



Isabel López Verdugo
María Victoria Hidalgo García
José Sánchez Hidalgo
(Universidad de Sevilla — España)

*Las relaciones familia-escuela: dos
contextos en torno a un mismo niño*



RESUMO

A família e a escola são dois principais contextos de socialização, uma vez que nelas a maior parte das crianças crescem e se desenvolvem. Por isso, tais instâncias têm chamado a atenção de diferentes profissionais preocupados com a educação e o desenvolvimento psicológico da criança. Dada a importância do que ocorre nesses dois contextos, muitos estudos, com diferentes enfoques e abordagens teóricas diversas, têm tentado mostrar como a trama das relações sociais que ocorrem em tais cenários pode facilitar, em maior ou menor escala, os processos de aprendizagem e desenvolvimento durante a infância. Contudo, a maioria dos estudos aborda de modo separado ou independente as influências dos sistemas familiar e escolar sobre o desenvolvimento das crianças. Este artigo procura mostrar que esta análise não é adequada, havendo a necessidade do enfoque conjunto dos dois contextos, assinalando que os dois ambientes educativos distintos e, em alguns casos, distantes, ineratamente com o mesmo fim no projeto educativo.

Palavras-chave: psicologia; educação; educação infantil; psicologia evolutiva.

ABSTRACT

The family and the school are the two main contexts of socialization, once on its basis children grow-up and develop themselves. Therefore, such instances have called the attention of different professionals worried about the education and the psychological development of the child. Given the importance of what occurs in these two contexts, many researches, with different approaches and diverse theoretical boarding have attempted to show how the scheme of social relations that occur in such scenes can facilitate, in greater or minor scales, the processes of learning and development during childhood. However, the majority of studies approaches in a separate or independent way the influences of the familiar and schooling systems on the development of the children. This article looks for to show that this analysis is not appropriate, having the necessity to put in conjoined focus the two contexts, designating that the two distinct educative environments and, in some cases, distant, act together for the same purpose in the educative project.

Key words: psychology; education; childhood education; evolutionary psychology.

A la hora de analizar las relaciones entre los distintos contextos de desarrollo resulta especialmente útil recurrir a la perspectiva ecológica propuesta por U. Bronfenbrenner (1979). Como es bien conocido, Bronfenbrenner (1979) basa su modelo teórico en la importancia de atender a los distintos niveles de influencia que presenta el contexto, desde los más externos y culturales a los más directos e inmediatos, siendo fundamental la interconexión entre los distintos ámbitos o escenarios en los que cada persona participa activamente. Desde esta perspectiva el desarrollo es fruto, en gran parte, de la participación simultánea del individuo en distintos contextos. De tal manera que, aunque los entornos sean diferentes y se encuentren claramente separados por las creencias, los valores, los patrones de relación, el tipo de conductas, etc. que tienen lugar en cada uno de ellos, desde el momento en que los individuos participan simultáneamente en ellos, los distintos contextos de desarrollo se relacionan e influyen recíprocamente. En la línea de estos planteamientos teóricos, nuestro objetivo en este trabajo es reflexionar acerca de la calidad de las relaciones entre los contextos familiar y escolar, y de sus efectos sobre el desarrollo infantil.

1. La importancia de las relaciones familia-escuela

Teniendo en cuenta lo que acabamos de decir, parece claro que la familia y la escuela son dos contextos que están llamados a entenderse de cara a la educación de niños y niñas. Los objetivos y metas de cada uno se enriquecen y complementan, viéndose potenciada la labor educativa en ambos contextos cuando padres y maestros trabajan de manera conjunta, independientemente del ciclo o nivel educativo en que nos situemos. El potencial evolutivo y educativo de cada contexto de socialización depende, en parte, de en qué medida se establecen relaciones constructivas con el otro contexto de desarrollo.

Durante los primeros años, es en la familia donde los niños aprenden gran cantidad de habilidades y destrezas de diversa índole (lingüísticas, psicomotoras, sociales, etc.) en relativamente poco tiempo. Pero sería un craso error creer que esta labor educativa de la familia termina cuando los niños ingresan en la escuela. La educación va más allá de lo que ocurre a lo largo de los primeros años de vida en el seno familiar y, por ello, los contextos implicados (familia y escuela) deben seguir compartiendo esa importante

tarea durante toda la infancia. En este sentido, existe una clara necesidad de conocimiento mutuo, de compartir y acordar criterios educativos entre ambos entornos, constituyendo el entendimiento entre la escuela y la familia, en nuestra sociedad, una necesidad para el desarrollo y la educación de nuestros niños y niñas. Como indica Solé (1996), las necesidades educativas actuales son muchas, importantes y muy diversas, y entre ellas debemos situar la colaboración entre la familia y la escuela.

La importancia de la familia y de la escuela como contextos educativos es bien conocida y reconocida por los responsables de ambos contextos educativos. Así, la mayoría de los padres reconocen la importancia de la escuela en la educación de sus hijos y saben que el bienestar de éstos en el futuro depende, en buena parte, del éxito escolar. Además, las familias suelen mostrarse muy optimistas con respecto a la educación escolar, siendo las de mayor nivel educativo las que más esperan de la escuela, pudiendo sus expectativas incluso superar lo que se puede ofrecer a sus hijos desde el sistema escolar. Por su parte, los profesores desean que los padres se muestren preocupados y que, desde el entorno familiar, estén dispuestos a colaborar en la educación de niños y niñas, tanto emocional como intelectualmente. Ese apoyo demandado habitualmente por la escuela puede llegar a sobrepasar las posibilidades de ciertos padres, sin que estemos hablando de dejadez o de desentendimiento de la educación de sus hijos, sino de ausencia de los recursos y las habilidades necesarias. En este sentido, diversos autores han encontrado que las familias que cuentan con más recursos para responder a las demandas de la escuela y que afrontan más existosamente dichas demandas suelen ser las de mayor nivel educativo (Luque, 1995). Este hecho ayuda a comprender que, en muchas de las ocasiones en las que creemos percibir un cierto desinterés de los padres por los asuntos escolares de sus hijos, puede tratarse en realidad, como señala Vila (1995), de un sentimiento de impotencia por parte de las familias.

Sea por una u otra razón el resultado es habitualmente el mismo: aunque desde ambos contextos se coincide en la importancia de unas relaciones fluidas para el desarrollo infantil, existe un considerable descontento tanto entre los padres y madres como entre los maestros y maestras por las escasas e ineficaces relaciones entre la familia y la escuela. No obstante, la interpretación que se haga de por qué fallan las relaciones familia-escuela sí es crucial de cara a la posibilidad de actuar y a la forma de hacerlo: no es lo mismo tener que trabajar contra el desinterés de los padres que

ante la falta de estrategias o de habilidades (en este último caso, sensible a la mejora a través de la intervención). Cuando contamos, al menos a priori, con el interés y las ganas de trabajar de los padres y las madres, podemos plantear estrategias de intervención y situaciones para la colaboración familia-escuela que les resulten útiles a padres y madres y que contribuyan a que éstos perciban que pueden aportar mucho en la tarea conjunta de educar a sus hijos. En esta línea, resulta muy provechoso organizar reuniones con los padres partiendo de intereses y preguntas formuladas por ellos mismos, facilitar su presencia en el aula para que conozcan de primera mano el trabajo de los maestros y potenciar la realización de tareas conjuntas.

En un estudio que hemos llevado a cabo en la Universidad de Sevilla, con padres, madres y educadores de niños de Primer Ciclo de Educación Primaria, hemos encontrado que tanto unos como otros otorgan una papel esencial a las relaciones entre la familia y la escuela de cara a la educación de los niños. Sin embargo, la valoración de los padres está algo por debajo de la que realizan los maestros, siendo además nada despreciable el 11.3% de los progenitores que considera que este asunto tiene poca o ninguna importancia. Estos resultados contrastan con la valoración que hacen los educadores (el 92.6% considera el contacto entre ambos entornos muy importante y el 7.4% restante bastante importante) y pueden ser un punto de conflicto importante entre la escuela y la familia. Sin embargo, el que esta cuestión no se considere especialmente relevante por parte de algunos de los padres, no implica necesariamente que estos padres no se preocupen ni interesen por la educación de sus hijos, como algunos maestros terminan por pensar. Este tipo de situaciones además acaba enrareciendo no sólo la relación entre ambos, sino la valoración mutua del trabajo realizado por cada contexto (López, 2000).

Los resultados de este estudio muestran también que, en todo caso, la satisfacción con las relaciones mantenidas entre la escuela y la familia es bastante mayor en los padres que en los maestros. En primer lugar, a nuestro modo de ver, porque éstos esperan más de los intercambios que los padres como lo indica la mayor importancia concedida. En segundo lugar, porque los encuentros reales que mantienen se acercan más al patrón preferido por los padres puesto que son ellos los que, en último caso, deciden si acuden a la escuela o no. De manera que padres y maestros quieren cosas distintas y, al final, los padres se muestran más contentos ya que son ellos los que eligen la forma de relación con la escuela que más les gusta. En este senti-

do, la escuela tiene una reflexión pendiente acerca de cómo organizar y llevar a cabo estos encuentros; en qué medida los padres sienten que les son útiles y en qué medida los profesores facilitan la participación de los padres en los mismos. En muchas ocasiones, los padres se sienten sin recursos ni competencias para participar en este tipo de encuentros, de forma que la mejor alternativa que tienen es no asistir a ellos.

Aunque los profesores no están satisfechos con la relación que mantienen con los padres, ello no se refleja en su nivel de satisfacción profesional. Uno de los aspectos que más contentos deja a los maestros y maestras de nuestro estudio es la relación directa con los niños. Así, a pesar de que otorgan gran valor a las relaciones con las familias y de que no están satisfechos con la forma que estas relaciones adoptan, los maestros y maestras están contentos con su práctica profesional. Esto es, lógicamente, positivo ya que la satisfacción con el trabajo es una variable que influye en el desempeño profesional. Sin embargo, puede hacer que los maestros no se impliquen más de lo necesario para lograr unas relaciones con los padres activas, eficaces y bidireccionales. Al sentirse, en general, satisfechos con su labor como docentes puede que no sientan la necesidad de abrir nuevos cauces de comunicación con el microsistema familiar.

Como señala Solé (1996), en cualquier momento del ciclo educativo, las relaciones entre la familia y la escuela deberían de perseguir dos objetivos fundamentales. Por un lado, adquirir un mayor conocimiento del hijo o del alumno, según nos refiramos a los padres o a los educadores. Y por otro lado, establecer criterios educativos comunes o, por lo menos, no contradictorios. En cuanto al primero de los objetivos señalados, tenemos que decir que el intercambio de información entre los padres y los maestros facilita una visión más completa y global del niño, ya que los roles, las actitudes, las conductas que el niño desempeña en cada contexto son diferentes. Por otra parte, una de las formas más eficaces para el establecimiento de una verdadera colaboración entre la familia y la escuela consiste en la realización de tareas compartidas, como ya hemos señalado. En relación con los datos que acabamos de presentar, la situación no parece ser muy alentadora en este sentido. Los encuentros entre familia y escuela suelen limitarse a reuniones con grupos de padres para tratar asuntos propuestos por el maestro y que interesan, sobre todo, al maestro. En demasiadas ocasiones la falta de interés de los padres y las madres no se debe a una desmotivación generalizada por la marcha de sus hijos en la escuela sino, como

ya hemos comentado, a una falta de recursos y habilidades para entender lo que desde la escuela se les plantea.

Cuando se habla de participación en el contexto escolar, no se suele pensar en el profesorado, sino en las familias y en el alumnado. Además, se asocia esta participación a actividades periféricas, pues lo nuclear y básico en la educación se considera que es responsabilidad exclusiva del profesorado (Sánchez, 1995). Sin embargo, las relaciones entre la escuela y la familia son exitosas cuando son bidireccionales y complementarias, cuando la información fluye en los dos sentidos. Los padres y los maestros tienen muchas cosas que decirse acerca de sus hijos y de sus alumnos. Como dicen Palacios y Paniagua (1993), los educadores pueden aprender tanto de los padres, como éstos de los educadores. Por ello, no se trata sólo de que la familia apoye y se comprometa con la escuela, sino que ésta tiene que ir a los padres y acercarse a la realidad particular de cada familia y de cada niño. Las prácticas educativas escolares deben estar presididas por la heterogeneidad, igual que ocurre con las prácticas educativas familiares.

La escuela, como venimos insistiendo, es un entorno de socialización muy importante, pero no el único. Su labor no puede desarrollarse sin contar con los demás contextos en los que el niño interviene, de entre ellos el más importante es, sin duda, la familia.

En resumen, la necesidad de establecer relaciones entre la escuela y la familia no es puesta en duda por nadie y, sin embargo, tal y como señala Gómez (1999) es una asignatura pendiente curso tras curso. La causa durante mucho tiempo se ha buscado en la familia, pero ya hemos señalado la necesidad de acercamiento mutuo. No es suficiente con que los padres se muestren interesados en colaborar, la escuela ha de encargarse de concretar el interés y la preocupación de los padres en intercambios productivos para ambos. Las relaciones escuela-familia pueden adoptar diversas formas, cada una con distintos grados de formalidad y con consecuencias diferentes para el desarrollo de los niños. Acerca de los distintos tipos de relaciones entre la escuela y la familia vamos a reflexionar en lo que nos resta del presente trabajo.

2. Diferentes formas de relación entre la escuela y la familia

La búsqueda de colaboración entre la familia y la escuela no es un asunto de interés reciente, sino que cuenta ya con una dilatada historia. En Estados

Unidos, por ejemplo, se ha venido trabajando en los últimos treinta años en la creación de programas específicos que faciliten las relaciones entre las escuelas y las familias. En este sentido, son muchos los autores que han propuesto diferentes programas con diferentes grados de éxito (Chrispeels, 1991; Davies, 1991; Swap, 1990).

Kellagham, Sloane, Álvarez y Bloom (1993) han descrito la evolución de los programas de colaboración familia-escuela en los últimos cincuenta años desde un *modelo de déficit* propio de los años sesenta, hasta el actual *modelo de fortalecimiento y de educación familiar*, pasando en medio por un *modelo de diferencias culturales* entre los años setenta y ochenta. En un primer momento, los modelos de déficit se basaban en la necesidad de aportar a las familias recursos para que sus hijos pudieran adaptarse a la escuela. Posteriormente, los modelos de las diferencias culturales reconocían el valor de la experiencia y de los conocimientos de los padres y las madres; esto es, la cultura de la escuela no se considera superior a la familiar sino diferente (Florin y Dockecki, 1983). En el tercer tipo de modelos, los que hemos denominado de fortalecimiento y de educación familiar, se reconoce a los progenitores como los verdaderos educadores, siendo complementaria la labor de los profesionales de la educación (Bastiani, 1989; Pugh y Death, 1989).

Son muchas las investigaciones en las que se analiza el papel de las relaciones escuela y familia en el rendimiento escolar y ajuste académico de los niños. Otros asuntos como la continuidad-discontinuidad entre ideas de padres y maestros despierta menos volumen de trabajos, sin embargo, los intercambios y encuentros entre padres y maestros han ocupado y siguen ocupando muchas páginas en las publicaciones educativas (Hoover-Dempsey and Sandler, 1997; Gettinger and Guetschow, 1998; Rich, 1998). Así, como muestra del interés por el tema, Dodd (1998) propone diferentes alternativas para implicar a los padres en la educación de sus hijos durante la enseñanza secundaria, buscando en definitiva involucrar a los padres en las actividades escolares e implicarlos directamente en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Se han desarrollado incluso instrumentos que evalúan diferentes aspectos de las relaciones escuela-familia como, por ejemplo, el *AFamily-Centered Elementary School Practices Scale@* (Maxwell and McWilliam, 1997) y el *AHelpgiving Practices Scale@* (McWilliam and Maxwell, 1999) que se emplea para validar el primero. En ambos casos se analiza la percepción que los padres tienen de cómo son atendidas sus demandas e inquietudes por parte del personal del centro escolar al que sus hijos

acuden. Igualmente, nos parece interesante señalar la existencia de una línea de investigación centrada en la importancia de las relaciones familia-escuela en casos de niños con algún tipo de necesidad educativa especial y/o con factores de riesgo socioculturales. En estas familias la discontinuidad con el contexto escolar puede suponer un escollo insalvable, por lo que el establecimiento de unas buenas relaciones se convierte en algo esencial y necesario (Bjorck-Akesson and Granlund, 1995; Raffaele and Knoff, 1999).

En nuestro entorno cultural más cercano, los datos son bastante contundentes, tanto los padres como los educadores conceden gran importancia a las relaciones entre la familia y la escuela. Al menos, así lo evidencia el estudio realizado con madres y maestros de Educación Infantil por Oliva (1992) y el realizado por nosotras mismas con padres, madres y educadores de niños de segundo curso de Educación Primaria al que nos hemos referido con anterioridad. Los resultados muestran en ambos estudios que de los educadores entrevistados, alrededor del 90% manifestaba conceder mucha importancia al contacto con los padres. Sin embargo, la dificultad se encuentra en traducir esto a la práctica, ya que frente a este elevado porcentaje de educadores que consideran muy importantes los contactos con los padres, nos encontramos con una realidad bien distinta: los contactos formales con cita no llegan al 60% y las reuniones de grupo aparecen sólo en un 30% de los casos. Asimismo, la colaboración en actividades conjuntas no llega al 20%, cuando este tipo de contactos parece ser, como ya hemos comentado, el que se muestra más eficaz y el que garantiza mayor compromiso por parte de los educadores y de los padres. A todo ello hay que unirle además que quienes menos participan son los padres de menor nivel educativo, precisamente los que más se podrían beneficiar de los contactos familia-escuela (Oliva y Palacios, 1998).

Por tanto, parece necesaria la búsqueda de cauces de colaboración efectivos, de canales de comunicación productivos entre la familia y la escuela. Las alternativas que hoy existen son muchas y, sin embargo, el grado de satisfacción general de padres y maestros no es siempre el deseable. Vila (1995) encuentra que un sector nada despreciable de profesores de Educación Infantil se queja de la falta de valoración de su trabajo, mientras que los padres, por su parte, se lamentan de una importante falta de conocimiento de lo que se hace en la escuela. No obstante, existen de hecho reuniones, encuentros informales, entrevistas, etc., lo cual no encaja con las quejas provenientes de ambos sectores.

En suma, tenemos, por un lado, que padres y profesores valoran muy positivamente los encuentros y contactos entre la escuela y la familia, pero que estos ocurren con menos frecuencia de la deseable. Y por otro lado, observamos que los encuentros que tienen lugar no dejan satisfechos a nadie, en especial a los educadores. Por ello, nos parece interesante resaltar algunas ideas que, según Vila (1995), han inspirado equivocadamente las relaciones entre la escuela y la familia. En primer lugar, a veces se entiende la escuela como si también fuera una Aescuela de padres@, empleando los cauces comunicativos para explicar a los padres como han de educar a sus hijos. Lo que además se suele hacer en un lenguaje difícilmente comprensible para los padres, sobre todo, para los de nivel de estudios más bajo. En segundo lugar, se tiende a sobrevalorar las relaciones informales, como si estas fueran la mejor alternativa posible en el ámbito de las relaciones entre los contextos familiar y escolar.

Los datos disponibles nos permiten afirmar que las relaciones informales constituyen una buena forma de establecer contactos cordiales y de intercambiar información puntual, pero no son un buen recurso para el intercambio de opinión sobre cuestiones educativas. Estos contactos duran escasos minutos, se hacen generalmente a la hora de la llegada o de la salida del colegio cuando todos tienen prisa, con lo cual es difícil que maestros y padres puedan decir y preguntar todo lo que quisieran. En el otro extremo se encuentran las reuniones de grupo a las que asisten todos los padres y madres de la clase para escuchar, generalmente, lo que el maestro o la maestra tiene que contarles de una forma bastante incomprensible para ellos. En este tipo de encuentros se emplea con demasiada frecuencia, como hemos comentado anteriormente, una jerga profesional que deja a muchos padres fuera de lugar, disminuyendo de esta manera su motivación para la participación en sucesivas ocasiones.

Otro aspecto esencial que no debemos pasar por alto es la estabilidad en la participación a lo largo de todo el ciclo educativo. Existe un importante descenso de la participación de los padres conforme aumenta el nivel de escolarización de sus hijos; registrándose la mayor participación en la Educación Infantil y en los primeros cursos de la Educación Primaria, siendo la participación bastante menor en los cursos superiores de Primaria y en la Educación Secundaria. Ello puede deberse a la creencia compartida por los padres y por los educadores de que hay que ir dando al niño más independencia conforme se hace mayor y a la creciente dificultad de los contenidos escolares (Oliva y Palacios, 1998).

Deberíamos plantearnos como objetivo, por tanto, el mantener un elevado nivel de colaboración a lo largo de toda la escolarización, aunque existen momentos en los que la colaboración debe atenuarse y otros en los que debe verse incrementada. Es en los momentos de transición o de cambio y, en general, en los que se produzcan modificaciones significativas de los entornos habituales de desarrollo, en los que la comunicación entre la escuela y la familia debe ser máxima. Serían situaciones de este tipo: la llegada a la guardería o el comienzo de la Educación Infantil, así como el inicio de la Educación Primaria y el paso a Secundaria o un cambio de colegio motivado, por ejemplo, por un traslado laboral del padre.

Los centros, los profesores, e incluso las leyes que rigen el sistema educativo, son plenamente conscientes de todo lo que estamos diciendo por lo que cuidan, planifican y preparan diferentes tipos de encuentros con los padres. Son muchas las formas en las que se puede organizar y estructurar las relaciones entre la familia y la escuela, sin embargo y a nuestro juicio, aunque con terminología diferente todas establecen niveles de encuentro semejantes y coinciden en señalar que la mejor manera de relacionarse la familia y la escuela es mediante la realización de tareas conjuntas dentro del ámbito escolar y formando parte del proyecto educativo del centro. El objetivo parece claro: el establecimiento de canales de comunicación que permitan discutir y negociar criterios educativos comunes a fin de garantizar una mayor continuidad entre ambos contextos.

3. Consecuencias para el desarrollo infantil

Existe un importante consenso entre los autores acerca del hecho de que de la participación simultánea en contextos de socialización diferentes tiene importantes consecuencias para el desarrollo cognitivo, social y personal de los sujetos. Esas consecuencias pueden ser de carácter positivo o negativo, dependiendo del grado de discontinuidad y/o continuidad existentes entre los diferentes contextos de desarrollo. Así, una excesiva discontinuidad puede llegar a ser perjudicial, precisando la comunicación e interacción entre contextos para garantizar el buen ajuste del individuo en ambos entornos. Pero de igual forma, la continuidad absoluta entre las experiencias vividas por el sujeto en cada ambiente limitaría, en gran medida, sus posibilidades de crecimiento y desarrollo.

En este sentido, desde el *modelo de oportunidad/riesgo* se entiende que tanto las características personales de un sujeto como las de sus microsistemas pueden representar oportunidades y/o riesgos para su desarrollo (Brooks, 1996; Garbarino, 1992). El desarrollo es concebido en función de la interacción entre los factores protectores y de riesgo, perspectiva especialmente útil para comprender las continuidades y discontinuidades en las trayectorias de vida (Moreno, 1996). De esta forma, el que los contextos en los que un niño participa trabajen conjuntamente representa una oportunidad para el desarrollo. Por el contrario, el desarrollo se ve perjudicado cuando los contextos funcionan por separado, sin ningún tipo de relación o en clara oposición. Así, la falta de relaciones y/o un conflicto de valores entre los contextos en los que el niño crece y se desarrolla, representan dos fuentes importantes de riesgos. En definitiva, las diferencias y/o similitudes entre los entornos escolar y familiar no son ni positivas ni negativas a priori; en ocasiones, ciertas diferencias pueden favorecer la adquisición de habilidades diferentes y complementarias, pero, igualmente, una gran separación entre ambos contextos pueden tener consecuencias negativas sobre el rendimiento escolar de los niños.

En muchos casos, en las familias se prepara muy bien a los niños para la vida en la escuela. Así, en muchos hogares los niños se familiarizan con muchas de las rutinas cotidianas que les serán útiles en el colegio: alternar equilibradamente el movimiento y el reposo, hablar para expresar ideas y opiniones, escuchar a los demás, concentrarse en las tareas, acabar lo que se empieza, recoger y ordenar los objetos que se han utilizado, asumir responsabilidades y compromisos ante los otros, así como muchas otras habilidades cognitivas como contar, clasificar o realizar inferencias. Este bagaje de conocimientos, estrategias y destrezas que muchos niños adquieren en sus hogares ha demostrado ser una buena garantía de éxito escolar (Cataldo, 1991; Luque, 1995; Moreno y Cubero, 1990).

Pero lo que acabamos de describir dibuja, con gran probabilidad, el alentador panorama que caracteriza a los niños de la clase media y media-alta, siendo con frecuencia los que experimentan menor nivel de discontinuidad y los que alcanzan mayores rendimientos académicos. Lo que aún nos queda por aclarar es si el éxito escolar de estos niños es fruto de la continuidad escuela-familia, o es más bien el resultado lógico de un mayor nivel de desarrollo fruto de la estimulación recibida en la familia e incluso de las mejores expectativas de sus educadores. Lo más razonable, a nuestro

modo de ver, es creer que este compendio de variables se suma condicionando de un modo conjunto el nivel de éxito y/o fracaso de cada niño. Uno de los principales objetivos del sistema escolar debe ser precisamente corregir la desigualdad inicial que merma las posibilidades y oportunidades de demasiados niños.

Los datos de que disponemos nos permiten mostrarnos optimistas sobre la reducción de las discontinuidades entre la escuela y la familia que siguen caracterizando la situación real de un porcentaje considerable de niños a través de la implicación de los padres en el ámbito escolar. En este sentido, disponemos de bastantes estudios que han mostrado una relación positiva entre la participación de los padres en las tareas educativas y el rendimiento académico de sus hijos, por ejemplo, disminuyendo el absentismo escolar, las conversaciones improcedentes y las conductas disruptivas en el aula, así como el aumento de la realización de tareas en casa (Henderson, 1987; Olmsted (1991).

Los progenitores que más participan en las actividades escolares son padres que, generalmente, muestran más interés por la educación de sus hijos, conocen mejor el programa educativo escolar, presentan más habilidades para tomar decisiones relacionadas con la escuela y se implican más frecuentemente en actividades con sus hijos en el hogar (Olmsted, 1991). En esta misma línea apuntan los resultados de un estudio realizado por Grolnick y Slowiaczek (1994) con 300 niños de 11 a 14 años y sus profesores. Estos autores encontraron que los padres que colaboran con la escuela transmiten a sus hijos que ésta es algo importante y son además los que más se implican en las cuestiones educativas de sus hijos fuera del colegio. Además, estos niños suelen tener más nivel de competencia y de motivación, mejor autoestima y suelen recibir más atención por parte de los profesores.

Las consecuencias de unas buenas relaciones entre la familia y la escuela están más o menos claras: mejor desarrollo cognitivo y lingüístico, menor absentismo escolar, mayor rendimiento escolar y menos problemas de conducta en la escuela. Lo que resulta menos evidente es, como ya hemos dicho, cuáles son los mecanismos por los que la implicación de los padres en el contexto escolar tiene efectos tan favorables para el desarrollo.

Queda pendiente, por tanto, estudiar la forma más óptima de hacer que la escuela y la familia converjan para facilitar el desarrollo infantil y la adquisición de conocimientos, actitudes y valores. Uno de los cauces para lograrlo consiste, sin duda, en el establecimiento de nexos entre ambos

entornos. Lo difícil, sin embargo, es determinar la forma que éstos deben adoptar, así cómo la manera de hacerlo respetando la singularidad de cada contexto. Lo que parece bastante claro y necesario, como señala Lacasa (2001), es que padres y maestros han de tomar conciencia de la tarea que cada uno desempeña en el desarrollo infantil. El reconocimiento mutuo es necesario de cara al establecimiento de unas relaciones eficaces entre la familia y la escuela que posibiliten niveles adecuados de continuidad-discontinuidad entre ambos entornos.

REFERÊNCIAS

- BASTIANI, J. *Working with parents. A whole-school approach*. Windsor: NFER-Nelson, 1989.
- BJORCK-AKESSON, E.; GRANLUND, M. Family involvement in assessment and intervention: Perceptions of professionals and parents in Sweden. *Exceptional Children*, v. 61, p. 520-535, 1996.
- BROOKS, J. B. *The process of parenting*. Mountain View: Mayfield, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979
- _____. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- CATALDO, Ch. Z. *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor, 1991.
- CHRISPEELS, J. H. District Leadership in parent involvement. Policies and actions in San Diego. *Phi Delta Kapa*, v. 72, p. 367-371, 1991.
- DAVIES, D. Schools reaching out. Family school, and community partnerships for students succes. *Phi Delta Kapa*, v. 72, p. 376-382, 1991.
- DODD, A. W. Parents as partners, not problems. *Education Digest*, v. 63, p. 36-40, 1998.
- FLORIN, P. R.; DOCKECKI, P. R. Changing families trough parent and family education: Review an anlysis. In: I. E. Sigel y L. M. Laosa (eds.), *Changing families*. New York: Plenum, 1983.
- GARBARINO, J. (ed.) *Children and families in the social environment*. New York: Aldine de Gruyter, 1992.
- GETTINGER, M.; GUETSCHOW, K. W. Parental involvement in schools: Parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research and Development in Education*, v. 32, p. 38-52, 1998.

- GÓMEZ, S. La familia y la escuela. *Padres y maestros*, v. 241, p. 10-16, 1999.
- GROLNICK, W. S.; SLOWIACZECK, M. L. Parents involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, v. 65, p. 237-252, 1994.
- HENDERSON, A. *The evidences continue to grow: parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education, 1987.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V.; SANDLER, H. Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, v. 67, n. 1, p. 3-42, 1997.
- KELLAGHAM, T.; SLOANE, K.; ÁLVAREZ, B.; BLOOM, B. S. *The home environment y school learning. Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- LACASA, P. Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. In: C. Coll, J. Palacios; A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 2001, p. 597-622.
- LÓPEZ, I. *Una aproximación al estudio del desarrollo en los contextos familiar y escolar*. Trabajo de investigación no publicado. Universidad de Sevilla, 2000.
- LUQUE, A. La colaboración familia y escuela en la educación infantil. *Apuntes de Psicología*, v. 44, p. 59-78, 1995.
- MAXWELL, K. M.; MCWILLIAM, R. A. *Development and validation of self-perception measures of early elementary school practices*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center, 1997.
- MCWILLIAM, R. A.; MAXWELL, K. M. Beyond involvement: are elementary schools ready to be family-centered? *School Psychology Review*, v. 28, 1999.
- MORENO, M. C.; CUBERO, R. Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años preescolares. In: J. Palacios; A. Marchesi; C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid, Alianza, 1990, p. 219-232.
- MORENO, M. C. La persona en desarrollo: una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida. *Apuntes de Psicología*, v. 47, p. 5-44, 1996.
- OLMSTED, P. Parent involvement in Elementary Education: findings and Suggestions from the Follow Through Program. *The Elementary School Journal*, v. 91, n. 3, p. 221-231, 1991.
- OLIVA, A. *Madres y educadores: diferentes concepciones del desarrollo y la educación infantil*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, 1992.
- OLIVA, A.; PALACIOS, J. Familia y escuela: padres y profesores. In: M. J. Rodrigo; J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 1998, p. 333-350.

- PALACIOS, J.; PANIAGUA, G. *Colaboración con los padres. Materiales para la Reforma de la Educación Infantil*. Madrid: MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica, 1993.
- PUGH, G.; DEATH, D. *Working towards partnership in the early years*. London: National Children's Bureau, 1989.
- RAFFAELE, L. M. and Knoff, H. M. Improving home-school collaboration with disadvantaged families: organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, v. 28, 1999.
- RICH, D. *Megaskills: How families can help children succeed in school and beyond*. Boston: Houghton Mifflin, 1988.
- SÁNCHEZ, P. La participación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, v. 44, p. 43-47, 1995.
- SOLÉ, I. Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, v. 4, p. 11-17, 1996.
- SWAP, S. M. *Schools reaching out and succes for all children. Two case studies*. Boston: Institute for Responsive Education, 1990.
- VILA, I. Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. *Aula de Innovación Educativa*, v. 45, p. 72-76, 1995.

Endereço dos autores:

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla
c/. Camilo Jose Cela, s/n
41018 – Sevilla – España
E-mails: ilopez@us.es
victoria@us.es
joesan73@yahoo.es