia total de recomendaciones de cómo posibilitar y potenciar la coordinación, participación y educación de los padres (García, 1993). La participación ha sido sustituida por la representación, lo que permite hablar de una mayoría silenciosa y una minoría sospechosa entre los padres —condenados, además, a ser minoría frente al poder de los profesores— y enmarcar la postura de los padres entre la indiferencia de unos y la impotencia de otros (Fernández Enguita, 1993). Tampoco el recién estrenado Reglamento Orgánico de Centros ha venido a mejorar las cosas, dejándolas exactamente donde estaban.

Respecto a las aportaciones de la investigación, Walberg (1984) en una síntesis de aproximadamente 3.000 estudios afirma que son nueve

los factores educativos efectivos en la promoción del aprendizaje escolar: a) capacidad, desarrollo y motivación; b) calidad y cantidad de la instrucción; y c) factores ambientales como el hogar, el aula, el grupo de iguales y los mass-media. Todos estos factores son influyentes, pero mientras las escuelas ofrecen un profesor diferente (o varios en secundaria) en cada nuevo curso, la "enseñanza en el hogar" puede extenderse durante 20 años con "los mismos padres" como profesores (Fraser et al., 1987). Mejorar la calidad de la instrucción conduce con toda probabilidad a un aprendizaje académico más eficaz y eficiente, pero estos efectos posibles serán mayores en la medida en que se logre atraer y comprometer a las familias como participantes activos en el proceso (Wallace y Walberg, 1991).

Numerosos estudios realizados con la finalidad de analizar y definir estrategias que permitan fortalecer los vínculos entre padres y centro escolar apuntan hacia una idea común que engloba dos componentes relacionados: cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa (Martínez, 1992). Estos efectos se extienden a los ámbitos actitudinal e intelectual en niños con privación social o problemas de aprendizaje cuando la participación de los padres se inicia en preescolar (Lazar y Darlington, 1978). No obstante, algunos estudios han puesto de manifiesto que no es tanto el tipo de actividad que realizan los padres en el centro lo que da lugar a los efectos positivos, sino que lo más importante es la planificación de dicha actividad, es decir, que se observe una finalidad educativa, una duración no inferior a un año, se permita participar a los padres en diferentes actividades y se realice de modo adecuado (Gordon, 1978).

Los programas de intervención en la familia pueden incrementar la calidad de la instrucción académica más allá de la escuela, motivar al niño, disminuir el número de horas que los niños pasan mirando la TV y potenciar, más constructivamente, las relaciones familiares (Walberg et al., 1980). Además, a partir de la constatación de que *el efecto Matthew* está presente en el aprendizaje escolar —comparativamente los lentos serán más lentos y los rápidos más rápidos cada vez— y de que los primeros seis años de vida y el "currículum en el hogar" son influencias decisivas en el logro académico (Walberg, 1984), resulta justificable y creemos que necesario emprender programas de colaboración con los padres de niños en edad preescolar. A pesar de todo ello, pocos programas han tenido una duración mayor de un semestre. Además, estos programas no pueden implementarse en el vacío, sino que el clima de cooperación maestros-padres-alumnos resulta esencial. Bronfenbrenner (1986) critica

este tipo de estudios al no tener en cuenta la bidireccionalidad de las influencias; normalmente, no suelen considerar la influencia que ejercen estos programas en la conducta de padres e hijos en el contexto familiar. Suelen ser descriptivos, se limitan al papel de los padres como educadores y utilizan el logro académico como el principal resultado.

Como comentábamos al principio de este apartado, el tipo de familia no sólo determina un tipo de relación con la escuela, sino que delimita estrategias diferentes que la escuela ha de utilizar para incorporar a estas familias a una pauta de colaboración mutuamente beneficiosa. Con la finalidad de describir qué tipo de estrategias tiene que poner en marcha la escuela para llegar a construir una comunidad educativa, Redding (1991) ha adaptado los tres tipos de relaciones escuela-familia que describieron Coleman y Husen (1985) y que se corresponden con tres niveles del desarrollo económico. En su opinión, para poder avanzar hacia una "comunidad escolar" es necesario transformar cada uno de estos tipos de familias en una nueva categoría (Tipo IV) mediante programas de Educación Familiar (Tabla n.º 2).

—La familia de tipo I vive un nivel de subsistencia y permanece atrapada en las demandas diarias del trabajo, y cuenta con los hijos para trabajar. Estas familias limitan el desarrollo de sus hijos, y el papel de la escuela es liberar a los niños de sus familias. No tienden a presionar a la escuela, pero sus hijos son la mayoría de los que necesitan apoyo.

—Con la economía industrial, las metas de la familia y de la escuela convergen, buscando que la instrucción de los niños mejore la situación económica. Este tipo de familia (tipo II) retiene los valores del sistema y busca un mayor protagonismo en la educación de sus hijos.

—Durante el periodo Post-industrial, los padres (tipo III) ven en la crianza de los hijos una barrera para sus propósitos adultos, e invierten poco tiempo y energía en el desarrollo de sus hijos. Esperan que la escuela asuma una mayor responsabilidad en el desarrollo de sus hijos. Son la norma en un nuevo mundo de movilidad familiar, madres trabajadoras, divorcio y autoindulgencia.

2.2. La escuela adaptándose a las necesidades familiares

Los distintos trabajos que intentan dar respuesta a esta cuestión están relacionados con el grado en que la escuela se adapta a la familia, incorpora los rasgos diferenciales familiares, da respuestas a las necesidades diferenciales de las familias, etc.

Tabla 2
Relaciones Escuela-familia: Tipos de Padres (Redding, 1991)

	<i>Tipo I: Disponible pero Alienado</i>	<i>Tipo II: Conforme pero Frustrado</i>	<i>Tipo III: Capaz pero Desconectado</i>
Características	Dificultades de supervisión, limitadas habilidades parentales	Centrado en el niño, frustrado por las tendencias sociales	Absorbido por los intereses profesionales o personales, poco tiempo con los niños
Percepción de la Escuela	Intimidadora, portadora de malas noticias; pero le desahoga de los niños	Atención inadecuada a los niños, separada de la familia	Contrata profesionales dedicados a la educación-crianza
Clave para el Compromiso	Experiencias personales positivas con la "escuela"	Experiencias personales positivas con "otros padres"	Experiencias positivas "con los niños"
Estrategias para su Involucración	Buscarlos fuera de la escuela, traerlos y cubrir sus necesidades sociales en la escuela	Entrenar y dotar de significado a su papel de liderazgo	Estructurar su interacción con los niños
Beneficios que obtiene de su participación	Adquiere habilidades de paternidad, desarrollo personal y satisfacción	Desarrolla capacidades de liderazgo, se convierte en parte del ambiente social	Despierta el interés por la familia; conducta más coherente con los valores.
Contribuciones a la Escuela cuando se ha convertido en Tipo IV	Sus propios hijos están mejor guiados, alivian a la escuela	Líderes de padres; padres sustitutos para niños abandonados	Contacto profesional, social; recursos financieros; habilidades, competencia profesional; mejor guía para sus propios hijos, alivian a la escuela.

Padres e hijos comparten una serie de valores que están relacionados con el logro académico (ambiente familiar donde se valora la lectura; expectativas de niveles educativos superiores y, en este sentido, es conveniente incorporar estos pensamientos y actitudes de padres y alumnos en los programas escolares que los profesores elaboran (Martínez y Corral, 1991).

Podemos preguntarnos cómo y por qué los profesores implican a los padres y en qué se diferencian los profesores que construyen una rica re-

lación con los padres de los que no. El nivel "involucrador" está relacionado con la propia definición de ser profesional que formula el profesor (Hulsebosch, 1991). Los profesores "altamente implicadores" igualan profesionalismo con la capacidad para mantener un diálogo entre las vidas dentro-fuera de la escuela tanto de sus estudiantes como de ellos mismos. Los profesores "poco implicadores" piensan que ser un profesional significa proteger su trabajo con los estudiantes, mantener un control sobre la enseñanza, estar más allá del reproche en relación con los padres manteniendo la distancia necesaria. El concepto de profesional esgrimido por cada profesor va determinando sus conceptos del aprendizaje, la imagen que tienen de los padres y su propio concepto de enseñanza.

3. BARRERAS A LA INTERACCIÓN ESCUELA-FAMILIA

En este apartado nos haremos eco de los numerosos impedimentos y/o barreras que subsisten en la interacción entre padres y profesores, y que pueden explicar por qué el panorama que estamos describiendo resulta desalentador, al tiempo que explican también la existencia de escasos trabajos que informen de los procedimientos operativos que se están empleando en la prestación de servicios casa-familia (Bergan y Kratochwill, 1992).

En un sentido amplio sabemos que tanto los padres como los profesores mayoritariamente están de acuerdo en calificar la participación de los padres en el proceso educativo como aceptable, que los padres están altamente interesados en colaborar y que los educadores generalmente consideran "útil" tener a los padres implicados en la educación. Sin embargo, un examen minucioso de los resultados revela que educadores y padres tienen puntos de vista diferentes acerca de ciertos aspectos de la participación de los padres, diferencias que originan impedimentos o elementos disuasorios de una relación de compañerismo efectiva entre padres y educadores.

Los educadores parecen apoyar las vías más tradicionales en que los padres han participado en la educación de los niños tanto en casa como en la escuela; esto es, los padres recibiendo información desde la escuela, apoyando o tomando parte en actividades escolares diseñadas y preparadas por el personal escolar, y ayudando a sus hijos en la realización de los deberes.

En general, los formadores de profesores en este área son favorables a un concepto amplio de implicación de los padres en la escuela, pero prefieren el tipo de implicación de los padres que se centra en cómo ayu-

dar a los padres a ayudar a sus hijos en la escuela (Williams, 1991) consistente en proporcionar a los padres entrenamiento en las áreas de disciplina, enseñarles a convertirse en tutores de sus hijos en casa, comprobar que los deberes han sido realizados, informarles de cuestiones de desarrollo de los niños o salud mental. En todas estas actividades el rol del profesor es básicamente "informar", contar a los padres cómo pueden mejorar sus habilidades de paternidad, e implica que los profesores posean las habilidades de la enseñanza a adultos.

Los padres, lejos de eludir sus responsabilidades, en muchas ocasiones consideran que algunas de las funciones ejercidas por las escuelas les corresponden a ellos; insisten en que sus solicitudes de ayuda para algunas tareas no son lo mismo que peticiones de que otros se las realicen. Los padres buscan servicios directos y apoyos en cuanto padres, y rechazan la intervención de la escuela que suponga intrusión en asuntos familiares, prefiriendo procedimientos informales de comunicación y llamadas de teléfono frente a las notas escritas. Aun estando conformes con las tareas sugeridas por los docentes, muestran cada vez mayor interés en participar en tareas de gestión de la escuela, en aprender conjuntamente con los educadores acerca de las cuestiones específicamente instruccionales y en actuar como defensores de cuestiones educativas de interés. Los padres expresan una definición mucho más amplia de su propia participación en la escuela que la defendida por los educadores e incluyen actividades más allá de las que los educadores suelen incluir como "provehosas" (Williams, 1991).

Las dificultades en las relaciones escuela-familia se pueden clasificar en cuatro grandes bloques (Fish, 1990):

1) *Filosóficas*: La mayoría de escuelas y familias apoyan la idea de la mutua colaboración, sin embargo hay quienes –los menos– creen que la toma de decisiones en cuestiones educativas-escolares compete exclusivamente al personal escolar (existen profesionales que no están de acuerdo con la participación activa de los padres, y padres –bajo nivel cultural– que opinan que la escuela y las autoridades escolares conocen lo que es mejor para sus hijos).

2) *Actitudinales*: En general las relaciones entre padres y profesores han sido descritas como competitivas y conflictivas (Lightfoot, 1978, Power, 1985). No obstante, las relaciones positivas familia-escuela dependen del grado en que los profesores respetan la cultura de los padres.

–*Territorialidad*: Si por una parte los padres sienten perder el control de la vida de sus hijos, por otra parte los profesores se sienten amenazados y actúan a la defensiva. Algunos profesores piensan que la participación de los padres debe limitarse a los aspectos más tradicionales (fiestas, extraescolares, biblioteca...) lo que conduce a que muchos padres se

sientan frustrados. El 50 % de los profesores no reúnen nunca a los padres y únicamente un tercio las realiza una vez al trimestre (Merino, 1986). Otros padres opinan que invierten mucho tiempo en reuniones y en consecuencia piensan que deben jugar un papel más decisivo.

–*Confianza en la propia competencia*: Cada colectivo tiende a ver a su propio grupo como más competente que el otro, lo que conduce a reacciones culpabilizadoras y sentimientos de competitividad intergrupos.

–Los profesores se sienten inseguros sobre la forma de lograr la mejor relación con los padres y mantienen su rol de "experto". Además, la organización de actividades para padres exige mucho tiempo, lo que contribuye a mantener la distancia. Profesores con autocompetencia elevada se sienten menos amenazados y están más abiertos a los padres.

–Los padres citan como barreras el uso de un lenguaje no-familiar, la inadecuada presentación de la información, etc. Informan de falta de comprensión del sistema escolar en general, sentimientos de inferioridad e incertidumbre acerca de los caminos en los que la escuela podría ayudarles, sentirse ignorados, temerosos de represalias por parte de la escuela. No obstante, las actitudes de los padres van modificándose a medida que van interactuando con el personal escolar, aunque su participación decrece progresivamente cada año de escolaridad de sus hijos (Hansen, 1986), como si se sintieran cada vez menos competentes.

–Conflicto de valores, ambigüedad de roles y la falta de un proceso sistemático de implicación de los padres (Edge y cols, 1984).

3) *Problemas lógicos*. El psicólogo escolar informa de falta de tiempo, excesivo número de casos, problemas de programación, desmesuradas demandas... De particular importancia son las familias de un solo padre, los problemas de comunicación en situación de crisis, situaciones en que los padres tienen que contratar el transporte o "canguros", solicitar permisos laborales para acudir al colegio.

4) *Habilidades deficientes*: Los profesores encuentran en la comunicación con los padres una de sus principales fuentes de ansiedad (Bensky y cols., 1980), como consecuencia de la falta de conocimiento y/o habilidades en técnicas de comunicación efectivas (Jensen y Potter, 1990; Simpson, 1982), lo que es justificable dado que ni los psicólogos escolares ni los profesores han sido entrenados profesionalmente en posibilitar los compromisos de los padres en educación.

4. FORMAS DE PARTICIPACIÓN-COLABORACIÓN

Existe acuerdo generalizado en que no hay un único tipo de relaciones familia-escuela, pero sí se ha sugerido la conveniencia de que la natu-

raleza de estas relaciones debería ser capaz de responder a las necesidades para las que se crean y atender a la bidireccionalidad de la comunicación. Aunque la "colaboración directa padre-profesor en metas específicas" ha mostrado ser la que logra los mayores efectos de aprendizaje (Wallace y Walberg, 1991), se han descrito otros roles constructivos para la colaboración de los padres en los programas escolares que incluyen: prestar atención al trabajo de los niños, tutor en casa, coaprendiz con el niño, reforzador de los programas escolares, abogado ante los consejos escolares, miembro del comité escolar, voluntario en ayuda a la escuela, ... siendo las visitas al hogar, o la lectura con los hijos o padres que actúan como tutores los que han logrado niveles de "partnerships" más exitosos.

Diversos autores han realizado esfuerzos por sistematizar y describir las diferentes formas de colaboración escuela-familia, profesores-padres, apoyándose cada uno de ellos en criterios diferentes (Meighan, 1989; Golfring, 1991; Fine y Carlson, 1992).

Adoptando un punto de vista más pragmático y operativo, y tomando como referencia el análisis de las prácticas que están teniendo lugar en los centros escolares, Fish (1990) nos presenta una recopilación de las mejores prácticas:

A) *Trabajando con Familias/Padres individualmente*

Preparar pequeños folletos (horas de visita, teléfonos de interés, principales abreviaturas); hacer personalmente las llamadas telefónicas; escribir notas personales, informar de los progresos del hijo; preparar a los padres ante reuniones y conferencias; limitar el número de personal que asiste a una reunión con los padres; proporcionar a los padres un consejero o una persona de apoyo; actuar como traductor de la "jerga" de reuniones, informes, etc.; proporcionar resúmenes de conferencias; animar a los padres a tomar notas; considerar las necesidades especiales de las familias no-tradicionales; hacer visitas al domicilio familiar cuando se considere conveniente; reconocer y comentar los aspectos positivos del niño.

B) *Trabajando con Grupo de Padres*

a) *Estrategias dirigidas al Personal Escolar*

Entrenar a los profesores en comunicación con padres, en responsabilizar a los padres de la educación de los hijos y en cómo ayudar para que las conferencias sean exitosas; animarles a establecer comunicación escrita continua entre profesores y padres aprovechando periodos no-es-tresantes; convertirse en una parte activa de la comunidad escuela-familia (asistir a fiestas, escribir en el periódico escolar, etc.).

b) *Estrategias dirigidas a los Padres:*

Elaborar y analizar encuestas de necesidades; identificar y entrenar líderes vecinales; organizar programas donde los padres muestren sus "especialidades" con niños y/u otros padres y profesores.

c) *Estrategias para Actividades Conjuntas Escuela-Padres*

Organizar, promocionar o facilitar la planificación conjunta padres-staff de programas educativos; iniciar actividades de financiación (pagar a los "canguros", etc.); ayudar a establecer y mantener la escuela como centro comunitario.

Sin lugar a dudas la propuesta de Hornby (1990) resulta la más comprensiva de cuantas hemos expuesto, al basarse y adaptar los modelos de Kroth (1984), Lombana (1983) y Wolfendale (1986), y al incorporar también el feedback procedente de numerosos grupos de padres y educadores. Su modelo consiste en dos pirámides jerárquizadas, construidas en función de las necesidades de los padres, los recursos de los padres y los tipos de actividades, en combinación con el tiempo que requieren y el grado de especialización exigido tanto a los padres como a los especialistas (Figura 1).

RECURSOS

Información: Todos los padres pueden aportar información valiosa de sus hijos: gustos y aversiones, aspectos positivos, cuestiones médicas relevantes, ... lo que conduce a una práctica profesional más efectiva y a que los padres perciban que existe un auténtico interés por sus hijos

Colaboración: La mayoría de padres son capaces de colaborar con el maestro, reforzando los programas escolares en casa por ejemplo. Sin embargo, hay padres que no disponen de tiempo, o lo dedican a otras actividades ¡Los profesionales deben respetar los derechos de los padres a tomar decisiones!

Recursos: Muchos padres tienen el tiempo y la capacidad para actuar como ayudantes del profesor, preparando materiales, otros tienen habilidades especiales, ... otros tienen tiempo, habilidades y conocimientos para ayudar a otros padres...

Política: Sólo algunos padres son miembros de organizaciones de padres o profesionales, consejos o comisiones de la escuela, ... o tienen el tiempo y la capacidad para contribuir a la formación continuada de los profesores (conferencias, publicando).

NECESIDADES

Comunicación: Todos los padres necesitan tener efectivos canales de comunicación con todos los profesionales que trabajan con sus hijos,

sobre temas como la organización de la escuela, qué pide la escuela a su hijo, qué efectos tiene, derechos y obligaciones. Sobre todo saber que pueden contactar con la escuela cuando lo requieran.

Coordinación Padre-Profesor. Una de las principales necesidades de la mayoría de los padres es saber cómo va su hijo en la escuela, y en este sentido los profesores no sólo son la principal fuente de información (tutorías), sino que pueden asegurar una regularidad en los contactos (teléfono, visitas hogar, reuniones en el colegio,...).

Educación a Padres (Escuelas de Padres). Las Escuelas de Padres se fundamentan cada vez más en la necesidad de información de cara a la educación de los hijos expresada por muchos padres que en las posturas moralistas presentes en sus orígenes. Velázquez y Loscertales (1987) distinguen tres modelos principales: informativo, instructivo y social.

Apoyo: Algunos padres, en algunas ocasiones, requieren consejo-consulta para comportarse más eficazmente con sus hijos.

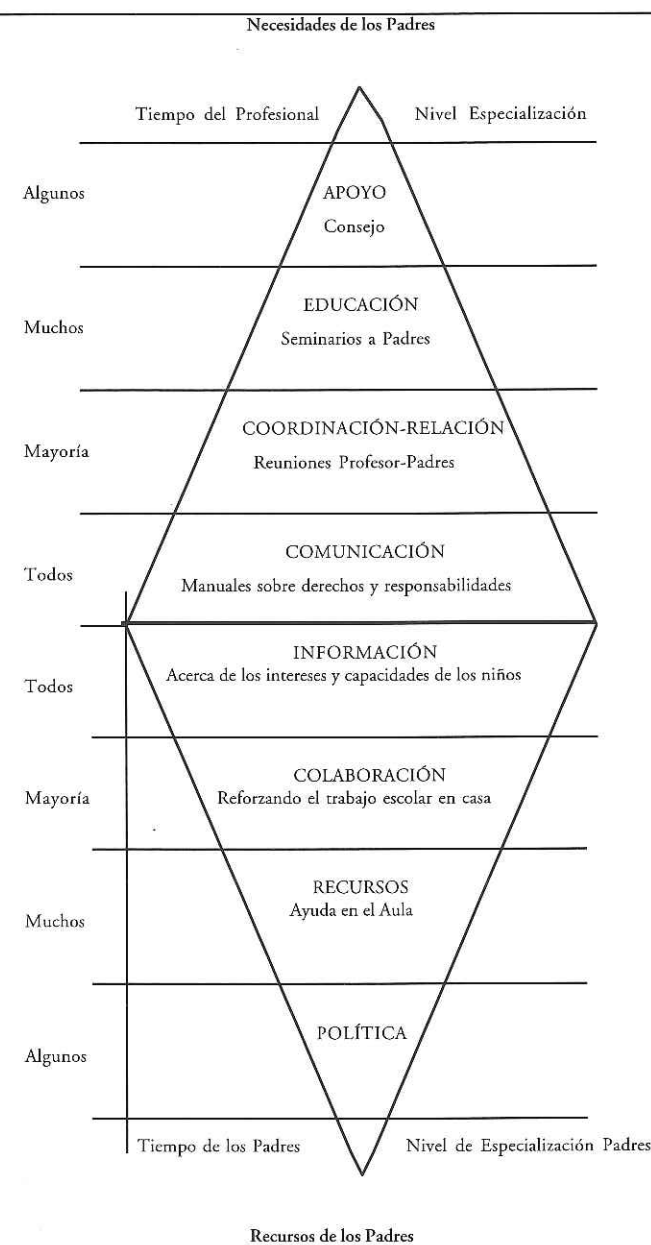
IMPLICACIONES PARA EL PSICÓLOGO ESCOLAR

La mayor atención que los psicólogos escolares vienen proporcionando a las cuestiones familiares puede ser atribuida a las tendencias de la sociedad y a la cada vez mayor evidencia de la influencia de la familia en los problemas emocionales, conductuales y de aprendizaje (Erchul, 1992). No obstante, los evidentes signos de crecimiento a los que nos hemos referido resultan ilusorios, dado que podrían hacernos pensar que disponemos de abundante información, pero desafortunadamente no es ése el caso. Carlson (1988) señala varios factores que pueden haber influido en la aparente falta de interés de los psicólogos escolares para intervenir en los procesos familiares: 1) Las normas que regulan los contextos escolares desaniman una orientación familiar (profesionalismo, dentro-fuera,...); 2) El campo de la psicología familiar tiene un desarrollo relativamente reciente (los métodos al uso no tienen más de dos décadas; la división de Psicología Familiar de la APA no se crea hasta 1986; ninguna de las pocas medidas de evaluación familiar investigadas ofrece datos discriminantes de familias con niños con problemas escolares; falta de consenso teórico en la terapia familiar; ...).

Por otra parte, si bien existe un acuerdo prácticamente generalizado en que el inicio de las relaciones escuela-familia debe proceder de la escuela (Lighfoot, 1978; García, 1984), las dudas vienen al preguntarse ¿quién en la escuela debería liderar estas relaciones? (Fish, 1990). Sólo recientemente los psicólogos escolares han defendido su papel en esta

área, consecuencia del auge de la teoría sistémica familiar y la necesidad de asegurar servicios comprensivos a los niños.

Figura 1
Modelo para la implicación de los padres (Horaby, 1990)



En opinión de Conoley (1987) parece apropiado que los psicólogos escolares asuman este liderazgo dado que están altamente cualificados y los propósitos de las relaciones escuela-familia coinciden con los suyos. Conoley (1989) fué más allá al sugerir que: "podemos fracasar en el trabajo con los niños si no conocemos sus familias y escuelas". Para Carlson (1988) la ventaja de incorporar la familia en las tareas de evaluación e intervención del psicólogo escolar radica en que le permite conceptualizar el contexto social como posible fuente de las dificultades de los niños y confirmar y desarrollar hipótesis alternativas en relación a los mecanismos presentes en el mantenimiento del problema. El psicólogo escolar puede plantearse dos objetivos: a) mejorar la calidad de las relaciones entre padres y escuelas, y b) incrementar el número de padres que se implican, interactúan con la escuela. Así pues, una parte de la reestructuración del rol del psicólogo escolar consiste en trabajar con los padres como compañeros en los procesos educativos de sus hijos.

Basándose en las habilidades que han demostrado ser efectivas en relaciones interpersonales, conferencias, consulta y manejo de grupos, Fish (1990) selecciona aquellos conocimientos y habilidades que considera necesarios para desempeñar efectivamente el rol de facilitador de las relaciones escuela-familia: conocimiento de los principios del desarrollo y aprendizaje humano, en particular del aprendizaje adulto, comprensión de la escuela como una organización, intuición de las necesidades de las familias no-tradicionales, familiaridad con la cultura y valores de las familias, tener acceso a los recursos de la comunidad para facilitar apoyo social-bibliográfico-audiovisual a las familias, sólido conocimiento de los derechos de los padres. Brynelsen (1984) listó una serie de obstáculos que los profesionales y los padres tienen que superar para crear un buen clima de trabajo, al tiempo que ofrece las soluciones para vencer estos obstáculos. En última instancia, los psicólogos escolares necesitan desarrollar sus propios criterios en determinar el grado de "coordinación" con las familias que puede ser posible en cualquier situación.

Williams (1991) ha identificado y descrito cuatro componentes necesarios para proporcionar un entrenamiento ideal a los profesores en implicar a los padres: a) El personal se centra en el conocimiento que los profesores poseen acerca de las creencias y valores de los padres, su comprensión de la escuela, su comprensión de la diversidad en la comunidad y la importancia de las diferencias individuales entre los padres. b) El práctico contiene información acerca de varios modelos de implicación de padres, métodos efectivos, habilidades de comunicación interpersonal y problemas potenciales en el desarrollo de programas de implicación de padres; c) El conceptual incluye las teorías, investigación, historia y desa-

rollo natural de la implicación de los padres; d) El contextual trata de identificar cuestiones prácticas, de acuerdo a la conveniencia de que éstas tengan lugar en la formación inicial o en tanto que formación permanente.

Como hemos podido comprobar, la importancia de la influencia escuela-familia en el logro y resultados del estudiante en la escuela no debería ser subestimado (Christenson, 1990), de tal forma que la información sobre las influencias familiares y ambientales debe ser recogida durante la evaluación (Anderson, 1983), los recursos escolares y familiares deben ser coordinados en la promoción del aprendizaje del estudiante (Conoley, 1987) y los educadores que trabajan con niños excepcionales deben ser especialmente sensibles a variables de funcionamiento familiar (Turnbull y Turnbull, 1986). Antes de empezar a intervenir, los psicólogos escolares deben considerar cuidadosamente qué tipo de dificultades están presentes.

Por otra parte sabemos que muchos padres necesitan información y apoyo de las escuelas. Pero, además, todos los padres quieren que sus hijos tengan éxito en la escuela, pero no necesariamente conocen cómo ayudarles en el trabajo escolar o cómo crear actitudes favorables hacia el aprendizaje (Epstein, 1989). También existe evidencia de que los padres esperan ser dirigidos por los educadores (Epstein, 1986). El hallazgo de estos estudios apoya la idea de que los psicólogos escolares deben trabajar con los padres para mejorar la competencia educativa de los niños e incrementar el éxito escolar de los alumnos.

En nuestra opinión, el papel del psicólogo escolar puede situarse tanto en una relación directa con los padres como mediando en las relaciones familia-escuela, bien apoyando al tutor en sus relaciones con los padres, bien informando, motivando y mostrando a los padres sus derechos en las relaciones con las escuelas y los tutores, así como a nivel de potenciación de las relaciones más grupales e institucionales.

En qué grado afecte la incorporación de la familia a la práctica del psicólogo escolar dependerá fundamentalmente del nivel en que nos situemos (centro-profesor vs familia-padres vs niño-alumno) y de la conceptualización que formulemos de la familia y de las relaciones familia-niño y familia-escuela, que nos marcarán las metas y su direccionalidad. Así mismo, cabe incorporar el estilo de actuación (de búsqueda vs de espera), el tipo de intervención (mediada vs directa), la función a realizar (evaluación vs consejo vs asesoría vs programación) y el tamaño del cliente (particular vs colectivo-organizacional). El cruce de los diferentes ejes produce un amplio número de posibilidades de acción. Pero, sin lugar a dudas, en un primer momento, la actitud abierta hacia las familias (posibilitando su acceso mediante mecanismos diversos y operativos) y el tra-

bajo con los tutores constituyen a nuestro modo de entender dos formas que por su incidencia constante y no exigir tiempo extra, merecen toda nuestra atención.

En última instancia, apostar por fomentar las interacciones escuela-familia, al nivel individual, grupal o institucional, dar cabida de esta forma a la familia en nuestra actuación, significa situarnos en un inmenso escaparate, en donde nuestras actuaciones tienen un efecto boomerang mucho más acentuado, tanto positiva como negativamente, siendo en consecuencia posibilitadoras de crecimiento profesional.