



La orientación escolar con familias en riesgo psicosocial: análisis de la alianza educativa con acogimientos en familia extensa

Tania García-Bermejo¹; Juan Luis Fuentes²

Recibido: Febrero de 2022 / Evaluado: Mayo 2022 / Aceptado: Julio 2022

Resumen. Este artículo analiza las posibilidades de la creación de la alianza educativa en centros escolares con familias en riesgo psicosocial y, más concretamente, con acogimientos en familia extensa. Partiendo de las cuatro dimensiones del Sistema de Observación de Alianza Terapéutica en Intervención Familiar, se aborda el enganche necesario para que acogedores y menores se sientan reconocidos y acogidos y se mantengan presentes en ella; la seguridad en el sistema, que permite que la familia confíe en el profesional y encuentre en la conversación común un espacio abierto y accesible; la conexión emocional, que posibilita que la familia se sienta respetada y comprendida por el profesional, que la valora y confía en sus capacidades; y el sentido de compartir el propósito de la orientación, para que todos sus miembros perciban la orientación como un asunto común que los interpela a actuar, aportando así más recursos para el éxito de la intervención.

Palabras clave: Orientación; familia; relación familia-escuela; acogimiento familiar; formación docente.

[en] School counselling with families at psychosocial risk: analysis of educational alliance with kinship foster care

Abstract. This article analyses the possibilities of creation of educational alliance in schools with families in psycho-social risk and, more specifically, with kinship foster care. Based on four dimensions of the System for Observing Family Therapy Alliances, it focus on the necessary engagement for which kinship caregivers and children feel recognized and welcomed, and stay in it; safety in the system, that allows the family trust in the counsellor and find in the common conversation an open and accessible space; emotional connection, that makes the family feel respected, valued and comprehended by the professional, who trust in their capabilities; and a shared feeling of purpose in the family, for what all the members conceive the orientation as a common issue that motivate to act, providing valuable resources for the success of intervention.

Keywords: Orientation; family; family-school relationship; foster care; teacher training.

Sumario. 1. Introducción. 2. La alianza educativa familiar en el contexto escolar. 3. Claves para la construcción de la alianza familiar con los acogimientos en familia extensa. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: García-Bermejo, T. y Fuentes, J. L. (2023). La orientación escolar con familias en riesgo psicosocial: análisis de la alianza educativa con acogimientos en familia extensa. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 461-470.

1. Introducción

La orientación familiar en los centros educativos constituye una responsabilidad compartida tanto por los profesionales que forman parte de los departamentos de orientación y equipos psicopedagógicos como por los propios tutores (Bellido, 2021). Aunque tradicionalmente la orientación en la escuela era concebida con una dimensión estrictamente vocacional o profesional, encaminada a la transmisión de información sobre los avances o dificultades escolares del alumnado, en la actualidad, los orientadores y tutores encuentran también entre sus responsabilidades la orientación personal y social (Álvarez y Bisquerra, 2012), adquiriendo así un alcance integral que no se limita exclusivamente a la dimensión académica (Ceballos y Saiz, 2019). Ello requiere, por un lado, un conocimiento de las características y necesidades de sus estudiantes lo que no

¹ Universidad Internacional de La Rioja (España).

E-mail: tania.garcia@unir.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-4402>

² Universidad Complutense de Madrid (España).

E-mail: jlfuente@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4326-3324>

constituye una tarea sencilla debido a la gran diversidad existente en el alumnado, resultado de las nuevas organizaciones familiares, los cambios producidos en la sociedad, el aumento de la población procedentes de otras culturas, etc. (Díaz, 2003; Ruiz y Gómez, 2021). Por otro lado, demanda a los profesionales el desarrollo de una serie de capacidades específicas para un adecuado trabajo de carácter socioeducativo (Rivas y Ugarte, 2014).

Los acogimientos en familia extensa (AFE) forman parte de esta diversidad familiar que se encuentra en los centros educativos, pues son una de las medidas de protección de menores que con más frecuencia se formaliza en nuestro país (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2020). Su aplicación tiene lugar en aquellos casos en los que la administración pública determina que los menores de un núcleo familiar no pueden residir temporalmente con sus padres biológicos por encontrarse en una situación de riesgo social o desamparo, al mismo tiempo que se identifica a algún familiar adulto como cuidador de los menores y se formaliza con él dicho acogimiento (Ley Orgánica 8/2015). A pesar de las ventajas que esta medida supone frente a la institucionalización de menores, implica otros factores de riesgo que es necesario abordar, como la gran diferencia intergeneracional entre acogedores-acogidos (Molero et al., 2007; Montserrat, 2006), las dificultades escolares específicas de los menores (Molero et al., 2007; Montserrat et al., 2013; Palacios y Jiménez, 2007), el sentimiento de fracaso de los acogedores por la educación que dieron a sus hijos y que deriva en conductas de sobreprotección (Molero et al., 2007), las relaciones conflictivas de los cuidadores con los padres de los acogidos (Fuentes-Peláez et al., 2015; Sánchez, 2000), la dificultad del trabajo con la familia biológica de los niños (Balsells et al., 2019; Melendro, 2017) o los obstáculos para que los menores puedan elaborar adecuadamente su historia vital (Fuentes y García-Bermejo, 2014; García-Bermejo, 2017).

Así mismo, estos menores y sus acogedores poseen unas características especiales que deben considerarse en la orientación familiar desde el centro educativo, como el hecho esencial de que los niños no residen con sus padres, sino con sus abuelos, tíos, etc., por lo que será a estos miembros de la familia a los que los orientadores y tutores deberán dirigirse y con quienes mantendrán el contacto frecuente. Además, como ocurre generalmente en los casos en los que es necesaria una medida de protección, los acogidos han vivido situaciones de negligencia o maltrato que provocaron la medida de protección (Palacios, 2014) y han sufrido una o varias rupturas familiares (Bernedo y Fuentes, 2010), lo que puede interferir en un correcto desarrollo y generar diversos problemas de aprendizaje. Por otro lado, las familias acogedoras en extensa suelen mostrar ciertos recelos al contacto con agentes externos a la propia familia debido a la situación de evaluación constante a la que se ven sometidas por parte de las Administraciones Públicas, quienes, coordinadas por los servicios sociales, realizan un necesario seguimiento del bienestar del menor durante todo el acogimiento con el objetivo de determinar la conveniencia de la continuidad de la medida protectora. Por ello, muchos acogedores se sienten cuestionados por los educadores y son reticentes a proporcionar información por el temor a una posible separación del niño, lo que se traduce en una escasa colaboración. Es precisamente aquí donde adquiere mayor relevancia la articulación de estrategias, como la alianza educativa con la familia, que permitan evitar esta desconfianza y trabajar los problemas emergentes mencionados desde un contexto de ayuda y de orientación (Sotero et al., 2016).

En estudios recientes, se evidencia que tanto la experiencia como la formación específica de los profesionales son dos de los elementos clave para conseguir mejores resultados en la orientación familiar (Sánchez-Prieto et al., 2020). Sin embargo, las relaciones familia-escuela son habitualmente escasas debido a complejas razones como la carencia de tiempo y las incompatibilidades horarias, pero también a la falta de voluntad de los profesores (Gomariz et al., 2015; Ortega et al., 2009) y de las familias (Entrena y Soriano, 2003; Velazde-Medrano et al., 2012), así como a la escasez de contenidos vinculados a este ámbito en la formación universitaria (Leibforth y Clark, 2009; Llin y García, 2016).

En áreas como la psicología o la psicoterapia se ha estudiado la importancia de la creación de la alianza entre los profesionales y los clientes que acuden a las consultas con los terapeutas, lo cual encuentra una relación determinante con el éxito de la intervención (Benítez et al., 2020; Escudero, 2019a; Escudero y Friedlander, 2017; Friedlander et al., 2011; Sotero et al., 2017), en cuanto que posibilita que la persona o la familia acepte más fácilmente la intervención y las propuestas de cambio realizadas por el terapeuta. En este sentido, encontramos investigaciones que analizan las dimensiones de la alianza entre el profesional y la persona y, a través del estudio de casos reales, permiten conocer la forma en la que se crea dicha alianza en la práctica y su evaluación (Mateu et al., 2014; Aznar-Martínez et al., 2014). Asimismo, otros estudios se centran en las variables y situaciones en las que la alianza construida entre el profesional y la persona o la familia se estanca o se rompe, prestando atención a los factores críticos que provocan dicha ruptura (Safran et al., 2014; Salgado, 2016). Sin embargo, en el ámbito educativo, y concretamente en la labor que desempeñan los orientadores y los tutores, no se ha estudiado aun suficientemente la creación de esta alianza como una metodología específica a desarrollar en las entrevistas familiares para conseguir la necesaria colaboración entre familia-escuela.

Desde una perspectiva filosófica, encontramos trabajos paradigmáticos como los estudios de Jover (1991) o Steiner (2004) sobre la naturaleza y condiciones de la relación educativa en los que se proporcionan claves fundamentales para el establecimiento de esta relación. Más específicamente, Ortega et al. (2009), Rivas y

Ugarte (2014) y González de Eiris et al. (2022) advierten de la necesidad de que las relaciones entre escuela y familia mejoren, y proponen fomentar una cultura participativa, modificar la idea preconcebida de que es un espacio restringido al profesorado o aumentar la formación de la comunidad educativa sobre las distintas formas de colaboración y cogestión de los centros. Por su parte, Simón (2012) manifiesta la necesidad de concebir a las familias como parte de la solución a los problemas del centro y no como fuente de dificultades, lo que requiere saber escuchar a la familia y reforzar sus potencialidades y constituirá además una efectiva estrategia de prevención del maltrato infantil (Silva y Taberno, 2013). Más recientemente, Roth y Volante (2018) evidencian la creciente preocupación por este tema en la actualidad, debido a su influencia en la consecución de las metas escolares y ponen de relevancia la carencia de trabajos centrados en las estrategias de colaboración con familias en situación de riesgo psicosocial.

Para abordar desde la orientación escolar el trabajo con este tipo de familias, en este artículo se propone el concepto de *alianza educativa*, basado en nociones similares del ámbito de la psicología, pero que posee entidad propia por su dimensión psicopedagógica. Junto a ello, se analizan las estrategias que pueden contribuir a conseguir dicha alianza entre el profesional y las familias en el ámbito escolar y, más concretamente, con los AFE. De esta forma, se espera contribuir a un mejor afrontamiento de uno de los retos más relevantes de los centros educativos en la actualidad, así como a la atención de las necesidades socio-educativas de la infancia y adolescencia vulnerable.

2. La alianza educativa familiar en el contexto escolar

Uno de los primeros autores que señaló la importancia de la creación de la alianza con el objetivo de establecer y mantener una relación adecuada entre el profesional y el paciente fue Freud (Corbella y Botella, 2003). Más tarde, Sterba (1934) amplió la concepción de la alianza como un recurso necesario para que las personas se sintieran identificadas con el profesional, lo que ayudaría a conseguir los objetivos marcados. Sin embargo, no será hasta la década de los setenta cuando Bordin (1979) sistematiza e identifica tres componentes fundamentales para establecer la alianza: 1) el acuerdo entre el terapeuta y el paciente para consensuar los objetivos de cambio; 2) la determinación conjunta de las tareas a realizar para conseguir el cambio; 3) el establecimiento de vínculos positivos necesarios para mantener la continuidad de la intervención.

Desde esta concepción, uno de los aspectos más importantes que el profesional tiene que considerar para conseguir una mayor implicación de las personas con las que trabaja, son las relaciones que se establecen entre ellos, es decir, entre el orientador o el tutor y los miembros familiares. Si estas relaciones son importantes en las entrevistas individuales, lo son aún más cuando se trabaja con un núcleo familiar, pues entrarán en juego más elementos que pueden poner un fin no deseado a la orientación (Escudero, 2009a). Esta relación será la base sobre la que se construya la orientación e influirá en gran parte en aspectos básicos de la colaboración de la familia, como su asistencia a las entrevistas o el compromiso de todos los miembros con las tareas prescritas, convirtiéndose así en un significativo predictor del cumplimiento de los objetivos propuestos para la orientación (Corbella y Botella, 2003).

Otro de los puntos clave en la creación de la alianza familiar y, de manera muy significativa en la orientación escolar, es la necesidad de que dicha alianza abarque a todos los miembros de la familia y esto incluye no sólo a los adultos, sino también a los menores. En ocasiones, en procesos generales de orientación familiar los profesionales dejan fuera de las entrevistas a los niños y adolescentes por falta de herramientas para trabajar en estas circunstancias con ellos, por el tratamiento de temas sensibles o por la existencia de problemáticas aparentemente ajena al subsistema familiar conformado por los hijos (Escudero et al., 2008). Sin embargo, su inclusión en el proceso de orientación escolar posee algunas particularidades que motivan la inclusión de los menores en las entrevistas familiares, así como el contacto directo con el tutor u orientador, sin perjuicio de que ocasionalmente puedan realizarse contactos separados con los miembros adultos de la familia. Por otro lado, en el contexto escolar la problemática a abordar se encuentra por su propia naturaleza directamente vinculada a los menores, de tal forma que, si no lo está, sería conveniente buscar otros recursos con competencias en el tratamiento de problemáticas familiares.

3. Claves para la construcción de la alianza familiar con los acogimientos en familia extensa

Ahora bien, una vez planteada la relevancia de la creación de la alianza es preciso detenerse en las dimensiones que permiten su desarrollo en el contexto específico del centro educativo, así como las particularidades que deben tenerse en cuenta en el trabajo con familias en situación de vulnerabilidad y, específicamente, en los casos de AFE.

En este sentido, Friedlander et al., (2009) han elaborado un modelo para la evaluación y mejora de la relación entre el profesional y la familia denominado Sistema de Observación de Alianza Terapéutica en Intervención Familiar (SOATIF). Este sistema consta de un cuestionario que permite la observación y evaluación de la

alianza en las entrevistas familiares, y que estructura el proceso en cuatro dimensiones. A continuación, analizamos las posibilidades de aplicación de estas cuatro dimensiones a la orientación familiar en el centro escolar y específicamente con los AFE.

3.1. El enganche en el proceso de orientación familiar

La primera dimensión es el enganche en el proceso de la orientación, que es clave para que los miembros de la familia cooperen con el profesional y se logren los objetivos establecidos. Debe aparecer en la primaria fase del proceso de orientación y cuando se consigue, la persona “se siente involucrada y trabaja con el profesional, considera que las metas y tareas de la intervención se pueden discutir y que él puede formar parte de su definición, cree que es importante tomarse en serio la intervención y confía en que el cambio es posible” (Escudero, 2009a, p. 77).

Si nos centramos en los AFE, para que el orientador escolar consiga este enganche encontramos tres aspectos que resultan críticos. En primer lugar, es recomendable comenzar el proceso de orientación creando un espacio de acogida. Para ello, resultarán significativas las primeras palabras del orientador en los momentos iniciales de recepción de la familia, donde mostrar agradecimiento a la familia por el esfuerzo realizado al acudir al centro educativo y participar en la orientación constituye un buen punto de partida para establecer un lugar de encuentro (Caro y Fuentes, 2021). Reconocer las dificultades que deben superar para desplazarse y hablar de sus preocupaciones personales, emociones y deseos ante una persona probablemente desconocida es un paso importante para superar las reticencias previas e iniciar una relación cordial entre familia y orientador. Si bien podría percibirse como una obligación implícita de la familia, en cuanto que forma parte de las tareas necesarias en la educación de sus menores, mostrar gratitud no implica añadir un mérito inexistente sino más bien reconocer el esfuerzo que supone cumplir con los no pequeños requerimientos de la educación familiar. En el caso de los AFE, este esfuerzo puede ser incluso mayor que en otras familias, pues no solo se trata de historias de vida muy complejas e incluso traumáticas, sino que en la mayor parte de los casos las acogedoras son abuelas que cuidan de manera solitaria a sus nietos (García-Bermejo, 2019). Por otro lado, el agradecimiento inicial puede suponer una inesperada ruptura de las posibles expectativas negativas que la familia lleva consigo a la entrevista con el orientador. En muchos casos, la historia de fracasos familiares que acompaña a los AFE es paralela a una cadena de dolorosos reproches que ahondan en el sufrimiento familiar y el sentimiento de culpabilidad. Por ello, el agradecimiento inicial aporta una nota diferente y esperanzadora, e introduce un nuevo discurso favorable para el enganche entre el orientador y la familia.

En segundo lugar, aunque habitualmente es el orientador quien tiene la iniciativa en el proceso de orientación y cita a la familia por diferentes motivos, es conveniente que cada persona encuentre en las entrevistas un lugar de diálogo abierto a todos, en el que pueda expresar aquello que quieren conseguir, es decir, sus propios objetivos de mejora. Por ello, debe enfatizarse la necesidad de que todos los miembros de la familia verbalicen sus preocupaciones y anhelos, evitando asumir a priori una visión monolítica compartida de la problemática familiar. Así, los acogedores y menores encontrarán un lugar propio y relevante en la entrevista que posibilitará una mayor implicación y motivación en este proceso de cambio. Esto resulta especialmente notable en el caso de los acogidos, quienes pueden interpretar con cierta facilidad que la orientación es una conversación mantenida entre adultos en la que no tienen cabida, a pesar de ser ellos mismos el *problema* del que se habla en las entrevistas. Un problema que ha llegado inesperadamente al nuevo hogar, pero de cuya conversación abierta se les excluye y aparta, lo que puede generar con facilidad sentimientos de culpabilidad al percibirse a sí mismos como elementos extraños y distorsionadores, que pueden suponer para el acogido una baja autoestima y ensimismamiento, o bien derivar en llamadas de atención disruptivas. Por el contrario, cuando los menores tienen la oportunidad de participar en la orientación familiar, es más probable, como se pone de manifiesto en diferentes investigaciones (Castilla-García et al., 2017; Escudero et al., 2008), que abandonen ese rol pasivo que se les asigna implícitamente y dejen de percibirse solo como parte del problema para identificarse también como parte activa de su solución.

En tercer lugar, el enganche con la orientación familiar se mantiene a lo largo de todo el proceso en buena medida cuando el refuerzo positivo también se mantiene. El refuerzo puede dirigirse, tras los primeros momentos, a los cambios realizados por la familia para mejorar el problema que motivó la orientación. Inicialmente no cabe esperar que los cambios sean muy importantes, pues los problemas familiares no suelen solucionarse de forma rápida y radical, en cuanto que habitualmente los mantienen conductas y pensamientos de carácter estable en la dinámica familiar que son difíciles de modificar. Podríamos incluso afirmar que los grandes cambios no son solo improbables sino también indeseables, pues suponen una transición tan brusca en la familia que convierten a dichos cambios en inestables y frágiles. Por ello, es esperable que en las primeras fases se produzcan pequeños cambios que vayan mejorando progresivamente la situación familiar y es aquí donde el orientador debe poner la atención en reforzar los avances que al mismo tiempo refuerzan el enganche en la intervención. Asimismo, este refuerzo redundará en una mayor motivación familiar cuando los miembros son conscientes de las mejoras alcanzadas que, en muchos casos, pasan inadvertidas para la mayoría de las personas centradas en exceso en la parte problemática de la realidad (Watzlawick, 2013).

3.2. La seguridad de un contexto basado en la ayuda y la confianza

La segunda dimensión de la alianza familiar es la seguridad en el sistema, que se traduce en la creación de un contexto relacional en el que la familia puede hablar libremente de todo aquello que le preocupa. Siguiendo a Escudero (2009a), es conveniente que la persona esté abierta en el proceso de orientación y se sienta cómoda a lo largo de su desarrollo, manteniendo expectativas de mejora y confiando en el profesional. Con cierta frecuencia, las familias acogedoras se encuentran en la situación de tener que proporcionar información delicada a los profesionales sobre su situación y, especialmente, sobre la de los acogidos, y muestran reticencias a acudir a las entrevistas por percibir a los agentes externos como una amenaza para la continuidad del acogimiento. Sin embargo, el centro educativo encuentra aquí una ventaja con respecto a otros recursos como los Servicios Sociales al poder situarse en una posición más cercana a la ayuda que a la evaluación. De esta manera, si el profesional se constituye como una persona significativa para la familia, alguien en quien se puede confiar, que se muestra receptiva y dispuesta a trabajar conjuntamente y que esté realmente comprometida con la mejora de la situación familiar, aumentarán las posibilidades de éxito en la intervención (Montserrat y Melendro, 2017).

Para conseguir que las familias acogedoras se sientan seguras en el proceso de la orientación es necesario comenzar la intervención realizando un adecuado encuadre, en el que el profesional explique a la familia ciertos elementos esenciales y contextuales de la orientación, referidos tanto al contenido como al formato: motivos por los que les ha citado, objetivos de las entrevistas, lugar donde se realizarán las reuniones, la frecuencia, la duración prevista, etc. (Sáinz et al., 2011). En este sentido, una manera adecuada de encuadrar la orientación podría articularse en los siguientes términos: *os hemos citado con motivo de las dificultades que Pedro está encontrando este curso en algunas asignaturas, con el objetivo de estudiar el problema detenidamente, conocer si puede estar relacionado con su situación de acogimiento y de trabajar todos juntos para resolverlo satisfactoriamente. Para ello, nos veremos a lo largo de varias entrevistas que mantendremos semanalmente en esta misma sala.* De esta manera, la familia tiene desde el primer momento toda la información que necesita sobre las sesiones de una manera clara y concisa, lo que ayudará a rebajar la incertidumbre que, en ocasiones, constituye un factor generador de reticencias a la orientación y disminuye la seguridad en la relación, posibilitando un terreno seguro necesario para la alianza educativa.

3.3. La necesidad de la conexión emocional

La tercera dimensión es la conexión emocional de la familia con el orientador. Retomando a Escudero (2009a), esta conexión se produce cuando la persona percibe que es importante para el orientador, que éste siente un verdadero interés por su problema y su solución, cuando se percibe tratada de manera respetuosa por el profesional y genera un sentimiento de pertenencia a la intervención. Esta dimensión tiene un elemento afectivo muy importante, que implica no sólo el contenido del discurso del orientador, sino también el tono de su voz, el lenguaje verbal y corporal, la propia distribución espacial del lugar donde se mantienen las entrevistas, la cercanía, la cordialidad y aquellos elementos que facilitan la conexión interpersonal. Para conseguirla encontramos diversas técnicas y estrategias que el orientador puede utilizar durante la intervención que ayuden a mantener esta cercanía durante todo el proceso.

En primer lugar, debe hacer explícitamente partícipes a todos los miembros de la familia que acuden a las entrevistas (Sáinz et al., 2011), incluyendo adultos y menores, realizando preguntas a cada uno de ellos sobre la definición y percepción particular del problema o por lo que esperan conseguir mediante la orientación. De esta manera, se consigue la implicación de toda la familia y ningún miembro queda excluido. En ocasiones, el profesional tiende a referirse únicamente a la persona que más interviene, lo que dificulta que los demás participen de la conversación, lo que provoca que se perciban a sí mismos en un segundo plano escasamente relevante e incluso que dejen de acudir a las siguientes entrevistas movidos por una autopercepción de insignificancia provocada. En el caso de los AFE, el papel protagonista suele ser asumido por las acogedoras, cuyo sentido de la responsabilidad sobre el cuidado de los acogidos supone un bienintencionado impulso a mostrar su compromiso con su atención que puede resultar desmedido y contraproducente. Se produce en estos casos lo que podríamos llamar el *efecto de la segunda oportunidad*, por el cual, las acogedoras se encuentran ante la posibilidad y la necesidad de demostrar continuamente su capacidad para atender adecuadamente a los acogidos, lo que ocurre de manera especialmente manifiesta en el caso de las abuelas por la experiencia de fracaso parental que experimentaron con sus propios hijos, padres de los acogidos.

En segundo lugar, para que la familia mantenga la conexión emocional con el orientador, éste no debe imponer lo que debe hacer la familia para mejorar el problema, pues ello provocaría con facilidad la aparición de reticencias al cambio, debido a que las posibles soluciones del problema no parten de ellos mismos sino del exterior y, por lo tanto, pueden responder más a una necesidad del profesional que de la propia familia. Por ello, una buena iniciativa a desarrollar por el orientador consistirá en el rastreo de las soluciones intentadas por parte de la familia (Campos y Rodríguez-Arias, 2022), tanto ineficaces como eficaces. Es decir, explorar, por un lado, lo que la familia ha realizado para solucionar su situación y que no ha tenido éxito, y de esta forma plantearse el objetivo de no repetir lo que no funciona y buscar estrategias alternativas. Y, por otro lado, conocer lo que

la familia ha realizado en alguna ocasión y que excepcionalmente ha resuelto el problema, para ser consciente de ello y que pueda repetirlo en otras ocasiones. De esta manera, la solución de la situación parte de la propia familia, de sus propios recursos y capacidades, de estrategias que de hecho ya ha puesto en marcha en alguna ocasión y han resultado efectivas, por lo que será más fácil que realice los cambios acordados durante la entrevista y que la conexión emocional con el profesional se mantenga, ya que el orientador no impone su criterio, sino que es la familia la que determina con sus recursos internos qué acciones va a llevar a cabo con la ayuda del orientador (Úcar, 2018).

Por ejemplo, si en las sesiones de tutoría o de orientación se está trabajando con una familia un problema comportamental de un niño, muy común entre los acogidos debido a la adopción por parte de los acogedores de modelos educativos permisivos (Palacios y Jiménez, 2007), el profesional tendrá que explorar con los acogedores, en primer lugar, las situaciones en las que el niño no les obedece, rastreando tanto las respuestas que proporcionan cuando el niño no obedece como lo que hacen cuando sí acepta las normas. Así, el profesional conocerá las soluciones intentadas de la familia y podrá trabajar con ella las acciones que pueden realizar para mejorar la autoridad, bien, repitiendo lo que ha funcionado en algunas ocasiones, o bien, ayudándoles a reflexionar sobre nuevas acciones que permitan una mejora de esta situación.

En tercer lugar, el orientador tiene que poner en funcionamiento determinadas habilidades para que la conexión emocional se mantenga durante la intervención. Una de las más importantes es la escucha activa (Montserrat, y Melendro, 2017), que no solo le permitirá identificar más fácilmente las necesidades de las personas y diseñar una intervención adecuada (Fernández, 2013), sino que gracias a ella la familia se sentirá comprendida. En este sentido, técnicas como el resumen o el reflejo (Rodríguez-Arias y Venero, 2006), que consisten en devolver a la familia la información que ha facilitado al profesional, pero con otras palabras y enfatizando el contenido más importante y útil para la orientación a través de la comunicación verbal y no verbal (Domínguez et al., 2018), facilitarán que la familia sienta que el orientador le ha escuchado y entendido, y que el mensaje transmitido es importante para él, es capaz de ponerse en su lugar, acercarse al dolor o la preocupación que posee la familia y es precisamente desde ahí, desde la comprensión, no solo racional sino también desde un mismo punto de partida emocional, cuando la familia siente que el orientador puede acompañarla en su proceso de mejora y confiará así en su criterio para pensar juntos los pasos a dar hacia la solución del problema.

Otra de las habilidades clave del orientador en el fomento de la conexión emocional es la evitación de los prejuicios sobre la familia, motivados por diversos factores como la distancia social entre ellos. Cuando el orientador tiene una concepción negativa de una persona o de una familia, no se implicará plenamente en su proceso de cambio, pues considerará que los esfuerzos realizados no van a funcionar, por lo que, consecuentemente, la intervención se bloqueará. Este prejuicio puede ser común en los AFE dado que muchas de las familias acogedoras tienen carencias económicas (Del Valle et al., 2008), debido a que los acogedores, mujeres solas en su mayoría, sólo cuentan con bajas pensiones para cubrir los gastos de varios miembros de la familia (López y Del Valle, 2016), su nivel de estudios es bajo (Del Valle et al., 2009), etc. Por ello, el profesional deberá mantener por principio una visión positiva del cambio familiar, llegando a desarrollar un *optimismo irracional* que mantenga las expectativas del cambio incluso en situaciones aparentemente muy complejas. Este optimismo exacerbado es necesario para evitar que sean las propias expectativas del orientador las que inconsciente e incontroladamente limiten a la propia familia, estableciendo restricciones previas a la orientación sin certeza de posibilidades de éxito.

3.4. Generar un sentido compartido

La cuarta y última dimensión de la alianza educativa consiste en lograr que toda la familia tenga la clara voluntad de avanzar hacia el cambio y que dicha voluntad se manifieste en conductas concretas como la asistencia y la colaboración en las entrevistas (Escudero, 2009b). Esto se traduce en que todos los miembros de la familia conciban la orientación como un asunto común, es decir, una tarea que concierne a todos. Cuando el profesional cita a todos los miembros de la familia a las entrevistas, de una manera implícita les transmite que el problema es de todos y la solución también. Esto no significa que las entrevistas se tengan que realizar siempre necesariamente de manera conjunta, pero es fundamental que todos se sientan parte de la intervención. Del mismo modo, se debería prestar especial atención a la inclusión en la orientación de los miembros masculinos de la familia, ya que, como muestran investigaciones recientes (Llin y García, 2016; Martín, 2020), habitualmente son las mujeres las que, por su rol tradicional de cuidadoras, se relacionan de manera más activa, cuando no en exclusiva, con el centro educativo, en general, y participan más directamente en procesos de orientación familiar, en particular.

En este sentido, encontramos razones axiológicas y pragmáticas para que el orientador familiar configure un entorno de intervención distinto al tradicional. Por un lado, si en el proceso de orientación se incluye tanto a las mujeres como a los hombres se contribuye a evitar repeticiones de estructuras organizativas discriminatorias que han restringido la figura educativa, cuidadora y afectiva a la mujer (Noddings, 2009). Por otro lado, si se cuenta con todos los miembros de la familia se posibilita la implicación de todos ellos en la solución de sus

dificultades y se amplían las posibilidades de éxito en la orientación, ya que el profesional contará con más recursos personales e ideas para la resolución de los problemas familiares.

Particularmente, en los AFE, nos encontramos con una doble dificultad en esta dimensión de la alianza. Por un lado, la mayoritaria presencia de mujeres acogedoras complica la implicación de figuras masculinas en el cuidado de los hijos y en la necesaria colaboración con el centro educativo, contribuyendo así a reproducir estereotipos de género por la falta de hombres referentes en tareas de cuidado parental. Por otro lado, surge una cuestión controvertida referente a la determinación de la inclusión en las entrevistas de los progenitores, junto a los acogedores y los propios acogidos. Son muchas los aspectos a considerar al respecto, teniendo en cuenta la compleja tríada que se genera, así como las frecuentemente difíciles relaciones existentes entre ellos –principalmente entre acogedores y progenitores–, el estado de salud física y/o mental de los progenitores, la presencia intermitente de éstos en la vida de los acogidos, entre otras cuestiones. Por ello, se trata de una disyuntiva complicada para el orientador, quien debe considerar todos estos aspectos y, especialmente, realizar un análisis previo de perjuicios y beneficios de la inclusión de los progenitores, donde el grado de compromiso en la educación y cuidado de los acogidos debe tener un peso importante.

4. Conclusiones

Como parte de las tareas propias de la orientación escolar, los tutores y orientadores de los centros educativos tienen la responsabilidad psicopedagógica de promover el adecuado desarrollo de su alumnado tanto dentro del aula, como a través del contacto frecuente con sus familias en otros espacios de atención individual y grupal. En estos contactos relationales resulta fundamental el conocimiento de estrategias y técnicas de entrevista que posibiliten el adecuado desarrollo del proceso de orientación y se mantenga una colaboración y comunicación fluida entre familia y escuela.

Junto a ello, esta necesidad se ve reforzada por la creciente diversidad familiar y el reconocimiento de la importancia de prevenir, detectar y atender en primera instancia situaciones de vulnerabilidad social en la que se encuentre el alumnado, proporcionando el apoyo y la orientación necesarias que eviten un desarrollo mayor de los problemas o derivando a otros recursos cuando sea necesario. En este sentido, el AFE se encuentra entre las medidas de protección de la infancia más extendidas que atienden a una parte muy relevante de las situaciones de riesgo psicosocial, por lo que el conocimiento de sus particulares características y de formas de actuación constituye un contenido relevante para la formación de tutores y orientadores.

Por ello, en este artículo se han analizado las aportaciones que el concepto de *alianza educativa* puede realizar en la tutoría y la orientación familiar y, de manera específica, en el contacto con los AFE partiendo de las cuatro dimensiones consideradas por el SOATIF, se aborda el enganche en el proceso de la orientación, necesario para que acogedores y menores perciban la intervención como propia, se sientan reconocidos y acogidos y se mantengan presentes en ella; la seguridad en el sistema, que permite que la familia esté cómoda en la orientación, confie en el profesional y encuentre en la conversación común un espacio abierto para la expresión de sus preocupaciones; la necesaria conexión emocional, que posibilita que la familia entienda que los problemas de sus miembros son importantes para el profesional, que éste valora y confía en sus capacidades, les escucha y evita los posibles prejuicios emergentes de la distancia social; y el sentido de compartir el propósito de la orientación, para que todos sus miembros sin distinción de sexo, comprendan la orientación como un asunto común que los interpela a actuar, aportando de esta forma más recursos para el éxito de la intervención.

Este estudio abre nuevas líneas de investigación que hacen referencia fundamentalmente a tres ámbitos. En primer lugar, a la evaluación de los resultados que la aplicación de este modelo puede tener en centros educativos, especialmente en aquellos con elevados porcentajes de familias en situación de vulnerabilidad social. Estudios de carácter cuantitativo y cualitativo podrían llevarse a cabo sobre el grado de aceptación y desarrollo de las cuatro dimensiones de la alianza estudiadas, por parte del profesorado y los equipos y departamentos de orientación. En segundo lugar, resulta pertinente un análisis de las repercusiones que la aplicación del modelo podría suponer para otras áreas del centro educativo, como el posible aumento de la colaboración de las familias con la escuela o su mayor implicación en las actividades planteadas por la institución educativa. Y, en tercer lugar, resulta de interés el estudio de las posibilidades de permear las barreras de la tutoría y las entrevistas individuales y explorar diversas estrategias para incluir en la docencia del aula, materiales y actividades didácticas que consideren el tratamiento psicoeducativo de historias de vida traumáticas, como las que originan algunas medidas de protección a la infancia, o la diversidad familiar que aporta el acogimiento familiar. De esta forma, no solo se favorece la normalización y reducción de estigmas sociales sobre este tipo de configuraciones familiares, sino que, además, se posibilita una acción pedagógica de carácter integral y transversal con infancia en situación de vulnerabilidad social, en el seno de los centros educativos.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Aznar-Martínez, B., Pérez-Testor, C., Davins-Pujols, M., Aramburu, I. y Salamero, M. (2014). La alianza terapéutica en tratamiento conjunto de parejas: evaluación de la alianza y análisis de los factores influyentes en el triángulo terapéutico. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 18(1), 17-52.
- Balsells, M. Á., Urrea, A., Ponce, C., Vaquero, E. y Navajas, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. *Educación XXI*, 22(1), 401-423. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21501>
- Bellido, J. A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 76-91. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30741>
- Benítez, J. L., Abascal, A., Garrido, M., Escudero, V. (2020). Building an Expanded Therapeutic Alliance: A Task Analysis with Families Trapped in Parental-Adolescent Conflict. *Family process*, 59(2), 409-427. <https://doi.org/10.1111/famp.12435>
- Bernedo, I. M. y Fuentes, M. J. (2010). Necesidades de apoyo y satisfacción en los acogimientos con familia extensa. *Anales de Psicología*, 26(1), 95-103.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16, 252-260.
- Campos, A. y Rodríguez-Arias, J. L. (2020). Psicología en Atención Primaria: análisis de un año de rotación de la especialidad de Psicología Clínica desde un modelo de Terapia Familiar Breve. *Cuadernos de atención primaria*, 26(1), 4-10.
- Caro, C. y Fuentes, J. L. (2021). La gratitud: una virtud para ser educada en la familia. En J. Ahedo, C. Caro y J. L. Fuentes (Coords.), *Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible* (pp. 103-118). Dykinson.
- Castilla-García M. T., Castillejos-Zenteno L. y Macías-Esparza L. K. (2017). El reto de incluir a niños y niñas en las sesiones de Terapia Familiar. *Redes: revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, 35, 83-95.
- Ceballos, N. y Saiz, Á. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Corbella, S. y Botella, L. (2003). La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación. *Anales de psicología*, 19(2), 205-221.
- Del Valle, J. F., Bravo, A. y López, M. (2009). El acogimiento familiar en España: Implantación y retos actuales. Universidad de Oviedo. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 33-41.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C., Bravo, A. (2008). *El Acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz, E. M. (2003). Atención a la diversidad: condiciones de la escuela para todos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 55(2), 191-203.
- Entrena, M. S., y Soriano, A. (2003). Escuela de padres. En E. Gervilla (Coord.), *Educación Familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 143-154). Narcea.
- Escudero, V. (2009a). La creación de la alianza terapéutica en la Terapia Familiar. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 247-259.
- Escudero V. (2009b). *Guía práctica para la intervención familiar*. Castilla y León: Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades Gerencia de Servicios Sociales.
- Escudero, V., Abascal, A. y Varela, N. (2008). Escaleras y torreones terapéuticos: directrices y técnicas básicas para el trabajo con niños en terapia familiar. *Cuadernos psiquiatría comunitaria*, 8(2), 207-223.
- Escudero, V. & Friedlander, M. L. (2017). *Therapeutic alliances with families: Empowering clients in challenging cases*. Springer.
- Fernández, L. (2013). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. McGraw Hill.
- Fuentes, J. L. y García-Bermejo, T. (2014). Formación de la identidad y relación educativa en contextos de dificultad social: el acogimiento en familia extensa. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 143-158.
- Fuentes-Peláez N., Amorós P., Pastor, C., Molina, M. C. y Mateo, M. (2015). Assessment in Kinship Foster Care: A New Tool to Evaluate the Strengths and Weaknesses. *Social Sciences*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci4010001>
- Friedlander, M. L., Escudero, V., Heatherington, L. & Diamond (2011). Alliance in Couple and Family Therapy. *Psychotherapy*, 48(1), 25-33.
- Friedlander, M. L., Escudero, V. y Heatherington, L. (2009). *La alianza terapéutica. En la terapia familiar y de pareja*. Paidós.
- García-Bermejo, T. (2019). Los Acogimientos en Familia Extensa en Madrid: Análisis del Perfil Familiar y Propuestas de Intervención. *Psicología Educativa, Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(1), 67-75. <https://doi.org/10.5093/psed2018a22>
- García-Bermejo, T. (2017). Fundamentos y estrategias socioeducativas en la elaboración de la historia de vida en el acogimiento en familia extensa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 29(2), 145-165. <https://doi.org/10.14201/teoredu292145165>

- Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P. y Parra Martínez, J. (2015). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(2), 41-57. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- González de Eiris, M., Fábregas, M., y Sánchez, V. (2022). Principios y prácticas para una comunidad educativa inclusiva: propuestas desde el CEIP Núñez de Arenas (Madrid). En J. L. Fuentes (Ed.), *Nuevos retos para la educación social: hacia un diálogo entre universidad y sociedad* (pp. 59-69). Dykinson.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Herder.
- Leibforth, T. y Clark, M. A. (2009). Getting acquainted with students' families. En E. Amatea (Ed.), *Building Culturally Responsive Family-School Relationships* (pp. 201–230). Pearson.
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, 175, de 23 de julio de 2015.
- Llin, E. y García, F. J. (2016). Las relaciones familia-escuela. La entrevista como técnica para trabajar con familias. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez Linares, M. M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, M. M. Simón y A. B. Barragán Martín. *La convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar*. (pp. 221-227). Asunivep.
- López, M. y Del Valle, J. F. (2016). Foster carer experience in Spain: Analysis of the vulnerabilities of a permanent model. *Psicothema*, 28(2), 122-129. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.168>
- Martín, T. M. (2020). La familia y la escuela, agentes principales para promover la convivencia escolar. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social*, 12, 11-31.
- Mateu, C., Vilaregut, A., Campo, C., Artigas, L. y Escudero, V. (2014). Construcción de la Alianza Terapéutica en la terapia de pareja: estudio de un caso con dificultades de manejo terapéutico. *Anuario de Psicología* 44(1), 95-115.
- Melendro, M., De Juanas, Á. y Rodríguez, A. E. (2017). Déficits en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(1), 123-138. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2020). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia de 2019*. Boletín 22, Informes, estudios e investigaciones. https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/BOLETIN_22_final.pdf
- Montserrat, C. (2006). Acogimiento en familia extensa: un estudio desde la perspectiva de los acogedores, de los niños y niñas acogidos y de los profesionales que intervienen. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 203-221.
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Montserrat, C. y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13667>
- Molero, R. J., Moral, M. J., Albiñana, P., Sabater, Y. y Sospedra, R. (2007). Situación de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Valencia. *Anales de psicología*, 23(2), 193-200.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Ortega P., Mínguez R. y Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 67(243), 231-254.
- Palacios, J. (2014). *Valoración de idoneidad para el acogimiento familiar*. Junta de Andalucía.
- Palacios, J. y Jiménez, J. M. (2007). *Acogimiento Familiar en Andalucía*. Universidad de Sevilla.
- Safran, J., Muran, J. C. y Shaker, A. (2014). Research on therapeutic impasses and ruptures in the therapeutic alliance. *Contemporary Psychoanalysis*, 50(1-2), 211–232. <https://doi.org/10.1080/00107530.2014.880318>
- Sáinz, N., Martínez, J. y Ruiz, J. (2011). *Entrevista familiar en la escuela: pautas concretas*. Pirámide.
- Salgado, M. E. (2016). Resolución de rupturas en la alianza terapéutica. Una revisión bibliográfica. *Perspectivas en Psicología*, 13(1), 46-55.
- Sánchez-Prieto, L., Pascual, B., Orte, C. y Ballester, L. (2020). Formación dirigida a profesionales especializados en intervención familiar: programas basados en la evidencia científica. *Bordón. Revista de pedagogía*, 72(3), 139-156. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.69802>
- Sotero, L., Cunha, D., Da Silva, J. T., Escudero V. y Relvas A. P. (2017). Building Alliances with (In)Voluntary Clients: A Study Focused on Therapists' Observable Behaviors. *Family process*, 56(4), 819-834. <https://doi.org/10.1111/famp.12265>
- Sotero L., Major, S., Escudero, V. y Relvas, A. P. (2016). The therapeutic alliance with involuntary clients: how does it work? *Journal of family therapy*, 38(1), 36-58. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12046>
- Sterba, R. (1934). The fate of the ego in analytic therapy. *International Journal of Psychoanalysis*, 15, 117-125.
- Velaz-de-Medrano, C., Blanco-Blanco, Á. y Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 138-173.
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Rodríguez-Arias, J. L. y Venero, M. (2006). *Terapia familiar breve*. CCS.

- Roth, N. y Volante, P. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 595-611. <https://doi.org/10.5209/RCED.53526>
- Ruiz, J. R. y Gómez, J. C. (2021). La orientación educativa y familiar en el ámbito escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 187-200.
- Sánchez, C. (2000). *El acogimiento familiar de menores hijos de padres toxicómanos*. Intress.
- Simón, C. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado vulnerable. *Revista padres y maestros*, 344, 31-34.
- Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 209-224. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-01>
- Watzlawick, P. (2013). *El arte de amargarse la vida*. Herder.