

El artículo desvela los obstáculos que hay que superar para que esta colaboración sea efectiva y real.

La colaboración de los padres con la escuela

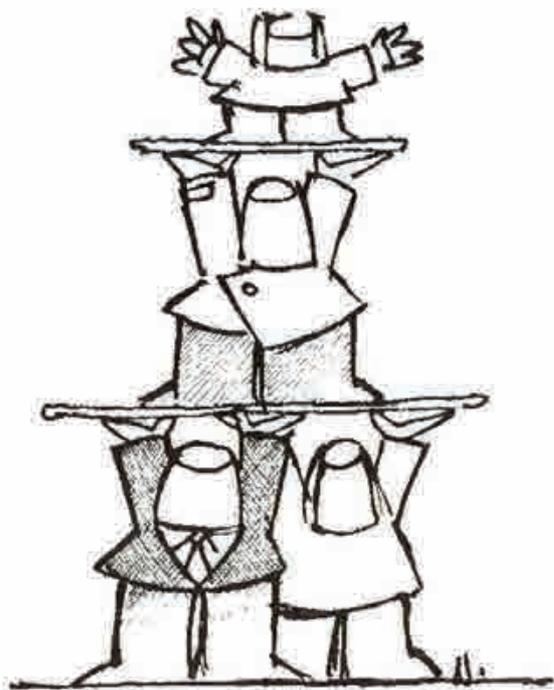
Carmen Siles Rojas
Universidad de Sevilla

La colaboración de los padres como exigencia de la calidad educativa

La familia aparece como un objetivo y un elemento básico desde la concepción del apoyo como estrategia de mejora educativa. No es cierto que los padres y madres no puedan intervenir en el aprendizaje por no ser especialistas. Es fácil que se utilice este argumento tanto por profesores como por padres pero está lejos de ser una razón de peso. Es importante reconocer en los padres su capacidad para apoyar a los maestros y a sus hijos. Se hace necesario concienciar al profesorado de todo lo que puede aprender de los padres y de todo lo que éstos pueden contribuir al aprendizaje y progreso de sus hijos (Thomas, 1986; Woolgar, 1986).

Se podrían diferenciar dos modalidades en la colaboración o apoyo por parte de los padres. Por una parte, apoyo al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que viene a significar hacer partícipes a los padres de la actividad escolar, participando en actividades extraescolares, en horario lectivo... Y por otra parte, apoyo directo al alumnado, haciendo que los padres se responsabilicen del progreso y aprendizaje de sus hijos. Es necesaria la uniformidad en la forma de proceder con los niños tanto en la escuela como en el hogar, sobre todo con los alumnos con necesidades educativas especiales.





Dowling y Osborne (1985) demuestran el potencial de un "enfoque conjunto de los sistemas" que considere la influencia que familia y escuela tienen mutuamente en relación con el problema educacional de un niño. Afecta claramente al problema mismo, y a las reacciones ante posibles resoluciones sugeridas, si la familia considera que el problema es enteramente responsabilidad de la escuela, o la escuela lo ve como responsabilidad de la familia o, por el contrario, ambas trabajan juntas en base a un entendimiento y respeto mutuo que haga más fácil el encontrar soluciones a las dificultades con las que se encuentra el niño (Hanko, 1993).

La participación de los padres en la escuela se ha manifestado como un aspecto relevante de acercamiento y entendimiento entre padres y maestros y como una forma de enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje de los hijos, al unir estas dos instituciones sus esfuerzos educativos para el logro de una meta común: la formación integral del alumno. Formación integral porque se ha puesto de relieve que a través de la relación padres-escuela, los hijos no solamente elevan su nivel de rendimiento escolar, sino que, además desarrollan actitudes y comportamientos positivos que, en suma, enriquecen su persona.

Por otra parte, se ha puesto de manifiesto que este nivel de relación es eficaz para controlar y prevenir el fracaso escolar, no sólo por el apoyo que los hijos reciben de padres y profesores en su proceso de aprendizaje, sino por la continuidad que perciben entre los objetivos

educativos que se proponen en el ámbito familiar y los que se proponen en el ámbito escolar. "El fracaso escolar tiene mucho que ver con la distancia entre la cultura escolar y la cultura familiar" (San Fabián, 1994, 70).

Macbeth (1989) enfatiza la necesidad de que exista un vínculo frecuente entre padres y escuela, y que se estudien vías de implicación activa de los padres, tanto formales como informales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos porque los resultados apuntan un incremento de rendimiento escolar en los niños investigados, sobre todo de los que cursan la enseñanza primaria y provienen de familias de bajo status socioeconómico.

Esta es la conclusión a la que se llega en la mayoría de los estudios realizados sobre esta temática (Becker y Epstein, 1982; Epstein, 1986; Becher, 1984; Epstein y Danber, 1989). Todos apuntan una idea común que engloban dos componentes relacionados: cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa.

El efecto de este fenómeno parece advertirse no sólo a corto plazo, sino también a largo plazo. Lazar y Darlington (1978), Becher (1984) han puesto de manifiesto que la intervención de los padres en el centro escolar cuando los hijos están en la edad preescolar y en los primeros años de escolarización produce efectos

«...cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa».

altamente beneficiosos, no sólo a nivel académico, sino también a nivel intelectual y actitudinal. Lazar y Darlington (1978) por ejemplo, comprobaron a través de un estudio longitudinal que involucraba a los padres en los que se comparaba la eficacia de 11 programas dirigidos a niños socio-culturalmente desfavorecidos, que 16 años después de aplicar los programas, los alumnos superaban en los controles a las puntuaciones obtenidas en los tests de rendimiento e inte-

ligencia, permanecían escolarizados más tiempo, mejoraban sus actitudes hacia el aprendizaje, y sus madres desarrollaban aspiraciones educativas más elevadas para ellos. Estos resultados eran independientes del nivel intelectual de los niños, de su sexo o del nivel educativo de sus padres.

Becher (1984) refiere algunos efectos de estos programas en el proceso educativo en general. Entre estos aspectos se encuentran el desarrollo de unas actitudes positivas de los padres hacia el centro escolar y hacia el profesorado, el incremento de su autoconcepto, su disposición para formar parte de otros programas, su colaboración en la búsqueda de recursos para el centro y su participación más activa en la comunidad de la que éste

forma parte. Los profesores, por su parte, también modifican sus conductas en el sentido de que desarrollan una mayor motivación por sus actividades, dedican más tiempo a las mismas y mantienen una mayor relación tutorial con los alumnos, quienes incrementan su rendimiento escolar y su nivel intelectual.

Cada vez más se reclama una formación específica para mejorar la comprensión del profesorado en esta área. Como señalan Mittler y Mittler (1982), los maestros deben tener presente al niño en el contexto de su familia como un todo, y tener en cuenta las presiones familiares que afectan a sus progresos.

La investigación sobre la participación de los padres pone de manifiesto que tales capacidades están insuficientemente desarrolladas en los maestros (Gipps, 1982; Hughes et al. 1980). A menudo los maestros no se dan cuenta de que ellos mismos podrían aprender de los padres (Tizard y Hughes, 1984), de que el trabajo con los padres sería más eficaz si se contruyera en base a un entendimiento (Pugh y De' Ath, 1984; Wolfendale, 1983) y de que, al ver reconocidas y estimuladas sus fuerzas potenciales y reales, es más fácil que los padres estimulen las de sus hijos (Irvine, 1979). Parece que los conceptos erróneos por ambas partes impiden una mejor comunicación; los padres no se sienten capaces de preguntar las cosas que desearían preguntar y los educadores creen que los padres no están interesados.



Obstáculos para llevar a cabo la colaboración

A pesar de reconocer los efectos positivos de la colaboración de los padres con la escuela y la conveniencia indiscutible de implementar la colaboración o apoyo es necesario superar una serie de obstáculos en el intento de conseguir una colaboración padres-maestros que consiga el apoyo conjunto requerido por las necesidades especiales de los niños. En este sentido, (Hanko, 1993) señala una serie de obstáculos entre los que destacamos los siguientes:

- Las propias ideas preconcebidas, opiniones y reacciones de los maestros constituyen, a menudo, un estorbo, por lo que es útil que los maestros acepten a las familias tal como son, sin ideas previas y estereotipos, y posibiliten formas de colaboración en las que haciendo cosas juntos, padres y maestros compartan un proyecto de futuro para los hijos. De esta forma, la escuela no sólo será un auténtico contexto de desarrollo para los mismos, sino también una forma de apoyo a la labor educativa de las familias.

- Está claro que los encuentros deben resultar razonablemente agradables para los padres. Por tanto, los maestros deben pensar acerca de los sentimientos que los padres pueden experimentar acerca de sí mismos como padres, o acerca de sus hijos, cuando se enfrentan a un maestro, y qué pueden sentir respecto a la autoridad sentida por otros. Deben considerar la posibilidad de que los padres deseen, o tal vez no, expresar la angustia o el resentimiento que les puede provocar el hecho de que sientan que su hijo no es apreciado, o de que los maestros parezcan ser los únicos en saber lo que es bueno para él.

- Si los maestros quieren entablar relaciones con los padres como colaboradores, deben tener en consideración las presiones a que estos pueden estar sometidos, pero también deben tener cuidado de no interferir con un sistema complejo de relaciones fuera de su alcance o de su ámbito de influencia.

- Es útil que los maestros en los encuentros examinen con los padres en términos generales, la facilidad con la que a veces se juzga a los padres sin comprender completamente la situación, y la propensión a ver la relación maestros-padres en términos unidireccionales de expertos que aconsejan a profanos y a temer que gente profana les pueda considerar carentes de las suficientes cualidades y rechace o ataque su autoridad.

- En lugar de ver a un padre o una madre como totalmente negligente o excesivamente exigente, resulta útil considerar que los sentimientos que los padres suscitan a los maestros pueden ser un reflejo de lo que los mismos padres sienten y que también los padres pueden considerar a los demás como negligentes o exigentes. Esto hace más fácil que los maestros acepten a los padres y entren en contacto con su capacidad de cariño, al manifestarles una actitud profesional solícita.

Resulta más útil, en general, trabajar sobre unas hipótesis en lugar de sobre otras; por ejemplo, que los padres poseen y pueden desarrollar ciertas capacidades y que quieren a sus hijos; que los padres desean que sus hijos hagan progresos y quieren hacerlos con ellos; que los padres se implican más fácilmente cuando reciben buenas noticias acerca de sus hijos que por las quejas que pueden esperar; que es más probable convencer a los padres de que el profesor está de su parte y de la de su hijo.

Es posible ayudar a los maestros a aceptar los sentimientos de los padres, incluso, o especialmente, cuando estos van dirigidos contra el niño. Si los padres con sentimientos tan negativos oyen a cualquier maestro, que en primer lugar ha mostrado aceptar a los padres, hablar bien del niño del que, hasta ese momento, sólo habían visto los problemas que les "causaba", esto puede ayudarles a adoptar una perspectiva mejor de sí mismos y del niño. Así, los maestros se deben dar cuenta de que los padres necesitan oportunidades para expresar sus sentimientos y descubrir que son aceptados por alguien que pretende ayudarles sin juzgarles, que está de su lado y que está convencido de la importancia que tienen para su hijo. Esto ayuda a los maestros a disminuir las tensiones, a reducir la opinión injusta de algún padre y a discutir con ellos acerca de cómo padres e hijos se influyen mutuamente y como las presiones a las que se enfrentan los padres (su falta de tiempo, sus temores acerca del empleo o desempleo, y otras angustias familiares) pueden, tal vez, ser manejadas de manera que sus hijos sean más libres de concentrarse en su tarea escolar y no quedarse atrás por culpa de las preocupaciones familiares. Hablar con ellos acerca de las necesidades de sus hijos en la escuela y de lo importante que es jugar y dialogar con ellos en casa, puede permitir a los maestros contar con la ayuda de los padres como algo importante también para el maestro.

Es importante que los maestros entiendan la colaboración, como un proceso recíproco y no la consideren erróneamente como un proceso unidireccional en el que ellos ofrecen información y solicitan ayuda. Información del tipo: cuáles son los objetivos del maestro respecto al niño, cómo se están manejando las dificultades concretas, cómo está respondiendo el niño en la escuela y cómo pueden los padres apoyar el esfuerzo del maestro en casa; esta información es, sin duda, un elemento importante de la cooperación padres-maestro y puede influir muy beneficiosamente en el autoconcepto del niño y en su rendimiento escolar. *"La colaboración, sin embargo, también requiere que los maestros comprendan que pueden aprender mucho acerca de los niños en casa, que respeten la experiencia de los padres y que demuestren disponibilidad para aprender de lo que los padres saben de sus hijos: cómo ven ellos las necesida-*

des y la fortaleza del hijo, cómo intuyen ellos que se podrían satisfacer mejor estas necesidades y de qué manera piensan que pueden contribuir ellos a esta tarea conjunta, especialmente cuando los padres se sienten agobiados por sus propias dificultades" (116).

Se puede influir en beneficio del niño si los maestros saben cómo compartir su preocupación sin injerencia, reconocen a los padres como personas con sus propias angustias pero también con fuerzas reales y potenciales que necesitan ser alentados y no definen al niño únicamente en términos de sus necesidades especiales.

Mittler (1987) ha señalado que para que la incorporación de los padres como colaboradores se produzca de forma efectiva y real, es necesario superar una serie de obstáculos, tanto de índole personal como institucional, entre los que se encuentran los siguientes:

- Las tradicionales actitudes de los maestros hacia los padres.
- La barrera psicológica y social de la propia formación de los profesionales del área.
- La dificultad que los maestros ven en conciliar las necesidades de un niño con las necesidades de los demás.
- Las exigencias y expectativas de los padres considerados poco realistas.

Para conseguir una colaboración de calidad, señala Hanko (1993), los maestros tienen que hacerse más conscientes de los obstáculos que pueden interferir desde alguna de las dos partes y aplicar sus intuiciones para superarlos a través de técnicas bastante específicas como las siguientes: a) Mostrar a los padres que los maestros necesitan sus conocimientos y ayuda para permitir que los maestros puedan ayudar de la mejor manera a su hijo. b) Compartir con la familia la información que los padres parecen capaces de aceptar, y animarlos a comentar detalles de su experiencia con el niño. c) Transmitir que se reconocen y comparten sus preocupaciones.

A pesar de reconocer los efectos positivos de los programas de participación y la conveniencia indiscutible de ejecutarlos convendría reflexionar con Martínez González (1992) acerca de diversas dudas sobre las posibilidades de implementarlos en nuestro entorno: ¿están dispuestos los profesores a invertir más tiempo y esfuerzo del que ya les supone su tarea diaria en trabajar con los padres?; ¿están interesados los padres en participar en las actividades de los centros escolares?; ¿cómo persuadir tanto a padres como a profesores y cómo a la sociedad en general, de la conveniencia de llevar a cabo estos programas?; ¿acaso no se negarían muchos padres a asumir muchas responsabilidades "que son propias del centro escolar"?; ¿de dónde se obtendrían los recursos necesari-

rios, personales y materiales, para hacer frente a las necesidades del programa?; ¿existen variaciones en la participación de los padres en el centro escolar según la zona donde viven?; si existen, ¿a qué son debidas?; ¿a qué grupos sociales pertenecen los padres que menos asisten?

El apoyo directo de los padres a los hijos

También en casa los padres y madres pueden apoyar a los hijos. Pueden ofrecer ejemplo a sus hijos de amor a la cultura y al estudio. Pueden ayudarles a realizar sus tareas. Pueden apoyar y profundizar en la dimensión educativa de la escuela. Y, sobre todo pueden proporcionar calidez afectiva, tiempo compartido, comunicación y mutua confianza, educación en la autoconfianza, fomento del autocontrol y el esfuerzo, en definitiva interacción cualitativamente significativa en las relaciones.

Muchos padres han creído que el mejor regalo que pueden hacer a sus hijos es sofisticados juguetes, viajes académicos, colonias de verano... cuando sabemos que la eficacia en el proceso de humanización y en el desarrollo intelectual es muy pequeña si no van acompañado de ese conjunto de componentes del área afectiva que hemos señalado.

Como señala Rigo (2002) hoy en día sabemos que los lazos afectivos que se establecen en la infancia en el seno de la familia, las experiencias sociales que conducen a una cada vez mayor conciencia de autocontrol así como a un modelo de expectativas sobre la propia conducta, los valores de los padres que determinan estilos de vida familiar, los valores preponderantes en el grupo de iguales... son factores muchísimo más importantes para la explicación de las dificultades en el aprender que la capacidad que demuestre el alumno en la construcción de un puzzle, las respuestas a un test de inteligencia, la resolución de problemas matemáticos o la capacidad para memorizar un texto. El resultado en el aprendizaje se explica mucho mejor cuando tenemos todos estos factores. Sin embargo, seguimos reduciendo, y exigiendo, la noción de éxito con capacidades ligadas al desarrollo intelectual, olvidando que la inteligencia tiene componentes de gran relevancia ligados a los que tradicionalmente se ha venido en definir como inteligencia social y emocional o componente afectivo del desarrollo.

De acuerdo con el autor el conjunto de componentes del área afectiva que influyen sobre el aprender son los grandes olvidados a la hora de poner en marcha programas de ayuda a las necesidades educativas. Por ello a la hora de diseñar el apoyo directo de la familia dirigido a ayudar a los hijos que tienen dificultades durante el proceso educativo, debemos tener muy claro que los objetivos vayan dirigidos tanto a los componentes del desarrollo intelectual como afectivo.

La formación de padres

Finalizamos insistiendo en que todo proceso colaborativo, con las familias, no se produce espontánea y automáticamente, sino que es necesario que exista una clara voluntad que lo fomente y la planificación real de éste para que se produzca y, lo más difícil, se desarrolle. Para Mittler (1987) sería necesario "tender puentes", los padres y madres deben estar informados pero también es necesario propiciar ocasiones que desarrollen esta colaboración.

En este sentido, esta coordinación se producirá cuando además de informar, la escuela plantee y propugne procesos de formación también en los padres. De acuerdo con García Campo (1996) la formación de padres y madres es un instrumento que utilizado adecuadamente y de forma complementaria a otros recursos es un medio preventivo y óptimo para desarrollar al máximo las capacidades y las posibilidades de los niños con problemas.

En este proceso de formación el profesor de Educación Especial podría responder y responsabilizarse de la formación de los padres y madres, planteando su trabajo desde un modelo de apoyo curricular (Parrilla, 1996). También desde sus experiencias, reflexiones e iniciativas el equipo de orientación conjuntamente con los tutores pueden participar como colaboradores o invitados. Esto les ofrecería un amplio campo en el cual pueden aplicar, plasmar y evaluar su intervención educativa.

Maiquez y otros (2000) proponen la formación de padres de tipo experiencial cuyo objetivo primordial es contribuir a que los padres vayan construyendo su conocimiento a partir de sus situaciones familiares y también a partir de sus creencias previas, mediante un proceso inductivo de construcción compartida del conocimiento cotidiano-experiencial, gracias al intercambio con otros padres ya que entre todos cuentan con gran potencial de recursos y destrezas. En este caso, la tarea de los profesionales es ayudar a organizar estos grupos de padres, ejerciendo en ellos una tarea de coordinación, información y apoyo, pero sin suplantar con sus conocimientos técnicos el libre intercambio de experiencias entre los padres.

En este sentido, los centros escolares deberían incrementar la variedad de actuaciones que brindan a los padres y madres, complementando los programas curriculares de instrucción que brindan a sus alumnos con otros que permitan la formación de los padres y madres. Se trataría, en definitiva, de llevar a cabo en los colegios programas y actuaciones de intervención no formal de atención a los padres y madres en temáticas que se consideren necesarias y que ellos mismos demanden, con el fin de acercarlos más a los centros, de que participen más en los mismos y se comprometan junto con el profesorado a buscar líneas de actuación conjunta que incrementen la calidad educativa que reciben los niños. Con esto no queremos decir que los centros tengan como meta la educación de los padres. Pero, si es cierto que en algunos casos ésta es la condición de la educación de sus hijos. ■