

La educación formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales

Raquel-Amaya MARTÍNEZ GONZÁLEZ*

Introducción

La mención a la familia resulta ineludible cuando en el marco de la educación se hace referencia a los factores que influyen en el progreso escolar de los alumnos, porque es un contexto que ejerce fuertes y continuas influencias sobre el niño y sobre su proceso de aprendizaje, sobre todo, hasta una cierta edad.

Esto, que generalmente nos parece tan obvio, pasa muchas veces desapercibido en la investigación referida a la educación formal. Gran parte de los estudios realizados en el campo escolar sólo tienen en cuenta a la familia como factor estructural de partida, condicionante del desarrollo de ciertos eventos, pero pocos la estudian en su dimensión procesual y actitudinal, deteniéndose a analizar cómo viven las familias el fenómeno de la educación formal de los hijos.

1. Determinantes del valor social de la educación formal

Sabemos, porque lo vemos, porque lo oímos, porque lo vivimos, que casi todos los padres tienen una gran preocupación por la formación académica de sus hijos y porque desarrollen al máximo su potencial intelectual, porque de ello depende, en gran medida, que puedan acceder en el futuro a un puesto profesional que les garantice una cierta calidad de vida.

* Profesora Titular de Diagnóstico Pedagógico. Departamento de Educación. Universidad de Oviedo.

Desde que en las sociedades occidentales la agricultura dejó de ser la base fundamental de la economía para dar paso a la industria, la demanda de educación formal ha ido en aumento debido a la necesidad social de poseer una preparación técnica y cultural que capacite para el desarrollo eficaz de una actividad laboral. Podríamos decir que, en sí misma, esta educación formal no siempre dota a los sujetos de las habilidades necesarias para realizar un trabajo, pero sí da las credenciales exigidas para acceder al mismo; de ahí, la conveniencia de estudiar.

El sistema educativo se erige en nuestra sociedad como uno de los pilares básicos del sistema económico, y los resultados que los alumnos obtienen en el ámbito académico representan elementos claves para acceder a un puesto social aceptable. Cuanto mayor es el nivel académico alcanzado por los sujetos, mayores son sus posibilidades de optar a un puesto laboral de cierto prestigio social, que garantiza, además, un reconocimiento social y un cierto nivel adquisitivo. De este modo, tenemos que en la sociedad industrial occidental el nivel académico alcanzado suele ir asociado con el disfrute de un cierto estatus social: a mayor nivel académico suele corresponder una mejor calidad de vida.

Siendo esto así, no parece extraño pensar que la familia otorgue un cierto valor a la educación formal, y que los padres se sientan preocupados por la ejecución escolar de sus hijos. De igual forma, no sorprende que a través de un proceso de aprendizaje social el niño interiorice el valor de la educación formal, de su funcionalidad social y económica, y acepte el deber de estudiar para poder optar en años futuros a un puesto laboral y disfrutar de un cierto prestigio social. En relación a este planteamiento adquiere relevancia el modo en que la familia considera las notas escolares y el modo en que éstas condicionan la interacción entre los miembros familiares.

Este marco general apuntado nos lleva a plantear una serie de interrogantes acerca del modo en que las familias viven la educación formal. Por ejemplo, cabe preguntarse, ¿intentan los padres en sus casas facilitar a sus hijos su proceso de aprendizaje escolar?, ¿qué hacen al respecto?, ¿los motivan?, ¿aquello que hacen es lo mismo que sus hijos esperan que hagan?, ¿cómo perciben realmente los hijos las conductas de sus padres?

La búsqueda de respuestas a estos interrogantes nos conduce a considerar algunos presupuestos del modelo Interaccionista, centrado en el estudio de las relaciones bidireccionales que se establecen entre los miembros que entran en interacción, y los procesos cognitivos que tienen lugar durante la misma.

2. Modelo interaccionista

El modelo interaccionista enfatiza la conveniencia de *integrar los procesos cognitivos y las conductas observables* de las personas en orden a es-

tudiar tanto el proceso de interacción que tiene lugar *entre éstas* como el que tiene lugar *entre las personas y el ambiente que las rodea*. Esta perspectiva integradora es acertada para contextualizar el tema que nos ocupa porque las conductas de implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación formal de sus hijos, y las conductas de implicación que éstos esperan de sus padres, están motivadas, como hemos visto, por factores o presiones sociales —*ambientales*— que son *procesadas a nivel cognitivo*, dando como resultado la orientación de las conductas —acciones, actitudes, expectativas— hacia dicha implicación. En este sentido, resultan especialmente interesantes las premisas básicas del Interaccionismo Simbólico y la *importancia que desde éste se concede al ambiente como contexto del que parte la información con que se elaboran las cogniciones*, las cuales son predictoras de motivaciones, actitudes y comportamientos (BURR, LEIGH et al., 1979; BLUMER, 1982).

Estos aspectos se relacionan con el *concepto cognitivo de guión*, desde el que se entiende que muchas de las conductas que emitimos en relación a los demás, a nosotros mismos y a la sociedad, están formalmente establecidas, y son comunes a la mayoría de las personas. Interesan especialmente estos guiones influenciados por factores sociales y culturales para *entender la importancia que las familias conceden a la educación formal*. Como hemos mencionado, la sociedad occidental posee una estructura social y laboral basada en la especialización y la competitividad, de modo que cuanto mejor preparado y especializado esté un individuo, mayores posibilidades tendrá de acceder a un puesto laboral y a un estatus social que le garantice una cierta calidad de vida. Esta especialización la adquirirá a través de un proceso de educación formal que se inicia en los primeros años de la vida y que puede durar toda ella.

Estudios realizados han mostrado que los resultados obtenidos en los primeros años de educación formal —medidos normalmente a través de las calificaciones escolares— condicionan los resultados posteriores (DE MIGUEL, et al., 1988) y el tipo de especialización futura. Por ello, los individuos y las instituciones sociales, entre las que se encuentra la familia y, dentro de ella, los padres y los hijos, se ven sometidos a esta presión social que enfatiza el valor de la educación formal como medio de acceder a un puesto laboral, a un cierto nivel de ingresos y a un prestigio social. Los padres, entonces, *guiados* por los datos provenientes de esta situación, y por su deseo de que sus hijos consigan ciertas metas sociales, orientan su conducta hacia el contexto de acción que tienen más cercano —el del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación formal de sus hijos—, y del modo que creen más adecuado, el cual, en muchos aspectos, está socialmente establecido: ayudar a sus hijos a realizar sus tareas escolares, hablar con los profesores, escuchar a sus hijos cuando tienen dificultades en sus estudios, comprarles material escolar, etc.

En definitiva, y según este razonamiento y el concepto de guión, es esperable que la mayoría de los padres valoren la educación formal y se com-

porten en relación a ella conforme a patrones o guiones culturales configurados como respuesta a una presión social (BLUMER, 1982). En este sentido, es esperable que la mayoría de los padres se preocupen por las calificaciones que obtienen sus hijos, por el tiempo que dedican al estudio, se alegren cuando obtienen buenas notas, etc. Del mismo modo, puede pensarse que la mayoría de los hijos —sobre todo a partir de cierta edad— esperen de sus padres estos comportamientos como respuesta a esta presión social de la que, con excepciones, también ellos son conscientes.

3. Revisión de estudios realizados

El estudio empírico de la importancia que adquiere la educación formal en el contexto familiar guarda una gran complejidad por la dificultad que supone entrelazar estos dos macro—aspectos sociales. La mayoría de los estudios efectuados sobre la familia en nuestro país tienen un enfoque sociológico; otros se refieren a su tratamiento psicológico, pero pocos la contemplan en su relación con la dinámica escolar. La mayoría de los estudios teóricos efectuados sobre familia en el terreno educativo tienen un matiz moralizante, más que científico, y los artículos empíricos donde se la relaciona con el rendimiento escolar suelen contemplarla como un factor estructural o de partida (para ubicar al alumno en un estatus social), y no como una unidad de estudio en sí misma.

En este último tipo de estudios se suele poner de manifiesto que la influencia familiar sobre el rendimiento escolar es diferente según sea su estatus social, de manera que cuanto más elevado sea éste, mejores condiciones se ofrecen al niño para que pueda desarrollar su potencialidad intelectual, su creatividad, su autocontrol y, en definitiva, una personalidad más rica y equilibrada, a la vez que se le dota de un ambiente intelectual más cercano al escolar que le permite observar una mayor continuidad entre ambos, con repercusiones positivas sobre sus resultados académicos.

De otro lado, se estima con frecuencia que los padres con un cierto nivel de estudios se sienten más interesados en controlar el aprendizaje escolar de sus hijos que aquellos que poseen niveles educativos más bajos, valoran más los aspectos intelectuales, aspiran a niveles educativos más altos para sus hijos y conocen mejor las estrategias necesarias para estudiar de manera eficaz; ello les permite orientar mejor a sus hijos en el terreno escolar, lo que puede traducirse en la obtención de un buen rendimiento escolar.

Estos aspectos, que parecen lógicamente relacionados, parecen conducir, si no se matizan, a un fatalismo sociológico, según el cual los hijos de las clases bajas difícilmente podrían acceder a puestos sociales más altos que los disfrutados por los padres, perspectiva que no comparten gran número de estudiosos de esta temática, aunque, obviamente, haya que aceptar la existencia de ciertas diferencias entre los distintos estratos sociales.

En contrapartida, varios estudios han constatado el interés de los padres por la educación formal de sus hijos con independencia de su nivel social (RIOS GONZALEZ, 1985; ALONSO SANTAMARIA, 1989; MARJORIBANKS, 1987; MARTINEZ GONZALEZ, 1991). Ríos González (1985), por ejemplo, encontró que en un muestra de 2.594 padres de adolescentes de edades comprendidas entre 13 y 20 años, la preocupación educativa prioritaria era la intelectual. De otro lado, Alonso Santamaría (1989), en un estudio donde analizaba las percepciones, expectativas y actitudes que sostenían 98 padres españoles de distinta clase social hacia la «*realidad escolar*» (1989:84) detectó que aunque el significado que tenía la escuela para los padres que pertenecen a uno u otro estrato social era distinto, todos, en general, pensaban que (1989:100):

«la escuela» tiene una misión esencialmente práctica. Presentan [los padres] en lugar primordial la formación, y tiene como objeto la preparación para poder desarrollar una profesión el día de mañana».

Esta finalidad pragmática de la escuela, que, según este estudio, es la que más preocupa a los padres, más aún que la afectiva, puede entenderse como resultado de las presiones sociales ambientales que operan sobre los sujetos, que hacen que orienten sus actitudes, expectativas y conductas hacia metas y direcciones que están socialmente determinadas (MURRAY, 1938; BLUMER, 1982; MARTINEZ GONZALEZ, 1991).

En un estudio reciente, Martínez González (1991) ha investigado empíricamente cómo viven las familias la educación formal de sus hijos, qué importancia le conceden, qué necesidades les crea, hasta qué punto condiciona su comportamiento, y cómo influye en el proceso de interacción que tiene lugar entre padres e hijos. A través de una metodología descriptiva que conjuga tratamientos cuantitativos y cualitativos de los datos, la autora ha analizado la implicación que tienen los padres de distintos niveles sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos; en este sentido, ha explorado su conducta en algunas variables de proceso familiar relativas al estudio, y ha sondeando, al mismo tiempo, la conducta que los hijos esperan de ellos. En el estudio se pretendían identificar aspectos de proceso familiar relativos al estudio donde padres e hijos mostraran concordancia y discrepancia.

Los resultados de esta investigación han llevado a establecer que, en general, tanto los padres como los hijos de los distintos estratos sociales conceden un gran valor a la educación formal, fruto de la vivencia de una presión social. La importancia que conceden a esta educación lleva a los padres a implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a los hijos a demandar esta implicación en sus padres. En concreto, y según se deriva de este estudio, algunas formas de implicación como el control del estudio diario, el refuerzo positivo ante calificaciones sin suspensos, el apoyo y estí-

mulo al hijo ante sus dificultades escolares, mostrar una actitud positiva ante la adquisición de material para el estudio, aspiraciones de estudios universitarios, expectativas de que el hijo supere el estatus académico-profesional de los padres, y acuerdo entre los padres en la valoración de las notas, son tan comunes a padres y a hijos que se podría hablar de la existencia de *patrones de conducta familiar* orientados a la consecución de metas académicas y profesionales.

Estas formas de implicación podrían incluirse dentro de lo que Rosen (1959:35) denomina «*orientaciones a los valores de logro*» («*achievement-value orientations*»), que define como «*meaningful and affectively charged modes of organizing behavior-principles that guide human conduct*».

4. La educación formal como valor académico familiar

La vinculación que tienen estas formas de conducta familiar con la educación formal lleva a que pueda considerarse ésta un *valor académico familiar*, entendiéndolo por valor con Thiebaut (1987:30):

«aquello que tiene que ver con la forma de construcción de significados en normas e imágenes, que operan en la regulación de las interacciones sociales y que aparecen en formas discursivas (portadoras de significado comunicativo)».

El considerable interés e importancia que padres e hijos conceden a la educación formal condiciona su interacción en la dinámica familiar, de modo que en muchos casos, y en distintas formas y grados, la educación formal es responsable del clima de relación, más o menos distendido, que se viva en la familia. Los padres, en general, manifiestan un nivel de implicación considerable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se revela a través de su interés, actitudes y expectativas hacia determinados aspectos relacionados con el mismo. Su nivel de preocupación por los estudios de sus hijos es tal que, en ocasiones, algunos padres llegan a sentir angustia, impotencia y culpabilidad porque no pueden controlar su fracaso escolar.

La vinculación de estos aspectos con el rendimiento hace pensar en la importancia que pueden llegar a tener las calificaciones como condicionantes de la dinámica y del clima familiar. Las notas escolares pueden llegar a condicionar la interacción entre padres e hijos e, incluso, entre los mismos padres (MARTÍNEZ GONZALEZ, 1991). Además, cuando las notas son bajas pueden llevar a los padres a mostrar comportamientos agresivos, sentimientos de angustia, frustración e impotencia. En el hijo esto se concreta en el desarrollo de un autoconcepto académico bajo, que posiblemente condiciona su motivación y esfuerzo en el estudio. Por el contrario, cuando las notas son buenas, los padres se sienten contentos y trans-

miten a sus hijos este sentimiento, que influye probablemente en su auto-concepto.

Este condicionamiento familiar que ejercen las notas se debe a la influencia de las expectativas de estatus. Tanto padres como hijos aspiran, fundamentalmente, a estudios universitarios, y, también a superar el estatus académico y profesional conseguido por los padres (MARTINEZ GONZALEZ, 1991); esto se debe a que conciben que cuanto mayor es el nivel académico alcanzado, mejores son las condiciones de vida que se pueden disfrutar, tanto materiales, profesionales como personales, lo cual es fruto de la vivencia de la realidad social.

Conviene destacar, además, la relevancia del ambiente intelectual-cultural que se viva en la familia como condicionante del rendimiento escolar (MARJORIBANKS, 1988; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 1991); en este sentido, es interesante resaltar la importancia que tiene que los padres lean con frecuencia, que creen un ambiente intelectual en el hogar, y que lo refuercen regalando libros a sus hijos con sus temas preferidos. Esto ayudará a los chicos a observar una continuidad entre algunas actividades del hogar y las propias del centro, que probablemente repercutirá en sus logros académicos.

5. Implicaciones educativas institucionales

Los aspectos comentados llevan a establecer la conveniencia de estudiar cómo viven las familias la educación formal, y de evaluar si, de acuerdo con los presupuestos pedagógicos y del aprendizaje, la actuación de los padres es la que cabe esperar para facilitar que sus hijos logren los resultados óptimos deseados. Es preciso tener en cuenta las circunstancias y actuaciones familiares para entender las necesidades de los padres y proceder, desde ahí, a diseñar programas de intervención que les permita controlar de modo más eficaz el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Del estudio de las necesidades educativas familiares podrían derivarse actuaciones prácticas no sólo para los padres, sino también para los hijos e incluso para los profesores y para el sistema educativo; porque una vez conocidas las circunstancias y actuaciones de los padres, y la demanda que les hacen sus hijos, sería posible controlar ciertos aspectos o conductas ineficaces para el aprendizaje y formar a los padres para que las sustituyan por otras más operativas. En esta labor tendrían que colaborar los profesores, el centro escolar, y el sistema educativo en general, como entidades asesoras de los padres en la realización de su función educadora.

Estas actuaciones, entonces, serían útiles a la familia, pero también al sistema educativo y, sobre todo, a la sociedad en general, que encontraría en la familia una clave esencial para controlar el fracaso escolar. Esta idea nos acerca a las actividades propias de las Escuelas de Padres, pero sobre todo, a la *necesidad de establecer vínculos de cooperación entre los centros*

y las familias que faciliten a los alumnos una experiencia de continuidad entre los procesos formativos que tienen lugar en ambos contextos.

5.1. Cooperación entre familia y centro escolar

De acuerdo con la línea argumental que venimos desarrollando, se estima importante que los profesores asesoren y estimulen a los padres para que muestren interés en las actividades académicas que desarrollan sus hijos, valoren su esfuerzo por aprender, les hagan ver que confían en su capacidad intelectual y en sus posibilidades para superar con éxito las evaluaciones escolares, les ayuden a resolver sus dudas y les asesoren sobre métodos eficaces de estudio, hagan saber a sus hijos su satisfacción cuando obtienen buenos resultados académicos, y les muestren afecto y apoyo ante las dificultades escolares.

Obviamente, este asesoramiento no podrá ofrecerse por parte del profesorado si éste no mantiene una cierta relación con los padres, ni podrá mantenerse, caso que se efectúe, si no existe una cierta vinculación de los padres al centro. De otro lado, este asesoramiento no será efectivo si los padres se limitan sólo a escuchar pero no a actuar, o si queriendo actuar no saben como hacerlo. A este respecto hay que señalar la demanda de ayuda que se observa en los padres para poder desempeñar con eficacia su función educadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 1991). Esta demanda se produce, generalmente, en todos los padres, pero sobre todo, en aquellos con estudios primarios —o menos— que no saben cómo hacer para ayudar a sus hijos a incrementar su rendimiento escolar.

Desde esta perspectiva se hace necesario estimular un contacto más frecuente y activo entre padres y profesores que les permita establecer una comunicación más positiva y cooperativa entre ambos, y les facilite mantener una relación de mayor confianza y una coordinación de sus funciones educadoras.

La necesidad de establecer relaciones entre los padres y el centro escolar ya se contemplaba en el Plowden Report (1967); estas relaciones se concretaban en los siguientes puntos:

1. que los padres visitaran el centro cuando su hijo iniciaba la escolaridad,
2. que este contacto se mantuviera al menos dos veces al año a través de entrevistas,
3. que los padres participaran en la fiesta del colegio,
4. que el centro enviara informes escritos a los padres sobre los progresos de sus hijos y, por último,
5. que el personal del centro visitara alguna vez a los padres en sus domicilios particulares.

Después de más de dos décadas desde la publicación de este informe, diversos autores han considerado la necesidad de profundizar en estos aspectos y extender el rango de participación de los padres en el centro (RÍOS

GONZÁLEZ, 1972; MATISSON, 1973; COLLINS, MOLES & CROSS, 1982; MCAFEE, 1985; MERINO RODRÍGUEZ Y OTROS, 1986; HENDERSON, 1989; EPSTEIN, 1989). La conveniencia de esta participación parte de los presupuestos democráticos de la sociedad y de la enseñanza, y ha sido puesta de manifiesto por diversos investigadores dentro y fuera de nuestro país; incluso se ha llegado a proponer a la Comisión Europea de Educación la conveniencia de que dicha participación quede garantizada a través de un vínculo contractual entre los padres y el centro escolar (MACBETH, 1989b).

En base a este último aspecto, Macbeth (1989a:4) señala la necesidad de que se establezca una interacción estrecha entre los padres y el centro centrada en cinco aspectos fundamentales:

1. *Los padres son responsables de la educación de sus hijos ante la ley*, en este sentido, deben ser considerados como clientes legales de los centros escolares,

2. Si la mayor parte del proceso educativo tiene lugar fuera de la escuela, especialmente en la familia, y si los profesores son coeducadores de los hijos junto a sus padres a partir de una cierta edad, entonces debe pensarse en compatibilizar el aprendizaje que tiene lugar en la escuela con el que tiene lugar en la familia; en este sentido, *los profesores deberían tomar como punto de referencia este aprendizaje familiar para fomentar desde él el aprendizaje escolar*,

3. La investigación indica que el aprendizaje de base familiar influye en el rendimiento escolar de los alumnos, y es un factor significativo entre la complejidad de factores *asociados a la desigualdad de oportunidades en educación*,

4. Los profesores, además de efectuar un servicio profesional a los padres, son, hasta cierto punto, representantes de la autoridad educativa y del estado y, por ello, *tienen también la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus obligaciones escolares* (tales como asistir a reuniones periódicas en el centro) y compensar, en la medida de lo posible, las deficiencias derivadas de la actuación de padres negligentes, o no competentes en la educación de sus hijos,

5. Parece razonable desde una perspectiva democrática que aquellas personas que tienen una relación con el centro participen en las decisiones que se toman en él (aunque no las determinen necesariamente). Los padres son los responsables de sus hijos y, por ello, *deben tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y funcionamiento del centro a través de sus representantes*.

5.1.1. Algunas actividades para fomentar la cooperación

Macbeth ha señalado, además, un *programa mínimo de actividades* de participación de los padres, a desarrollar en el Reino Unido, que incluye los siguientes aspectos (MACBETH, 1989a:20-21):

1. El centro escolar debe estar dispuesto a *recibir a los padres* no sólo cuando el hijo comienza su escolarización, sino también en cualquier otro momento. Este recibimiento debe hacerse tanto en términos amistosos como de reconocimiento de que los padres forman parte del centro y no son extraños a él. En términos organizativos esto significa que recibirán la atención necesaria y con la mayor diligencia.

2. El centro debe realizar *informes escritos* de cada niño, que se presentarán a los padres al menos dos veces al año, en los que figuren las opiniones de los profesores sobre su nivel de logro, de esfuerzo y conducta, y en los que quede un espacio libre para que los padres puedan expresar sus comentarios.

3. Deben realizarse *entrevistas privadas* entre los profesores y los padres al menos dos veces al año, en las que se tomarán como punto de partida los informes previos elaborados por los profesores sobre los alumnos, y en las que se planificará el nivel de aprendizaje que el niño habrá de alcanzar hasta que tenga lugar un nuevo encuentro.

4. Al menos una vez al año, que coincidirá con el fin de curso, el centro deberá celebrar *reuniones con los padres de todos los alumnos que han compartido aula*, en las que se les informará de las actividades curriculares del próximo curso y de cómo deberán reforzarlas en sus casas.

5. En el centro deberá existir una *Asociación de Padres* de alumnos abierta a cualquier padre, que funcionará sin la participación del profesorado, aunque éstos podrían asistir cuando los padres les requirieran para suministrar alguna información. Sus objetivos fundamentales deberían ser educativos y de mantenimiento de la relación padres-profesores, y sus funciones fundamentales consultivas e informativas. El edificio escolar y sus recursos deberán estar disponibles a esta Asociación.

6. En cada centro deberá existir un *grupo de supervisión* que se encargará de velar por el cumplimiento de las actividades educativas de padres y profesores.

7. El centro deberá realizar *publicaciones* para mantener informados a los padres; deberán ser elaboradas en colaboración con la Asociación de Padres.

8. Los padres tendrán derecho de *acceder a los informes oficiales realizados sobre sus hijos*, tanto si se encuentran en el centro escolar, como si se están en posesión de cualquier otra autoridad educativa.

9. Los padres tendrán derecho a *elegir el tipo de centro y de educación* que reciban sus hijos (asignaturas, exámenes públicos, cambios de centro, etc.), tal como contempla la legislación educativa vigente en el Reino Unido.

10. Un sistema de *visitas a domicilio* («*home-visiting*») deberá funcionar en el centro para casos excepcionales.

11. Los profesores deberán considerar en todo momento que su labor es tanto de *servicio* —como profesionales de la enseñanza— como de *compañerismo* con respecto a los padres, dado que gran parte de los aspectos educativos que cubren los padres son complementarios a los suyos.

12. Aún considerando los aspectos del punto anterior, los profesores deberán dejar claro ante los padres que son *profesionales al servicio de las autoridades educativas* y que deben realizar su labor de acuerdo con los objetivos, organización y restricciones impuestas por dichas autoridades, tanto a nivel nacional como regional. En ocasiones, esto podría implicar actuaciones en contra de los deseos de los padres, o la supervisión de las actividades de éstos para garantizar el bienestar de los niños y del país en general. Esto significa, en último término, que los padres deberán adaptarse a las circunstancias profesionales de los profesores, del mismo modo que éstos tratarán de adaptarse a las de los padres.

Además de estos aspectos considerados por Macbeth parece oportuno proponer otros dirigidos a que los padres *adquieran información sobre estrategias de aprendizaje* que les permitan ayudar a sus hijos en casa a desarrollar su trabajo escolar de un modo eficaz (estimularles a leer, ayudarles a organizar sus estudios, controlar como aprenden, fomentar su motivación por el estudio, etc.). La autora de este artículo ha constatado que padres e hijos valoran la educación formal y que los padres quieren implicarse en ella de un modo activo; pero, a menudo, su implicación es más implícita que explícita porque *no saben cómo actuar*; necesitan conocer estrategias porque nadie les ha enseñado a colaborar de mejor modo al que lo hacen en este proceso de aprendizaje.

En España se desarrollan varias de las actividades propuestas por Macbeth, si bien no siempre de un modo óptimo desde la perspectiva de los padres. En nuestro país, la normativa educativa referida al fomento de esta cooperación es escasa; aparece recogida brevemente en el capítulo XV del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989:229), dedicado a la Orientación Educativa. En este documento se establece que una de las funciones de los Departamentos Psicopedagógicos y de Orientación de los centros escolares será *«promover la cooperación entre familia y escuela en la educación de los alumnos»*.

De igual modo, en relación a los Equipos Técnicos de Orientación y Apoyo, esta misma normativa establece que:

«estos equipos, además de la dimensión psicológica y pedagógica, atenderán los aspectos sociales y familiares que tienen incidencia en el ámbito escolar.» (MEC, 1989: 230)

y se indica, explícitamente, que una de sus *funciones generales* será:

«impulsar la cooperación de los centros educativos con las familias y con las instituciones y organizaciones del entorno, y colaborar en actividades de desarrollo de esa cooperación.» (MEC, 1989: 231)

Además, se añade el modo en que deben llevarse a cabo estas acciones:

«han de cumplirse en diferentes modalidades de actuación: a) anticipadora y preventiva de problemas escolares y de desarrollo personal...; b) compensadora de las desigualdades sociales; y c) favorecedora de la diversidad y de las especiales aptitudes de los alumnos.» (MEC, 1989: 231)

En este sentido, esta normativa conecta con tres funciones educativas fundamentales: *prevención, potenciación o desarrollo, y compensación*, lo que permite entender la utilidad de implementar actividades de cooperación y participación de los padres en los centros para llevar a cabo las funciones propuestas por el MEC.

A este fin parece oportuno planificar y aplicar programas de actuación dirigidos a fomentar la cooperación de los padres en el centro. Las experiencias iniciadas en este terreno incitan a llevar a término estos programas a la vista de los interesantes resultados que se pueden conseguir: mejora en las relaciones entre padres y profesores, desarrollo de actitudes positivas de los padres hacia el centro y hacia el sistema educativo, incremento de la motivación por el estudio en los hijos, mejora de su comportamiento y, por supuesto, incremento en su rendimiento académico.

Henderson (1989:4) sintetiza los efectos positivos que se derivan de esta cooperación en los siguientes términos:

«When parents show an interest in their children's education and high expectations for their performance, they are promoting attitudes that are keys to achievement, attitudes that can be formed independently of social class or other external circumstances. It is at this point that the school enters the picture. Schools can encourage parents to work with their children and provide helpful information and skills, thereby reinforcing a positive cycle of development for both parents and students. The studies show clearly that such intervention, whether based at home or at school, and whether begun before or after a child starts school, has significant, long-lasting effects. These effects vary directly with the duration and intensity of the parent involvement».

No obstante, conviene ser realistas y tener en cuenta algunos impedimentos generales que obstaculizan el proceso de participación de los padres en el centro.

5.1.2. Limitaciones

Estos impedimentos han sido puestos de manifiesto por estudiosos de esta temática (EPSTEIN, 1987; MACBETH, 1989a,b). Algunos son los siguientes:

- el horario de trabajo de los padres no es siempre compatible con el horario escolar,
- los padres perciben que no tienen tiempo suficiente para dedicar en el centro, dadas las múltiples actividades que han de realizar dentro y fuera del hogar,

- algunos padres se sienten «extraños» en el centro porque no están familiarizados con el espacio ni con el personal del mismo,
- otros sienten cierto temor a no saber relacionarse adecuadamente con los profesores,
- los profesores no sienten la obligación de organizar actividades de cooperación con los padres,
- algunos profesores tienen actitudes negativas hacia esta cooperación,
- no se cuenta con recursos suficientes ni adecuados, tanto personales como materiales, para hacer realidad la cooperación.

6. Consideración final

Un aspecto más que cabe mencionar antes de finalizar este artículo es la *demandada constatada de formación por parte de los padres*, que va más allá de los aspectos comentados vinculados al terreno escolar. Esta demanda se extiende también a otros ámbitos, que, en conjunto, podrían resumirse en uno: el de la vida familiar (relaciones entre la pareja, entre padres e hijos en sus diferentes momentos evolutivos y aspectos de socialización, relaciones entre los hijos, etc.). Esta demanda se constata, además, por la afluencia con que acuden los padres a los centros de orientación y de terapia familiar, así como a las conferencias y cursos de orientación familiar. Hasta el momento estas actividades de orientación o terapia se realizan, sobre todo, en el ámbito privado, sin que existan iniciativas fuertes en el sector público que permitan acceder a ellas a un mayor volumen de población; sin embargo, estas iniciativas parecen necesarias y deberían plantearse como actividades educativas dirigidas a los padres *con carácter permanente*, porque, parafraseándonos (MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 1990:235):

«entendemos que no deben limitarse sólo a la «preparación», sino que deben dirigirse a una formación continua que permita a los padres una revisión constante de su actuación, de la eficacia de sus funciones en la vida familiar y les capacite para la mejora de sus acciones futuras».

El desempeño de esta labor formativa de los padres debería estar en manos de verdaderos profesionales de la educación familiar, quienes por el momento no parecen abundar. Por ello, se observa la necesidad de que en el currículum académico de los Licenciados en Ciencias de la Educación se contemple una materia cuyos contenidos, teóricos y prácticos, les capaciten para realizar con solvencia una orientación familiar eficaz, así como investigar los factores que afectan al bienestar y estabilidad de la familia. De esta actividad de investigación podrían derivarse las actuaciones pertinentes para llevar a cabo las orientaciones comentadas.

Referencias bibliográficas

- ALONSO SANTAMARÍA, M. A. (1989). Percepciones y actitudes familiares ante la institución escolar. *Bordón*, 41, 1, 83-104.
- BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- BURR, W. R., LEIGH, G. K., DAY, R. D. & CONSTANTINE, J. (1979). Symbolic interaction and the family, en BURR, W. R., HILL, R., NYE, F. I. & REISS, I. L. (Edts.), *Contemporary theories about the family. General Theories, Theoretical Orientations*, London: The Free Press, Collier Macmillan Publishers, 42-111.
- COLLINS, C., MOLES, O. & CROSS, M. (1982). *The home-school connection. Selected partnership programs in large cities*. Boston: Institute for Responsive Education.
- DE MIGUEL, M. et al. (1988). *Preescolarización y rendimiento académico. Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB*. Madrid: CIDE.
- EPSTEIN, J. L. (1987). Parent involvement. What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, 2, 119-136.
- EPSTEIN, J. L. (1989). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Center for Research on Elementary and Middle Schools, Baltimore. Comunicación presentada al Congreso Anual de la American Educational Research Association. San Francisco, California.
- HENDERSON, A. (1989). *The evidence continues to grow. Parent involvement improves student achievement. An annotated bibliography*. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
- MACBETH, A. (1989a). *Involving parents. Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann Educational.
- MACBETH, A. (1989b). School-Family relations in the countries of the European community. University of Glasgow, Scotland. Documento presentado al Congreso Anual de la American Educational Research Association, San Francisco, California.
- MARJORIBANKS, K. (1987). Ability and attitude correlates of academic achievement: Family-group differences. *Journal of Educational Psychology*, 79, 2, 171-178.
- MARJORIBANKS, K. (1988). Perceptions of family environments, educational and occupational outcomes: social-estatus differences. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 3-9.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1990). Educación para ser padres y para la vida familiar dentro del marco de la educación permanente. En VARIOS, *La educación permanente. Perspectivas a nivel nacional e internacional*. Actas de

- las II Jornadas de Educación Permanente organizadas por la UNED. Gijón: Centro Asociado en Asturias, 231-236.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1991). *Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación, Universidad de Oviedo.
- MATISSON, M. D. (1973). *Familia e institución escolar*. Madrid: Fundamentos.
- McAFEE, O. (1985). *A resource notebook for improving school-home communications*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MERINO RODRÍGUEZ, C., GONZÁLEZ DÍAZ, R. & FERNÁNDEZ DE HARO, E. (1986). *Situación actual y perspectivas de futuro de la coparticipación educativa padres-profesores*. Granada: ICE.
- MURRAY, H. (1938). *Explorations in Personality*. Oxford: University Press.
- PLOWDEN REPORT (1967) (United Kingdom, Department of Education and Science). *Children and their Primary Schools*, Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: H.M.S.O.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1985). Aspectos abandonados de la educación familiar. *Educadores*, 27, 437-447.
- ROSEN, B. C. (1959). Race, ethnicity and achievement syndrome. *American Sociological Review*, 24, 47-60.
- THIEBAUT, C. (1987). Los valores morales en la familia española. En BELTRAN, M. y otros, *Estudio sobre la familia española*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 121-196.

Resumen

El artículo versa sobre la importancia que conceden padres e hijos a la educación formal como consecuencia del valor social que ésta ha adquirido en la sociedad industrial. Esta importancia lleva a la autora a considerar esta educación como un «valor académico familiar», que condiciona la interacción entre padres e hijos y, por tanto, la dinámica familiar. De acuerdo con resultados empíricos obtenidos por la autora, los padres demandan ayuda para poder implicarse de un modo eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, de ahí que se propongan en el artículo algunas vías para que las instituciones académicas fomenten la cooperación con las familias. El artículo finaliza con una reflexión sobre la necesidad de que las políticas educativas universitarias faciliten la formación de especialistas en Orientación Familiar.

Abstract

The author points out the importance that parents and children give to formal education as a consequence of the social value it has acquired in our industrial society. This importance leads the author to consider formal education as an «academic value» in the family life, which determines parents and children interaction, and therefore, the family atmosphere. According to the author's empirical results, parents are asking for help to be able to be more effectively involved in their children's education; regarding this fact, some ideas to improve cooperation between families and schools are suggested. The article finishes with a reflexion about the need of training Family Counselors in Colleges of Education.