

La participación de las familias en la escuela

por **Sonia RIVAS BORRELL**

Universidad de Navarra

1. Introducción

Hay unanimidad desde las instancias que dictan los principios fundamentales sobre la educación en señalar que la responsabilidad natural para educar a los hijos recae en sus padres, por lo que éstos son sus primeros y principales educadores (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Declaración de los Derechos del Niño, 1959, principio n.º 7; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966, Parte II, art. 10). De todos modos, en este deber de educar se necesita muchas veces de ayuda. Por este motivo, la escuela supone un complemento normal para la misión educativa de los padres en la sociedad en la que nos movemos, aunque no suple su responsabilidad. Este cometido de complementariedad y de ayuda se identifica con el principio de subsidiariedad en educación (Aguilera, 2001). Desde esta perspectiva, la cooperación que ofrece la escuela no debe implicar ni una apropiación de funciones por parte del centro, ni un olvido de las

tareas educativas y formativas de los hijos por parte de los padres.

Si bien el tema de la participación puede ser visto como un tópico recurrente en el debate [1] e investigación [2] actuales sobre cuestiones educativas, no debemos olvidar que se trata del mecanismo legal, imprescindible y necesario, para que los padres y la escuela puedan aunar esfuerzos, ir al unísono en la educación y en formación integral del niño. Así, la participación supone el medio de canalización de la ayuda y de la colaboración entre el entorno familiar y escolar.

La educación y la formación del niño se configura a partir del entramado de relaciones e influencias entre los ambientes en los que se desenvuelve (Bronfenbrenner, 2002). En consecuencia, los padres como primeros educadores y responsables de la educación de sus hijos, deben estar atentos con esas relaciones y esas influencias, atención que se hace más importante y necesaria, aún si

cabe, en la etapa de educación infantil. La coherente relación entre estos entornos va a ser crítica para el aprendizaje del niño, momento en el que empieza a desplegar sus capacidades y es más vulnerable a los aprendizajes y acontecimientos que le suceden a su alrededor.

Partiendo de este marco conceptual, en este artículo se examina cómo es el ejercicio de la participación de los padres en la educación infantil. En primer bloque se alude a los distintos roles que las familias pueden adoptar a la hora de participar, y se traza un breve recorrido a la normativa básica española sobre el ejercicio de la participación. En segundo bloque se analiza el ejercicio de la participación de las familias desde el modelo *teórico bipiramidal de Hornby* (1990), y se estudian comparativamente las propuestas de varios autores sobre las dimensiones y grados en los que se materializa este ejercicio participación de los padres en la educación infantil.

2. El binomio familia-escuela en educación infantil: tareas complementarias, tareas compartidas

Los roles que deben ejercer la familia y la escuela en el sistema educativo español, y concretamente en la etapa educativa que abarca los primeros seis años de edad, han ido cambiando en cuestión de pocas décadas. Hasta hace relativamente poco tiempo, las funciones de ambos entornos estaban delimitadas: teóricamente la escuela se centraba prioritariamente en las tareas asistenciales mientras que las educativas corrían a cargo de la familia. Sin embargo, la

incorporación de la mujer al mundo laboral es una de las principales razones que han impulsado a que el núcleo familiar tradicional haya tenido que delegar sus funciones, tanto educativas como asistenciales, a personas ajenas a él. En algunos casos han sido los familiares directos —en especial los abuelos— quienes han suplido esta labor de educadores complementarios (Tierno, 1992; Freixa, 2005), pero en otros muchos casos, ha tomado el relevo la escuela de educación infantil (INCE, 2006). Así, la escolarización en educación infantil, ha pasado a ser de una ‘opción’ o ‘posibilidad’ a una ‘necesidad’ para las familias.

Este cambio social ha ido acompañado de varias reformas legislativas que han modificado los fines que debe cubrir la escolarización del niño en infantil. Así, a la escuela se le ha otorgado la potestad de asumir la faceta que puede considerarse más *delegable* por parte de los padres —la asistencial—, pero también una parte de la tarea más propia y definitoria del entorno familiar: la función educativa (LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006). Si bien el fin que une idealmente a ambos entornos es que tanto la familia como la escuela desean la formación integral del niño, el modo de llevar a cabo su papel y cómo se concreten estas tareas formativas van a ser diferentes, por la distinta naturaleza de ambos entornos.

Aunque se es consciente de que la legislación no cambia las actitudes ni las formas de actuar de los padres, cabría preguntarse hasta qué punto, en qué condiciones o en qué aspectos se ha establecido el marco legal propicio para que los

padres puedan hacer efectivo su derecho a participar cuando tienen escolarizados a sus hijos en educación infantil.

3. Breve reseña histórica de la normativa educativa básica española sobre la participación de los padres

El calado, la consideración y como señalan Ordóñez y Seco (1998), las exigencias de la participación de los padres en la educación de sus hijos, se han ido forjando en cuestión de algunos años. El mecanismo legal de la participación viene regulado en varias leyes: desde la LGE (*Ley Orgánica General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970*), la LOECE (*Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, de 19 de junio de 1980*), la LODE (*Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, de 3 de julio de 1985*), la LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990*), la LOPEGCE (*Ley Orgánica, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, de 20 de noviembre de 1995*), la LOCE (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre de 2002*) y finalmente la LOE (*Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006*).

Encontramos una primera referencia sobre la participación de los padres en la educación en la LGE, de 4 de agosto de 1970 (arts. 3, 4, 5.2-5.5, 11.3 y 57), cuando se habla del derecho y deber «primero e inalienable» (art. 2) a intervenir en la educación de sus hijos como complemento y apoyo a las tareas escolares. Esta

posibilidad de participación se traduce en que los padres deben ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo. Asimismo, se estimula a que los padres creen asociaciones, a que establezcan cauces para que se lleve a cabo un tipo de participación grupal, además de que se decreta la participación y la coordinación entre los órganos de gobierno, aunque no en términos de gestión de la escuela.

Posteriormente, la Constitución Española —CE— de 1978 hace referencia tanto explícita (arts. 27.3 y 27.7) como implícita (arts. 27.5 y 27.6) al ejercicio de la participación, ejercicio que va a encontrar su desarrollo, concreción y cauce [3] en sucesivas leyes educativas.

Así, la LOECE de 19 de junio de 1980 reconoce la capacidad de los padres de poder elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos (art. 4), y el derecho a elegir la formación religiosa y moral que estimen más oportuna para sus hijos (arts. 27.3 y 4). La LOECE también contempla la libertad de asociación y de reunión de los padres a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados del centro (arts. 5, 8 y 18.1).

Al igual que lo hace la LOECE, la LODE de 3 de julio de 1985 entiende que el ejercicio de participación de los padres en la educación de sus hijos se puede ejercer a través de los órganos colegiados, colaborando en actividades educativas, y promocionando y participando en la gestión del centro (art. 5.2).

Más adelante, la LOGSE de 3 de octubre de 1990 valora el ejercicio de la participación por la posibilidad que les brinda a los padres y madres o tutores a colaborar con el centro para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos de sus hijos (art. 2.3.b.).

La LOPEGCE de 20 de noviembre de 1995 (1995, Título 1, cap. 1, art. 2) por su parte señala que el Consejo Escolar y las asociaciones son las vías o cauces principales propuestos por la ley para ejercer su derecho a participar, así como la participación de los padres en las actividades extraescolares (LOPEGCE, 1995, Título 1, cap. 1, art. 3).

Posteriormente la LOCE de 23 de diciembre de 2002 dedica su título preeliminar a hablar del derecho y del deber que asiste a los padres a participar, así como en su segundo capítulo (art. 3) a delinear en qué debe consistir la participación, refiriéndose a ésta como un principio para valorar la calidad de los centros educativos. La LOCE insiste en la posibilidad de que los sectores de la comunidad educativa participen en la educación (parte II, Título preeliminar, cap. 1, art. 1.d).

Finalmente, la LOE de 3 de mayo de 2006 que ha derogado leyes anteriores (LGE, LOGSE, LOPEGCE y LOCE) y ha modificado en bastantes puntos la LODE, hace mención a la corresponsabilidad que existe entre las familias y el centro educativo a la hora de educar (Título V, cap. 1, arts. 118.4 y 121.5), y alude, como hacían leyes anteriores, a los distintos cau-

ces para hacer efectiva la participación (Título V, cap. 1, arts. 119.5 y 122.3).

En cualquier caso, y aunque el mecanismo legal previsto proporciona un amplio marco para hacer efectiva la participación, por sí misma no cambia las actitudes y las prácticas de las familias a la hora de ejercerla. De este modo cabe preguntar de qué depende que los padres ejerzan su derecho y su deber de participar durante la etapa de educación infantil.

4. La materialización del ejercicio de la participación en educación infantil

Pugh y De'Ath (1989), Grolnick y Slowiaczek (1994), Epstein (1995, 2001), Eccles y Harold (1996), y finalmente Kohl, Lengua y McMahan (2000) son algunos autores que han identificado diversos modos de materializar el ejercicio de la participación de los padres en la educación.

Pugh y De'Ath (1989) reconocen cinco formas distintas de hablar de participación, dispuestas en orden creciente en función de las tareas que los padres asumen y que comparten con el educador: 1) Padres no participantes; 2) Padres activos en el gobierno y mantenimiento de la escuela fuera de las clases; 3) Padres que ayudan en las sesiones en el centro; 4) Padres que trabajan con el personal de infantil de modo habitual; y 5) Padres que colaboran en la toma de decisiones sobre el desempeño de la labor de los educadores.

Grolnick y Slowiaczek (1994), por su parte, entienden que participar es dedi-

car recursos por parte de los padres hacia el niño a partir de unos dominios dados, que son: 1) *Participación de comportamiento*, 2) *Participación cognitivo-intelectual* y 3) *Participación personal*. La primera dimensión (*participación de comportamiento*) se refiere a la actividad que los padres realizan llevando a cabo actividades extra, tanto en el entorno escolar como familiar. La segunda dimensión (*participación cognitivo intelectual*) alude a la motivación que los padres ofrecen a los niños cuando les exponen a distintas fuentes de enseñanza. La tercera dimensión (*participación personal*) apunta a la acción de estar continuamente informados sobre cómo evoluciona el desarrollo del niño en la escuela.

En cambio, Epstein [4] (1995, 2001) señala que según se entienda qué supone participar se va a establecer un tipo de relación distinta entre padres y escuela. Él introduce dos nuevas dimensiones respecto a las clasificaciones anteriores: la participación en la *toma de decisiones en la escuela* y la participación en la *colaboración con la comunidad*. Este autor también se refiere a participar como *parenting*, como *communication*, como *volunteering*, o como *learning at home*. Habla de *parenting* para referirse a las obligaciones básicas y mínimas que tienen las familias para con la educación de sus hijos, obligación que se materializa en el intercambio de información entre escuela y familia; de *communication*, a las obligaciones que tiene la escuela de informar y de hacer partícipes a las familias sobre

el desarrollo de sus alumnos, y viceversa; y *volunteering*, el tipo de participación que ejercen los padres cuando desempeñan actividades que parten de su propia iniciativa en el entorno escolar. Finalmente, *learning at home* supone materializar la participación realizando actividades de aprendizaje del niño en casa además de las que se realizan en la escuela.

Otros autores, Eccles y Harold (1996), diferencian cinco categorías sobre el modo de concretar la participación en la escuela: 1) *monitoring*; 2) *volunteering*; 3) *involvement*; 4) contacto de la familia con la escuela que surge de forma voluntaria para informar sobre los progresos de los hijos, y 5) finalmente contacto entre familia y escuela para pedir una ayuda puntual. Lo que entienden estos autores por *monitoring* es hablar de la actividad que los padres realizan cuando responden a las peticiones del educador para reforzar el aprendizaje de los hijos. En cambio, *volunteering* es aludir al desarrollo de actividades en la escuela por parte de los padres, mientras cuando se refieren de *involvement* supone desarrollar actividades en casa por propia iniciativa de las familias.

Por su parte, Kohl y cols. (2000) habla de seis formas de materializar la participación: 1) La participación de los padres en el entorno escolar; 2) La participación de los padres en la educación de sus hijos realizando tareas en casa; 3) El aval o apoyo que los padres ofrecen a la escuela; 4) El contacto entre padres y educadores; 5) La calidad de la relación entre padres y profesores; 6) La percepción

de los profesores sobre el rol que ejercen los padres.

En definitiva, aunque todos estos autores se refieren a los mismos aspectos o muy similares a la hora de materializar la participación, sus niveles de concreción y de agrupación son distintos. Las diferencias se perciben cuando se analiza *de quién surge la iniciativa* de participar y *en qué entorno* se materializa el ejercicio de la participación. Así se verifica que si la iniciativa surge de los educadores las tareas se desarrollarán pre-

ferentemente en el entorno escolar, mientras que si la iniciativa surge de los padres el entorno para trabajar será el entorno familiar.

En la siguiente tabla (Tabla 1) y a modo de resumen, se muestra correspondencia que existe entre las clasificaciones mencionadas por los autores a los que se ha hecho referencia en este apartado, el rol familiar que hay detrás de ese tipo de participación visto en el apartado anterior, y de quién surge la iniciativa de participar.

TABLA 1: Correspondencia entre las dimensiones relativas a la participación en Pugh y De'Ath (1989), Grolnick y Slowiaczek (1994), Eccles y Harold (1996) y Kohl y cols. (2000), y los roles desempeñados por los padres (Rivas, 2007)

DIMENSIONES DE PARTICIPACIÓN				ROL DE LOS PADRES		LA INICIATIVA SURGE
PUGH Y DE'ATH (1989)	GROLNICK Y SLOWIACZEK (1994)	ECCLES Y HAROLD (1996)	KOHL Y COLS. (2000)	DRIESSEN Y COLS. (2005)	VOGELS (2002)	
Trabajo con el personal de la escuela	Participación de comportamiento	<i>Volunteering</i>	Participación en la escuela	Padres legalistas, promotores y coeducadores		De los padres y de los profesores
Ayuda en las sesiones educativas		<i>Involvement</i>	Participación con tareas realizadas en casa			
		<i>Monitoring</i>				
	Participación cognitivo-intelectual	Contacto con la escuela para dar ayuda extra	Contacto padres-educadores	Padres coeducadores	Padres colegas y participantes	De los padres
	Participación personal	Contacto con la escuela para ver el progreso del niño				
Activos en el gobierno				Padres como promotores		De los padres y de los profesores
Participación en la toma de decisiones						
			Percepción de los profesores sobre el rol de los padres	Padres como clientes	Padres delegados e invisibles	De los profesores
			Calidad de la relación padres-profesores			
No participantes						

5. El ejercicio de la participación entre familia y escuela: el modelo teórico de Hornby (1990)

Cada familia es distinta, y por este motivo, cada una puede construir y usar el mecanismo de participación previsto por la escuela y por las familias de formas diversas. En la literatura se ha señalado que el resultado del ejercicio de participación varía en función de algunas coordenadas comunes, como son las variables culturales de las familias (Ebbeck y Glover, 1998; Yamamoto, Holloway y Suzuki, 2006), su nivel económico, el grupo étnico al que pertenece, la experiencia previa en la participación en el ámbito educativo, el nivel educativo familiar (Epstein y Dauber, 1991; Eccles y Harold, 1996; Miedel, 2004), o sus atribuciones como padres (Bornstein y cols., 1998) entre los factores más importantes.

De todos modos, y aunque es cierto que exista diversidad en las familias, hay todo un *corpus* de conocimiento acerca de modelos teóricos que analizan las variables implicadas en el ejercicio de participación entre familia y escuela (García, 1998). Entre todos los modelos cabría destacar el *modelo bipiramidal jerarquizado* de Hornby (1990), en el que se analiza la participación desde dos coordenadas que convergen y que resultan especialmente interesantes. La primera coordenada se compone de dos elementos: los *recursos disponibles* y las *necesidades* percibidas por los padres a la hora de participar. La segunda coordenada se establece a partir del elemento *tiempo* que requieren y que disponen los padres para

ejercer la participación, y del *grado de especialización* que necesitan para tal fin.

5.1. Recursos disponibles

Cuando Hornby (1990) se refiere a los *recursos disponibles* distingue cuatro aspectos, dispuestos jerárquicamente de menor a mayor implicación en función del tiempo y grado de especialización necesarios para llevarlos a cabo (García, 1998, 2003).

1. *Información*. A pesar de ser el grado de implicación más básico dentro del *modelo bipiramidal jerarquizado* de Hornby (1990), no deja de tener una importancia capital. Los padres participan activamente en la educación de sus hijos cuando informan a los educadores sobre distintas cuestiones concernientes a la educación: los aprendizajes realizados en casa, las cuestiones médicas, o los gustos o las aficiones de sus hijos entre otros aspectos. De este modo, el educador conoce en todo momento en qué situación están sus alumnos.

2. *Colaboración*. Según el modelo de Hornby (1990), la colaboración implica que, además de lo anterior, los padres refuerzan en casa el aprendizaje conseguido en la escuela con actividades didácticas diversas, programadas e intencionales, tras la previa solicitud por parte del educador.

3. *Recursos*. Dada la diversidad intrínseca de las familias, existen distintos recursos o estrategias en los padres a la hora de ejercer su participación. Según Hornby (1990) este grado de implicación

supone colaborar estrechamente con el educador en la realización de actividades en la escuela.

4. *Política*. Este cuarto grado de participación significa que los padres se implican activamente en temas burocráticos o decisivos del centro educativo.

Es decir, hablar de participación no es hablar de llevar a cabo las mismas tareas, de emplear los mismos recursos. Mientras que para algunos padres la *participación personal* es lo deseable y asequible, para otros lo es la *participación grupal* (Navarro, 1999). El primer grupo recoge bajo sí las estrategias que, creadas formalmente, posibilitan la participación de los padres en los órganos de gestión y administración de los centros. El segundo grupo reúne las estrategias que permiten la participación de los padres de manera individual o grupal siempre a título personal, no mediante representantes de un estamento escolar. En cualquier caso, el grado de participación elegido por las familias viene también determinado, como se verá en el siguiente apartado, por las necesidades percibidas en los padres de ejercer su deber y su derecho de un modo determinado.

5.2. Necesidades

El *modelo bipiramidal* de Hornby (1990) examina las *necesidades* que tienen los padres a la hora de participar e implicarse en la educación. En función de este criterio este autor distingue cuatro aspectos, ordenados jerárquicamente de menor a mayor grado de intervención

en tiempo y formación necesarios para llevarlos a cabo.

1. *Comunicación*. El primer grado de este modelo supone que las familias entienden por participar la *necesidad de ser informadas* sobre los avances que sus hijos tienen en la escuela, como contrapartida a la información que ellos proporcionan. Así, la comunicación entre los padres y escuela se convierte en un camino de ida y vuelta, y un criterio imprescindible para poder hablar de una escuela de infantil de calidad (Rivas, 2004, 2007).

2. *Coordinación padre-profesor*. El segundo grado de participación se pone en marcha cuando los padres ven necesario coordinar sus esfuerzos con la escuela para mejorar la coherencia educativa entre estos dos entornos, coherencia que se inicia en un primer momento con la elección de un tipo de escuela determinado. Los padres pueden ver necesario coordinarse para informar y ser informados, para plantear dudas, para solicitar la ayuda pertinente para poder llevar un plan de formación, coherente y adaptado a las necesidades del hijo y en la misma línea que lo que recibe en la familia, o para reforzar, si se requiriera, el aprendizaje del niño.

3. *Educación familiar*. No por el hecho de constituir una familia se saben desempeñar sus roles, por lo que muchos padres ven necesario que se les oriente en su labor educativa. Este modo de querer implicarse más en la educación de sus hijos encuentra actualmente cauce en la *escuela de padres*, institución que al-

gunos centros de infantil ha puesto en marcha para ayudar a las familias a adelantar o remediar los problemas educativos de sus hijos (Carrobles y Pérez Pareja, 1999).

4. *Apoyo institucional.* En algunos casos, los padres consideran necesario ejercer su participación formando parte de los miembros decisorios de la escuela.

Por tanto, al igual que pueden variar los recursos a utilizar por parte de las familias, también cambia la apreciación sobre la necesidad de las familias de participar en la educación de sus hijos. En muchas ocasiones, el estar informados sobre los avances de los hijos es el grado de implicación que los padres creen necesario, desempeñan y demandan de la escuela. En cambio, para otros, lo que consideran oportuno y demandan es una implicación en la toma de decisiones. Así lo han corroborado Diez y Hernández (2007) cuando distinguen entre *participación proactiva* y *participación reactiva* de las familias. Mientras que la primera se entiende como la participación de forma voluntaria o por propia iniciativa en actividades que no están directamente relacionadas con la situación escolar o los resultados académicos de los hijos, la segunda implica todo lo contrario.

Los recursos y las necesidades que menciona Hornby (1990) en su *modelo bipiramidal jerarquizado* se entrecruzan con otros dos factores, facilitadores u obstaculizadores del ejercicio de la participación: el *tiempo* y *grado de especialización*. Por consiguiente, dar y recibir información por parte de los padres su-

pone menos inversión en tiempo y en grado de especialización que el que se deriva de coordinarse con la escuela. Éstas, a su vez, implican menos tiempo y especialización que el que se presume de la participación de los padres en el desarrollo de actividades en la escuela y en la participación en las gestiones burocráticas.

5.3. Dos factores relegados

Cabría considerar otros dos aspectos a los que no se alude directamente en el modelo analizado, y que parecen igualmente importantes a la hora de examinar el ejercicio de la participación de los padres: el grado de responsabilidad y de formación de los padres en la educación de sus hijos, y las oportunidades de colaboración y de participación que se ofrecen desde la escuela.

Parece una obviedad señalar que para desarrollar cualquier tarea, también la participativa, es fundamental responsabilizarse de lo que se va a llevar adelante y formarse para ello. Como señala Medina (2003, 102): «Participar es desarrollar la propia capacidad de asumir unos compromisos educativos». Por este motivo, lo fundamental es que lo que los padres asuman sus compromisos de participación, sean cuales sean, y los cumplan. Muchas veces, la falta de asunción de responsabilidades puede provenir del desconocimiento de no saber qué supone educar a sus hijos ni cómo esto se encauza en el ejercicio de la participación. Además, saber qué debe hacerse no implica hacerlo: el extenso horario de la jornada laboral de los padres, las actividades extraescolares de los hijos que supone te-

ner que desplazarse de un lugar a otro, la movilidad entre el domicilio familiar y la escuela son circunstancias que impiden llevar a cabo lo que los padres, en teoría, pueden considerar importante.

Es fundamental que la familia sepa cuáles son sus obligaciones, las concrete y se comprometa a cumplirlas, para poder ir al unísono en la educación con la escuela. Para algunos padres la educación supondrá una *implicación sistemática* en la escuela, implicación regular y estable en el tiempo y conllevará que ellos participen en la metodología del trabajo de la escuela, invirtiendo un tiempo considerable en ello. En cambio, para otros, la educación se plasmará más bien en una implicación *esporádica*, que significa colaborar en aspectos puntuales de los hijos pero sin llevar a cabo tareas que conlleven un seguimiento (Palacios y Paniagua, 1993).

En cualquier caso, es importante advertir que participar no sólo supone que los padres se impliquen y se responsabilicen de su tarea sino también que la escuela facilite los cauces y brinde las oportunidades necesarias de colaboración para desarrollar este ejercicio. Es decir: la participación no se debe analizar exclusivamente como un «compromiso sólo personal» de los padres (Palacios y Paniagua, 1993, 25), porque también se encuentran involucrados los educadores. Así, según cómo la escuela promueva el ejercicio de participación las familias ejercerán un tipo de participación distinta y, en consecuencia, se obtendrá una concepción diferente de su rol.

Se puede encontrar un modelo de escuela en el que se defiende un tipo de *padres como legalistas*, en el que lo que les corresponde y les piden es ejercer su derecho legal de participar. Cabe ver escuelas de infantil que promueven un tipo de *padres como promotores* porque se les incita a mover algunas iniciativas. Se pueden descubrir otras escuelas que defienden un rol de *padres como coeducadores* en cuanto que se les forma a través de cursos para que puedan educar mejor a sus hijos. Finalmente, existen escuelas que fomentan una idea de los *padres como clientes*, como a quienes les tienen que rendir cuentas de ciertos resultados —académicos o no—. Por este motivo cabe hablar de distinta concepción de padres en la educación: *colegas, participantes, delegados y padres invisibles* (Vogels, 2002). Mientras que los dos primeros grupos están íntimamente implicados con tareas en la escuela y están activamente involucrados en el desarrollo de actividades de apoyo del entorno escolar, los padres delegados y los invisibles no ejercen su participación de modo activo (Driessen y cols., 2005).

6. Conclusión

En este artículo se ha examinado cómo en el ejercicio de la participación confluyen distintas motivaciones y razones en los padres, que determinan los modos de llevarla a la práctica. Se ha analizado cómo el elemento tiempo, recursos empleados, necesidades observadas en los padres a la hora de participar y recursos disponibles son los factores destacados en el modelo de Hornby (1990). A éstos se han añadido el grado de responsabilidad y formación que tienen los padres en la

educación de sus hijos, y las oportunidades de colaboración que se ofrece desde la escuela.

Se ha estudiado desde los enfoques de distintos autores, cómo se puede materializar la participación de los padres en la educación de sus hijos. En el fondo, y a pesar de las distintas clasificaciones, todos ellos coincidirían en afirmar que se puede hablar de participación en varios sentidos: al formar parte de los órganos colegiados, al estar informado, hasta al realizar actividades en la misma escuela o en casa. En última instancia, lo importante para que ésta sea efectiva y se pueda hablar de una participación deseable es que en el entorno familiar exista una buena implicación mental y actitudinal en la vía de participación elegida, y que ésta responda a las necesidades percibidas por la familia. En consecuencia, y en este sentido, el ejercicio de la participación no debería juzgarse únicamente desde la 'cantidad' o desde el grado de inversión en tiempo y en esfuerzo en la escuela, sino principalmente y sobre todo desde su 'calidad', desde su grado de compromiso y su cumplimiento.

De igual modo se ha señalado que en la acción de participar se ve directamente implicado el entorno escolar, quien va a ejercer un papel fundamental y clave en el rol que se les otorgue y desempeñen los padres para seguir siendo los primeros educadores. Tanto es así que los educadores tienen en sus manos ayudar a aumentar o a disminuir la cultura participativa en el centro, reforzando o no los cauces de participación previstos y prestando atención a su adecuación, su necesidad y su viabilidad.

La construcción de la cultura participativa padres-escuela supone aunar la concepción de participación que tienen los padres y la noción de la escuela sobre cómo promover en las familias el ejercicio de la participación. Así, las oportunidades, las demandas y las invitaciones que se formulen de la escuela hacia los padres a participar pueden fortalecer en ellos la concepción de que ésta y sus hijos necesitan de su ejercicio de participación para su correcto desarrollo (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Walker, Jones y Reed, 2002). Esta convicción puede desencadenar una definición de creencias que se traduzcan en el establecimiento de vías de participación duraderas. De igual forma, la idea que los padres tengan de participación puede hacer que las escuelas fomenten vías de participación en función de estas demandas familiares. Así se corrobora que el ejercicio de la participación constituye un camino de ida y vuelta.

Pero, ¿cómo fortalecer el ejercicio de participación entre estos dos contextos? La respuesta se puede obtener observando la misma realidad de infantil, que nos muestra cómo la mayoría de los padres ejercen la participación de un modo similar, a pesar de sus diferencias personales, y a pesar de las distintas variables y dimensiones que están implicadas en ella. Lo propio de esta primera etapa es la necesidad de la inmediatez en el intercambio información sobre los acontecimientos ocurridos durante el día entre el educador y los padres. Por ello, cabe pensar que un modo posible de fortalecer la participación se encamina precisamente

a fomentar la vía de intercambio de información entre padres y educadores, aprovechando así las sinergias ya establecidas. Concretamente, los *encuentros presenciales* que se producen habitualmente entre ambos entornos de forma formal (las tutorías o las reuniones periódicas) o informal (los encuentros en el hall de la escuela) pueden ser un momento propicio para ello, y que además no va a exigir, según el modelo de Hornby (1990), ni demasiado tiempo ni formación. De igual forma, se pueden aprovechar las vías de *comunicación no presencial* que la escuela tenga previstas, como puede ser el cuaderno personal del alumno, las llamadas telefónicas, o incluso los correos electrónicos que se puedan mandar.

Participar implica que familia y escuela de infantil trabajen codo a codo, en una relación que se ha definido como un sentido compartido del deber, respeto mutuo y deseo de negociación que incluye el compartir información, la responsabilidad y la toma de decisiones. De todos modos, no se puede obligar a nadie a ejercer este derecho, ni a los padres ni a los educadores. Así, y a pesar de todo lo mencionado, puede seguir existiendo un salto entre lo que los educadores desean, lo que las familias llevan a la práctica y lo que las leyes sugieren. Aunque hay un convencimiento claro por todos de que la participación es un ejercicio positivo, sigue siendo difícil mantener altos grados de participación en la educación y sigue mermando este índice conforme se habla de niveles educativos superiores. Puede ocurrir que la escuela solicita un tipo de participación a la que los padres no responden por las distintas razones que se

han nombrado en páginas anteriores. Por este motivo parece esencial que la diversidad de los deseos y de los intereses de los padres sean reconocidos por la escuela, y que esa diversidad sea la base y el origen para hablar de fomentar la participación real de los padres en la educación de sus hijos.

De alguna manera cabe pensar que un modelo integrado y sistemático para ejercer la participación en la escuela infantil (Fantuzzo, Tigre y Childs, 2000) puede ser positivo. Desde esta perspectiva, una pregunta clave puede ser planteada desde la situación de *solicitud*, donde a los padres ocasionalmente se les requiere para que ayuden directamente en la escuela en función del tiempo y recursos disponibles, y desde la situación de *interacción*, donde los padres y educadores intercambian puntos de vista para mejorar el desarrollo del niño y mejorar la calidad de las intervenciones educativas.

En cualquier caso, se debe considerar que los educadores deben estar formados, deben tener las habilidades, los conocimientos, las estrategias y las actitudes necesarias para saber fomentar la participación del entorno familiar en la escuela, aprovechar las vías ya establecidas. Por ello, es fundamental que ésta como institución se preocupe de formar a su profesorado en este sentido, y más cuando el ejercicio de una buena participación entre padres y escuela es un criterio clave para hablar de una educación de calidad.

Dirección de la autora: Sonia Rivas. Departamento de Educación. Universidad de Navarra. Edificio Biblioteca. Campus Universitario s/n. 31080 Pamplona. E-mail: srivas@unav.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20. X. 2007.

Notas

- [1] En algunos estudios se ha llegado a asegurar que la colaboración entre el medio familiar y el escolar puede llegar a ser la clave del éxito de la educación (Campbell y Ramey, 1994; Beckman, Robinson, Rosenberg y Filer, 1994; Reynolds, 1995), aunque también se aconseja cautela al lanzar este tipo de afirmaciones (Boyce, White y Kerr, 1993; Gombi, Larner, Stevenson, Lewitt y Beherman 1995). Así, si bien se conocen las ventajas de la participación e implicación familiar (Driessen, Smit y Slegers, 2005; Joshi y Taylor, 2005; McMillan, 2005), se ha puesto varias veces en duda su eficacia (Crozier, 1999, 2000; Vincent y Martin, 2000).
- [2] La revista publicada por el MEC y el Consejo Escolar del Estado (2007) acaba de dedicar el número monográfico a analizar el tema de la participación educativa de los padres.
- [3] Los cauces de participación previstos para el desarrollo de los artículos 27.5 y 27.7 serán respectivamente el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares de los Centros (Sotés Elizalde, 2007).
- [4] Epstein es el director del *National Network of Partnership School*, institución que analiza la relación entre la familia y la comunidad, incluyendo en esta última a la escuela (Cfr. *Harvard Family Research Project. The national network of partnership school* (2000). Ver http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/fine/resources/case_study/nnpssc.pdf (Consultado el 1.XI.2007).

Bibliografía

- AGUILERA, J. C. (2001) Elementos configuradores de la autonomía en las organizaciones educativas, en RODRÍGUEZ, A. y PERALTA, F. (eds.) *Autonomía, educación moral y participación escolar* (Pamplona, EUNSA) pp. 97-109.
- BECKMAN, P. J.; ROBINSON, C. C.; ROSENBERG, S. y FILER, J. (1994) Family involvement in early intervention: the evolution of family centered service, en JOHNSON, L. J.; GALLAGHER, R. J.; LAMONTAGNE, M. J.; JORDAN, J. B.; GALLAGHER, J. J.; HUTINGER, P. L. y KARNES, M. B. (eds.) *Meeting early intervention changes. Issues from birth to three* (Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.) pp. 13-32.
- BORNSTEIN, M. H.; HAYNES, O. M.; AZUMA, H.; GALPERING, C.; MAITAL, S. y OGINO, M. (1998) A cross-national study of self-evaluations and attributions in parenting: Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan, and the United States, *Developmental Psychology*, 34, pp. 662-676.
- BOYCE, G. C.; WHITE, K. R. y KERR, B. (1993) The effectiveness of adding a parent involvement component to an existing centre based program for children with disabilities and their families, *Early Education and Development*, 4:4, pp. 327-345.
- BRONFENBRENNER, U. (2002) *La ecología del desarrollo humano* (Barcelona, Paidós).
- CAMPBELL, F. A. y RAMEY, C. T. (1994) Effects of early intervention on longitudinal and academic achievement: a follow up study of children from low income families, *Child Development*, 65, pp. 684-698.
- CARROBLES, J. A. y PÉREZ PAREJA, F. J. (1999) *Escuela de padres: guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil* (Madrid, Pirámide).
- CE (1978) *Constitución Española* (BOE del 29 de Diciembre de 1978).
- CROZIER, G. (1999) Parental Involvement: who wants it?, *International Studies in Sociology of Education*, 9:3, pp. 219-238.
- CROZIER, G. (2000) *Parents and Schools. Partners or protagonists?* (Stoke-on-Trent, England, Trentham Books).
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1959) Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948) Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) de 10 de diciembre. (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).
- DIEZ, S. y HERNÁNDEZ, V. (2007) *Evaluación y medida de la participación de los padres en el centro* (San Sebastián, Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa) pp. 83-299.

- DRIESSEN, G.; SMIT, F. y SLEEGERS, P. (2005) Parental Involvement and Educational Achievement, *British Educational Research Journal*, 31:4, pp. 509-532.
- EBBECK, M. y GLOVER, A. (1998) Immigrant families in early childhood centres: diverse expectations, en HAYDEN, J. (ed.) *Landscapes in early childhood education: cross-national perspectives on empowerment* (New York, Peter Lang) pp. 203-212.
- ECCLES, J. y HAROLD, R. D. (1996) Family involvement in children's and adolescents' schooling, en BOOTH, A. y DUNN, J. F. (eds.) *Family school links: how do they affect educational outcomes?* (Mahwah, New Jersey, Erlbaum) pp. 3-34.
- EPSTEIN, J. L. (1995) School, family, community partnership: caring for the children we share, *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 701-712.
- EPSTEIN, J. L. (2001) *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools* (Boulder, Colorado, Westview Press).
- EPSTEIN, J. L. y DAUBER, S. L. (1991) School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools, *The Elementary School Journal*, 91, pp. 289-305.
- FANTUZZO, J.; TIGRE, E. y CHILDS, S. (2000) Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education, *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 367-376.
- FREIXA, A. (2005) Abuelos cuidadores y educadores: abuelos, cuidados y educación por generación interpuesta, *Crítica*, 55:928, pp. 44-48.
- GARCÍA, F. J. (1998) Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela, *Bordón*, 50:1, pp. 23-34.
- GARCÍA, F. J. (2003) Las relaciones familia-escuela: un reto educativo, *Infancia y Aprendizaje*, 26:4, pp. 425-439.
- GOMBI, D. S.; LARNER, M. B.; STEVENSON, C. S.; LEWIT, E. M. y BEHERMAN, R. E. (1995) Long term outcomes of early childhood programs, *The Future of Children*, 5:3, pp. 6-24.
- GROLNICK, W. S. y SLOWIACZEK, M. L. (1994) Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model, *Child Development*, 64, pp. 237-252.
- HOOVER-DEMPESEY, K. V. y SANDLER, H. M. (1997) Why do parents become involved in their children's education?, *Review of Educational Research*, 67, pp. 3-42.
- HOOVEY-DEMPESEY, K. V.; WALKER, J. M.; JONES, K. P. y REED, R. P. (2002) Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement, *Teaching and Teacher Education*, 18:7, pp. 843-867.
- HORNBY, G. C. (1990) The organisation of parent involvement, *School Organisation*, 10:2-3, pp. 247-252.
- INCE (2006) *Sistema estatal de indicadores de la educación* (Madrid), Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura) Ver http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/e3_1_2006.pdf (Consultado el 1.X.2007).
- JOSHI, A. y TAYLOR, A. (2005) Perceptions of early childhood teachers and parents of teacher-parent interactions in an Indian context, *Early Child Development and Care*, 175:4, pp. 343-359.
- KOHL, G. O.; LENGUA, L. J. y MCMAHOM, R. J. (2000) Parent involvement in school. Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors, *Journal of School Psychology*, 38:6, pp. 501-523.
- LGE (1970) Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970).
- LOCE (2002) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre de 2002).
- LODE (1985) Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio de 1985).
- LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- LOECE (1980) Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, del Estatuto de Centros Escolares (BOE de 27 de junio de 1980).
- LOGSE (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990).
- LOPEGCE (1995) Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE de 21 de noviembre de 1995).

- MCMILLAN, D. J. (2005) Close Encounters: Issues in Preschool Parental Involvement in Northern Ireland, *Child Care in Practice*, 11:2, pp. 119-134.
- MEC y CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2007) *Número Monográfico: participación de padres y madres en la educación*. Ver http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_4/revista-4.pdf (Consultado el 1.X.2007).
- MEDINA, R. (2003) El derecho y el deber de educar a los hijos, en GERVILLA, E. (ed.) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (Madrid, Narcea) pp. 93-106.
- MEDEL, W. (2004) Parent involvement in elementary school and educational attainment, *Children and Youth Services Review*, 26, pp. 39-62.
- NAVARRO, M. J. (1999) Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3:1, pp. 151-168.
- ORDÓÑEZ, S. y SECO, P. (1998) Exigencias legislativas a padres, profesores y alumnos en relación con la participación desde la LGE hasta la LOPEGCE, *Bordón*, 50:4, pp. 377-386.
- PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (1966) Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre. Entrada en vigor el 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27 (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).
- PALACIOS, J. y PANIAGUA, G. (1993) *Colaboración de los padres* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- PUGH, G. y DE'ATH, E. (1989) *Towards Partnership in the Early Years* (London, National Children's Bureau).
- REYNOLDS, A. J. (1995) One year of preschool intervention or two: does it matter?, *Early Childhood Research Quarterly*, 10, pp. 1-10.
- RIVAS, S. (2004) Los indicadores de calidad en los programas de educación preescolar: elementos de juicio para los padres y educadores, *Estudios Sobre Educación*, 6, pp. 86-104.
- RIVAS, S. (2007) Entender el ejercicio de la participación en padres y profesores de infantil: los padres y los educadores: un nuevo reto educativo, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1:2, pp. 323-334.
- SOTÉS ELIZALDE, M. A. (2007) Evolución de la participación en los órganos consultivos educativos en España y su proyección europea, *revista española de pedagogía*, 237, pp. 277-294.
- TIERNO, B. (1992) *Los problemas de los hijos* (Madrid, San Pablo CEU, Escuela de Padres II).
- VINCENT, C. y MARTIN, J. (2000) School-based parents' groups-a politics of voice and representation?, *Journal of Education Policy*, 15:5, pp. 459-480.
- YAMAMOTO, Y.; HOLLOWAY, S. D. y SUZUKI, S. (2006) Maternal involvement in preschool children's education in Japan: Relation to parenting beliefs and socioeconomic status, *Early Childhood Research Quarterly*, 21:3, pp. 32-346.

Resumen:

La participación de las familias en la escuela

Hay unanimidad desde las instancias que dictan los principios fundamentales sobre la educación en señalar que la responsabilidad natural para educar a los hijos recae en sus padres, por lo que éstos son los primeros y principales educadores de sus hijos, aunque se necesite muchas veces de ayuda. Por este motivo, la escuela va a suponer un complemento normal para su misión educativa en la sociedad en la que nos movemos, aunque no supe la responsabilidad de los padres. En este artículo se examina la participación de los padres durante los primeros años de escolaridad de sus hijos desde una perspectiva conceptual, se analizan las diversas dimensiones o grados que puede adoptar la participación de los padres, sus niveles de concreción y de agrupación, y el distinto rol que pueden adquirir los padres.

Descriptores: Participación, padres, relación familia-escuela, educación infantil.

Summary:

Parental involvement in school

A generally accepted fundamental principle in education is that the natural responsibility for educating children belongs to the parents, for which reason they are the first and principal educators although they usually need help to carry out this duty. That is why the school normally complements them in this educational mission in today's society although this does not substitute the parents' responsibility. In this paper parent participation in schooling in the first years is examined from a conceptual point of view. The different dimensions or degrees in which parent participation can take place are analysed as are the dimensions or degrees of concretion and grouping, the different roles which parents may assume in relation to the school and the motives which urge them to participate actively.

Key Words: Parental involvement, partnership, parental participation, parent-school relationship.

UN ABORDAJE AL PERFIL DEL PROFESIONAL CAPAZ DE ESTABLECER UNA COLABORACIÓN EFICAZ Y POSITIVA ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Sonia Rivas Borrell

INSTITUCIÓN: Universidad de Navarra

CATEGORÍA PROFESIONAL: Prof. contratado doctor

DIRECCIÓN POSTAL: Departamento de Educación. Edificio Biblioteca. Campus Universitario s/n. 31080. Pamplona, España

TELÉFONO: + 34 948 425600, extensión 2243

CORREO ELECTRÓNICO: srivas@unav.es

RESUMEN

Son numerosos los estudios que han puesto en evidencia los beneficios que una relación positiva entre familia y escuela reportan al niño en su rendimiento escolar, adaptación social y emocional (Epstein y Sanders, 2000; Fan y Chen, 2001; Henderson y Mapp, 2002), a la familia y al mismo entorno educativo. Sin embargo, la realidad actual nos muestra cómo esta relación supone hacer frente a dificultades para los profesionales, entre otras razones por la diversidad social de situaciones familiares que existen, que requiere probablemente de mayor formación y preparación.

Los docentes son quienes trabajan e interactúan con los progenitores, por lo que su rol es fundamental para que se establezcan cauces de relación positivos y para que se superen los conflictos que se vayan generando. Se presupone que el educador posee las habilidades, actitudes y comportamientos necesarios que facilitarán esta relación positiva con las familias. Sin embargo, no siempre es así.

Hay una escasez de estudios que abordan la cuestión de cómo preparar mejor a los docentes y de cómo tutelarles para que se impliquen positivamente en la colaboración con las familias (Mir, Batle y Hernández, 2009). Por este motivo, y partiendo de estudios teóricos previos, en estas páginas se apuntan tres dimensiones (la dimensión técnico-profesional del profesor, la eficacia del trabajo con los padres y la percepción del cumplimiento de la labor familiar) en las que el docente debe ser competente para poder establecer y mantener una relación positiva con la familia actual.

Palabras clave: Implicación familiar, relación familia/ecuela, comunicación, calidad, docente.

SUMMARY

Many studies have shown the beneficial results for children of positive family-school relationships (in school performance, and social and emotional adaptation) (Epstein and Sanders, 2000; Fan and

Chen, 2001; Henderson and Mapp, 2002). Also there are beneficial results for the family and the educational environment. However, present circumstances are showing us that this relationship is not easy to obtain for professionals, amongst other reasons because of the social diversity of family situations, which probably require further training and formation.

The teachers are those with whom the parents work and interact, so that their role is fundamental for establishing positive relationships and so as to overcome conflicts which may arise. It is presumed that the teacher possesses these abilities, attitudes and necessary behaviours which can facilitate the positive relationships with the families. However, this is not always so.

Studies are lacking as regards the question of how to prepare teachers better and how to advise them so as to become positively involved in cooperating with families (Mir, Batle and Hernandez, 2004). For this reason, and starting from previous theoretical studies, in these pages we introduce three dimensions, (the technical-professional dimension of the teacher, the efficiency of the work done with the parents and the adequate perception of the work to be carried out with parents) in which the teacher should be competent so as to establish and maintain a positive relationship with families today.

Key words: Parent involvement, teacher-parent relationships, communication, quality, teacher.

1. INTRODUCCIÓN

No es ninguna novedad señalar que son muchas las familias sometidas a un ritmo de vida tal que les impide atender a todas las labores encomendadas. Así muchos padres no pueden acudir a la reunión escolar por incompatibilidad con otras actividades, controlan y conocen menos a sus hijos porque les pueden dedicar menos tiempo, y disponen de menos recursos para fortalecer vínculos con amigos y miembros de la familia. Por tanto, la pérdida de este capital social conlleva, entre otros factores, que otras instituciones o personas asuman, por obligación o por necesidad, una labor educativa que les corresponde a los padres. Así, los medios de comunicación, la televisión o los mismos educadores pueden tomar, consciente o inconscientemente por parte de los padres, las riendas de la educación del menor.

El docente percibe esta realidad en sus aulas: recibe alumnos de una mayor diferencia cultural, lingüística y educativa que en años anteriores, palpa la variedad de situaciones familiares (familias monoparentales, separadas, reconstituidas, tradicionales, etc.) que tienen sus alumnos y la pérdida del rol de la familia como educadora.

Este cambio cualitativo demanda la necesidad de una formación específica en el profesorado, no tanto en cuestiones didácticas, sino en la mejora del desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para promover una implicación real de la familia.

Precisamente, la complejidad de la sociedad actual exige que sea esencial cuidar la colaboración entre docentes y padres para ir al unísono en la educación del menor que ambos comparten. Desde esta perspectiva, el educador, mediador entre la cultura escolar y familiar, puede ser contemplado como la pieza clave para ofrecer la ayuda necesaria para que la familia se implique y sea corresponsable, junto con la escuela, de la educación del niño (Rivas, 2009).

No debemos caer en una hiperresponsabilización de los docentes, descargando en ellos el compromiso de llevar a cabo todos los cambios; imputándoles la responsabilidad única de los resultados educativos de sus alumnos o de la calidad del sistema. Sí, en cambio, podemos ver al educador como el agente legítimo que pida una colaboración real y efectiva de la familia en la educación. Sin embargo, esa participación exige esfuerzo por las dos partes, no está exenta de dificultades que generan multitud de conflictos. Por este motivo, muchos profesores evitan tener contacto con los padres manifestando incomodidad y falta de entendimiento para su implicación (Dauber and Epstein, 1993), revelan-

do su poca disposición para iniciar el contacto con las familias por las bajas expectativas generadas (Tozer y cols., 2006).

Llegados a este punto cabe plantearse cuáles son los factores que influyen para que esta participación sea mucho más efectiva.

2. QUÉ SE ENTIENDE POR PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Podemos entender que la participación es el grado en el que los padres dedican tiempo y energía hacia sus hijos para ofrecerles el mejor desarrollo educativo posible (Grolnick y Slowiaczek, 1994). Sin embargo, la definición y el alcance del concepto participación cambian en función de los autores y de las culturas (Huntsinger y Jose, 2009). Por este motivo, se habla de participación cuando se abordan las creencias y expectativas de los padres en el rendimiento académico del niño, el comportamiento de la familia en casa y en la escuela (Henderson y Mapp, 2002; Hill y Taylor, 2004), así como a lo largo de todo el proceso educativo (Cooper y cols., 2000).

La importancia potencial de crear unos lazos de colaboración efectivos entre la familia y la escuela se ponen en evidencia en numerosos estudios que muestran la estrecha relación que existe entre la implicación familiar en la educación y la competencia académica, adaptación social y emocional del niño (Epstein y Sanders, 2000; Fan y Chen, 2001; Henderson y Mapp, 2002). Asimismo, algunos estudios exponen los beneficios que una implicación efectiva genera a los padres, a los docentes y a la institución misma (Bacete y Rodríguez, 2004), siendo ésta un indicador de calidad. Sin embargo, parece menos estudiado el perfil que debe presentar el educador y la formación que por tanto necesita para establecer estos vínculos de participación eficaz con la familia.

La mayoría de publicaciones han recabado datos a partir de encuestas realizadas a los padres sobre este aspecto (Clark, 1983; Dauber y Epstein, 1993) aunque unas pocas recogen datos de los docentes (Hoover-Dempsey y cols., 2002; Uludag, 2006; Seitsinger, Felner, Brand y Burns, 2008). Aparte de la escasez de estudios que analicen este tema, se ha puesto de manifiesto la falta de acuerdo entre las necesidades percibidas por los docente y por los padres (Addi-Racah y Ainhoren, 2009).

A partir de los datos recogidos en estos estudios, en estas páginas pretendemos abordar el perfil que debe presentar el profesional para establecer una implicación eficaz con la familia.

3. PERFIL DEL PROFESIONAL PARA ESTABLEGER UNA IMPLICACIÓN EFICAZ ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

La literatura revela tres ámbitos en los que el profesional debe ser competente y eficaz para mantener una relación positiva con la familia. Como veremos, los factores presentes en ellos tienen una estrecha relación con la superación de barreras (psicológicas y culturales entre otras) que cualquier docente puede encontrarse a la hora de establecer la relación con la familia, y están íntimamente relacionados.

En primer lugar, podemos aludir a la *dimensión técnico-profesional del profesor*, que incluye las habilidades, técnicas y estrategias como paso previo para establecer una relación positiva con los padres, y que se logran gracias a su experiencia docente y a su formación pre-service. En segundo lugar, cabe hablar de la *dimensión personal sobre su eficacia del trabajo* con los padres, en cuanto a la celeridad, la disponibilidad, la empatía y la capacidad del profesional para establecer buenos cauces de comunicación con los padres y para escucharles, a la vez que por la capacidad de responsabilizarse de la labor que los padres le han dejado encomendada, de trabajar con las familias y de apoyar a los padres en la educación de sus hijos. En tercer lugar, podemos mencionar la dimensión cognitiva, sobre *la percepción del cumplimiento de la labor familiar*.

3.1. Dimensión técnico profesional del profesor

Las variables que los docentes apuntan necesarios para establecer una relación positiva (Koutrova y cols., 2009; Yamagata-Lynch y cols., 2009) son los siguientes:

3.1.1. *Capacidad y habilidades para gestionar bien los recursos, su tiempo y el de los demás.* Esta capacidad implica que el docente tiene claro el reparto claro de funciones entre la familia y la escuela, de modo que puede tomar decisiones adecuada. Se espera que el profesor tenga capacidad resolutoria y decisiva para saber quién acudir ante un problema que le desborda, de quién recabar más información, qué folletos o material extra puede ofrecer a los padres, y cómo hacérselo llegar del mejor modo posible. El prerrequisito fundamental es que el docente disponga de un tiempo y de un espacio adecuados para fomentar la participación. Será labor del docente facilitar a las familias el mejor horario posible dentro de sus posibilidades y establecer el marco de conversación más adaptado a cada circunstancia familiar (Price y Marsh, 1985).

3.1.2. *Capacidad de análisis y de gestión de la información.* El docente eficaz tiene la facultad de recoger la información necesaria de la familia, de interpretarla correctamente, de diagnosticar las necesidades y de decidir cuál es el mejor camino a seguir según las circunstancias concretas. Por ello, se valora del docente que sepa traducir correctamente los comportamientos de las familias en significados concretos.

3.1.3. *Capacidad para crear y aprovechar los canales de comunicación establecidos.* Se espera del educador que refuerce la utilidad de las vías de comunicación -formales e informales- con las que cuenta la escuela, y para que tenga la facultad de plantearse otras que no impliquen excesiva dedicación. Para los padres el intercambio de información continuo se convierte en un estímulo para querer fortalecer la relación con la escuela, y una ayuda para que sean ellos los protagonistas de la educación de su hijo. Este intercambio de información puede ayudar a las familias a compartir los criterios educativos de la escuela y dar un apoyo mayor al profesor.

3.2. Eficacia del trabajo con los padres

La eficacia del trabajo con los padres pivota en la capacidad comunicativa del profesor. Por ello, es importante trabajar y formarle en sus *estrategias comunicativas*. Crear una comunicación eficaz y positiva entre padres y maestros es un requisito necesario para construir una buena relación participativa eficaz. Precisamente, al hilo de la comunicación, aparecen numerosos problemas que impiden una participación eficaz: padres que sobreestiman las capacidades de sus hijos y que se ponen en evidencia en las reuniones de tutoría, familias que no se hacen cargo de las dificultades reales de sus hijos, comportamiento arrogante en los progenitores a la hora de dirigirse al docente, etc. Trabajar con estas dificultades y hacerle frente implica una alta preparación profesional y la presencia de habilidades personales muy concretas.

3.2.1. *Capacidad para proporcionar un clima de acogida adecuado.* Dar la bienvenida a los padres implica tener la capacidad de saberles recibir adecuadamente, de prestarles la atención que se merecen y de empatizar con ellos (Obeidat y Al-Hasan, 2009). Es decir, hay aspectos externos que pueden ayudarle, pero sobre todo es la facultad de conectar con la otra persona, de encontrar la sintonía adecuada, de crear una relación de confianza. Egan (1990), a través de su programa S-O-L-E-R, analizó la eficacia de algunos factores que pueden ayudar al docente a mejorar este primer contacto: mantener una postura erguida, tener una actitud abierta, tratar de aprender a través del otro, mantener el contacto visual y una posición relajada.

El docente debe tener *empatía para conseguir una buena conexión con la familia*. Habitualmente las escuelas suelen ser las primeras en iniciar el contacto con las familias. Aprovechando que los padres se sienten especialmente llamados a participar y a colaborar con el profesor cuando la situación incum-

be directamente a su hijo, el profesor debe mostrar esta capacidad. Esta buena conexión inicial con la familia se puede ver obstaculizada por la percepción inicial con la que los padres acuden a las reuniones con el profesor, puesto que pueden percibir un clima escolar reactivo a sus opiniones y valoraciones o una falta de valoración del profesorado. Por tanto, el establecimiento del buen clima pasará por hacer frente a estos pensamientos, dando un voto de confianza a la capacidad y profesionalidad del educador.

3.2.2. *Capacidad para hacer frente a las expectativas negativas, propias y ajenas.* Los peores enemigos del trabajo del docente son los pensamientos, creencias y teorías negativas que posee y que se activan activa en sus conversaciones con los padres (percepción, memoria, juicios, estrategias, interpretaciones, etc.). Por tanto, es fundamental que el docente trabaje las expectativas hacia los padres, hacia los alumnos y hacia él mismo.

- *Trabajar las expectativas hacia los padres.* Muchos profesores prefieren que los padres colaboren en aquellas actividades en las que pueden dar su punto de vista y deben seguir solamente las instrucciones del profesor, y en áreas en las que se consideran ellos los expertos (Finders y Lewis, 1994; Tett, 2001). Precisamente, las expectativas de los profesores y de los padres pueden cambiar y modificar lo que uno espera del otro. El tiempo, la paciencia y la confianza forjada entre ambos, puede ayudar a frenar esas expectativas negativas de los padres.

- *Trabajar las expectativas hacia los estudiantes.* Los docentes cambian el tono del discurso dependiendo de las expectativas que se hayan forjado sobre los factores que consideran que más influyen en el rendimiento de sus estudiantes: el apoyo parental y la ayuda en las tareas escolares, la buena relación con los progenitores, la buena relación entre padres y profesor, o la confianza del alumno en el profesor. Por este motivo, las bajas expectativas que el docente tiene sobre los estudiantes influyen en niveles de participación bajos (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Vondra, 2000).

- *Trabajar las expectativas propias, y en concreto, su sentido de eficacia.* Concretamente, las creencias del educador pueden referirse a su capacidad para guiar a los padres, a su competencia docente y al modo de entablar su contacto con ellos, de invitarles a colaborar, de plantearles sus objetivos, y de ver sus obligaciones y de repensar en sus habilidades.

- *Replantarse los objetivos de la comunicación entre familia y escuela.* El docente debe ser consciente de que su labor es que la familia se responsabilice de la educación de su hijo. Para tal fin, no sólo debe rendir cuenta de los aspectos académicos del niño, sino también de los demás aspectos formativos: preocuparse de cómo superar las dificultades presentes, desarrollar vías en las que las familias puedan apoyar a su hijo, o cómo promover un desarrollo mayor en su alumno entre otros aspectos. En función de qué perspectiva o perspectivas asuma el educador, el tipo de relación con la familia puede verse sesgada.

- *Acercarse con una motivación y actitud positivas.* Existen varios factores que pueden detectarse en los docentes, y que inciden en una baja motivación a la hora de comunicarse: que exista un bajo apoyo por parte de la escuela a su labor, que no haya apenas tiempo para desarrollar un programa y mantener una relación efectiva con los padres, que no se valoren las opiniones de los padres que el docente transmite a la escuela, o que exista una desautorización por parte de la familia de su labor.

3.2.3. *Capacidad para detectar e identificar las necesidades de los padres en un ambiente de respeto y de cordialidad.* El profesor debe lograr obtener información de la familia empleando, para ello, sus dotes empáticos. En muchas ocasiones la familia puede adoptar un papel pasivo, e incluso suspicaz, en los encuentros con el educador, lo que obstaculizará en gran medida la relación de colaboración y de confianza con él. Es de radical importancia que las reuniones o citas con el profesor sean comunicadas con la suficiente antelación, se desarrollen en un ambiente agradable, de respeto mutuo y en un ambiente distendido y colaborador.

3.2.4. *Capacidad de generar información útil para las familias.* La falta de información se ha identificado como una de las fuentes principales de conflicto entre familia y escuela. Para garantizar que el contenido sea útil el profesor debe pensar detenidamente los puntos a tratar en su reunión, y contar previamente con la opinión que los padres tienen sobre estos aspectos que va a comentar. Esa utilidad

de información supondrá dar respuestas a las verdaderas necesidades de sus hijos (Finders y Lewis, 1994), exponer los mensajes con la claridad suficiente para que sean entendibles para las familias, superando así una de las barreras comunicativas más importantes.

3.2.5. *Capacidad para responder con celeridad a las demandas planteadas.* Los argumentos que los profesores emplean, en contra de la participación activa de los padres, es que no saben cómo funcionan las escuelas, piden cosas imposibles, o no se ponen de acuerdo entre ellos mismos (García Bacete, 2003). Teniendo en cuenta esta variedad de situaciones, el profesor deberá hacerles frente de la forma más eficaz posible.

3.2.6. *Capacidad para plantear actividades conjuntas con la familia,* a su medida, para ir a la par en la educación del menor. La literatura ha distinguido algunos modelos de relación participativa según la postura del profesional que la promueva. Existe un primer modelo entendido como experto, en cuanto que el docente asume el control y toma las decisiones, selecciona la información y solicita de los padres lo que él considera necesario. El segundo modelo, denominado de transplante, sostiene que el docente traslada su experiencia al campo familiar, y considera que la familia puede colaborar en la formación del niño, motivo por el cual espera mantener una relación continuada y positiva con los padres. Finalmente, el modelo de usuario, supone que el profesor respeta a los padres y reconoce la competencia. El docente debe saber adaptarse a las demandas, al tiempo y a los recursos disponibles de la familia para poder establecer la mejor vía posible de colaboración familiar.

3.3. Eficacia en la percepción del cumplimiento de la labor familiar

El último factor que cabe destacar se refiere al modo en que los docentes perciben la labor familiar. Cuanta mayor relación existe entre los padres y los docentes, mayor capacidad de entendimiento y mayor encuentro efectivo se produce entre ellos (Molland, 2004).

Si los docentes están convencidos de la importancia de la participación con las familias y lo perciben como un factor de mejora y de rendimiento a su labor docente influirán en las labores que quieran realizar con los padres. Así lo han hecho notar Bauch y Goldring (1998) cuando sugieren una cuádruple clasificación en función de la relación que el docente mantiene con las familias: 1) burocrática, en la que hay poca participación de padres y docentes; 2) profesional, en la que hay más implicación del docente que de los padres; 3) de empoderamiento, en la que hay mayor implicación familiar que escolar, y 4) de paternariado, donde tanto la escuela como la familia se implican de igual forma.

4. CONCLUSIÓN

Como se ha señalado en estas páginas, crear una comunicación efectiva es esencial para establecer una fuerte relación entre la escuela y la familia. Desafortunadamente, pocos docentes están formados en las habilidades que necesitan para establecer una comunicación efectiva con las familias. Por este motivo, se aboga porque los centros contemplen un plan de formación del personal específico sobre este tema.

Existirán barreras que no van a ser subsanables únicamente con formación docente (como no disponer de tiempo ni de espacio necesario para comunicarse con los padres o no hablar el mismo idioma que la familia). Sin embargo, muchas otras podrán verse fortalecidas con actuaciones directas promovidas desde la institución escolar. Es un aspecto asumido que hay una propensión en los docentes a interactuar con los padres y a mostrarles unas *actitudes* atribuidas al modo en que la escuela organiza la participación (Seginer, 2006; Gaziel, 1998). Si se infiere del docente su buena predisposición para establecer de vínculos continuos y sistemáticos con las familias, el desafío por parte de la escuela viene

de cómo optimizar esos vínculos, qué medidas pueden tomar para facilitar un apoyo efectivo a las familias, y cómo aumentar la confianza ante un docente que tiene que superar numerosos obstáculos.

La falta de estudios pone de manifiesto que se necesita recoger información de los docentes y proponer medidas para subsanar los obstáculos que tienen. Mientras tanto, cada institución educativa puede plantearse llevar a cabo un plan de formación a partir de lo que los docentes de su centro reclaman. Se pueden aprovechar los espacios de intercambios comunicativos con ellos, y los encuentros semanales de trabajo para recabar información de sus carencias. Posteriormente sería cuestión de priorizar la formación en los factores que condicionan una buena labor con los padres y que redundan en una mejor calidad del centro educativo. Precisamente, la experiencia de autores como Hoover-Dempsey, Walker, Jones and Reed (2002) pone de manifiesto que el esfuerzo vale la pena.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addi-Racah, A.; Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813.
- Bacete, F. J.; Rodríguez, O. (2004). Family and Ability Correlates of Academic Grades: Social Status Group Differences. *Psychological Reports*, 95(1), 10-12.
- Bauch, P. A.; Goldring, E. G. (1998). Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73 (1), 15-35.
- Clark, R. (1983). Family life and school achievement: Why poor black children succeed and fail. University of Chicago Press: Chicago.
- Cooper, H. M.; Lindsay, J. J.; Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family and Parenting Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-87.
- Dauber, S. L.; Epstein, J. L. (1993). Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-city Elementary and Middle Schools', En N. F. Chavkin (ed.) *Families and Schools in a Pluralistic Society* (pp. 53-71). Albany: Nueva York.
- Egan, G. (1990). *The skilled helper: A systematic approach to effective helping*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Epstein, J. L.; Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. En M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook on the Sociology of education* (pp. 285-306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Fan, X.; Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Finders, W.; Lewis, C. (1994). Why Some Parents Don't Come to School, en K. Ryan and J. Cooper (eds) *Kaleidoscope: Readings in Education*, 11ª edición (pp. 126-31). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- García-Bacete, J. (2003). Las relaciones escuela-familia. Un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- Gaziel, H. H. (1998). School-based management as a factor in school effectiveness, *International Review of Education*, 44 (4), 319-333.
- Grolnick, W. S.; Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Henderson, A. T.; Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E.; Taylor, L. C. (2004). Parent-School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.

UN ABORDAJE AL PERFIL DEL PROFESIONAL CAPAZ DE ESTABLECER UNA COLABORACIÓN EFICAZ Y POSITIVA ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

- Hoover-Dempsey, K. V.; Walker, J. M.; Jones, K. P.; Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An In-Service Teacher Education Program for Enhancing Parental Involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7): 843-67.
- Huntsinger, C.S.; Jose, P.E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
- Koutrouba, K.; Ekaterini, A.; Georgios, T.; Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology*, 30(3), 311-328.
- Mir, M.; Batle, M. y Hernández, M., (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html en 26-II-2010.
- Molland, J. (2004) 'We're All Welcome Here'. *Scholastic Instructor*, 115(1), 22-26.
- Obeidat, O. M.; Al-Hasan, S. M. (2009). School-Parent-Community Partnerships: The Experience of Teachers who Received the Queen Rania Award for Excellence in Education in the Hashemite Kingdom of Jordan. *The School Community Journal*, 2009, (19) 1, 119-136.
- Price, B. J.; Marsh, G. E., (1985). Practical suggestions for planning and conducting parent conferences. *Teaching Exceptional Children*, 17(4), 274-278.
- Rivas, S. (2009). Co-construyendo la relación familia escuela, *En VV.AA. Educación, investigación y desarrollo social (1839-1845)*. Universidad de Huelva: Huelva.
- Seginer, R. (2006) Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting*, 6 (1), 1-48.
- Seitsinger, A. M; Felner, R. D.; Brand, S.; Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46(4), 477-505.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 219-230.
- Tett, L. (2001). Parents as Problems or Parents as People? Parental Involvement Programmes, Schools and Adult Educators. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 188-98.
- Tozer, S. E.; Senese, G.; Violas, P. C. (2006). *School and Society Historical and Contemporary Perspectives*, 5ª ed. New York: The McGraw-Hill.
- Uludag, A. (2006). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 807-817.
- Vondra, J. I. (2000). Commentary for "Schooling an high risk populations: The Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology*, 37, 471-479.
- Yamagata-Lynch L. C.; Haudenschild, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching And Teacher Education*, 25(3), 507-517.
- Yum Kwon, K.; Suh, Y.; Yoo-Seon, Y.; Bang, Jung, J.; Moon, S. (2010). The note of discord: Examining educational perspectives between teachers and Korean parents in the U. S. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 497-506.

Fecha de recepción: 8 febrero 2010

Fecha de admisión: 19 marzo 2010