

INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA: MEDIACIÓN EDUCATIVA FAMILIAR EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Pilar Aznar Minguet¹
Universidad de Valencia

1. La mediación familiar como soporte instrumental en el aprendizaje escolar

La relación de los padres con el centro educativo es una variable crucial en el funcionamiento escolar del niño; ya inicialmente, la actividad escolar de los hijos se ve condicionada por los valores, aspiraciones, actitudes y expectativas mostradas por los padres; las cuales se reflejan en la ayuda y el soporte familiar necesarios para desarrollar seguridad, competencia y deseo de logro en los hijos, así como en el tipo de apoyo que prestan a sus tareas escolares, en función de la organización y de la realización de actividades intelectuales, culturales y recreativas promotoras de experiencias potenciadoras de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que los seres humanos obtenemos información sobre la realidad que nos rodea, viendo, oyendo, tocando, sintiendo y probando, es fácilmente comprensible que los hijos, a través de todos los sentidos captan, desde el nacimiento, gran cantidad de información desde la vida diaria en familia; de esta forma, los hijos empiezan a construir la experiencia previa desde la cual se van a enfrentar a los requerimientos escolares. Desde este planteamiento general, los padres pueden mediar en el buen funcionamiento escolar de sus hijos de múltiples formas, siempre

¹ Prof. del Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

sobre la base de una necesaria puesta en común con los profesores : a) al nivel de fines y objetivos educativos a desarrollar; b) propiciando situaciones nuevas de experiencia personal; c)"poniendo en acción" los aprendizajes escolares; d) favoreciendo la generalización y transferencia de los aprendizajes realizados en el aula; y e) favoreciendo la auto-reflexión en los hijos necesaria para encarar su aprendizaje de forma profunda y significativa.

Las metas educativas no pueden dejarse a la improvisación ni a la intuición espontánea de los padres; sino que deben estar propositivamente presentes en su trato personal con los hijos; el proceso a seguir en su educación básica tiene que tener un "sentido" que marque la dirección de las prácticas educativas familiares hacia unos fines considerados valiosos. El contexto socio-cultural en el que está inserta la familia conforma y es conformado por un sistema de valores y una forma específica de jerarquizar dichos valores, que define un "modelo" de persona a educar acorde con dichos valores, los cuales son tácitamente asumidos por el conjunto de ciudadanos, traducidos a nivel político como finalidades de la educación y plasmados en las orientaciones pedagógicas de cada sistema educativo formal. Teniendo en cuenta que los centros educativos concretan o adaptan tales fines a las características de su comunidad educativa, los padres deben ser conscientes de tal circunstancia, de modo que sus aspiraciones y propósitos en relación con la educación de sus hijos encuentren una correspondencia con las metas y objetivos seguidos en la escuela: la comunicación padres/profesores se torna ya necesaria a este nivel de metas y objetivos, desde las cuales las prácticas educativas familiares cobran coherencia.

La vida en familia representa ya en sí misma una situación de experiencia privilegiada; el contexto familiar puede actuar como un auténtico contexto de aprendizaje, propiciando experiencias diferenciadas, comprensivas e integradoras, a través de las cuales los niños adquieren "vivencias" globalizadoras sobre la realidad y una mayor preparación para el aprendizaje formal. Los "materiales" educativos de uso familiar están constituidos por las propias experiencias cotidianas de los niños con los objetos, situaciones y acontecimientos familiares, en las interacciones personales y el "clima" o carácter estructural y funcional del contexto familiar. Así, las tareas del hogar, el uso de instrumentos domésticos, las

"funciones de provisión (ir al supermercado, almacenes, banco...), las "prácticas de bien estar" (salud, higiene, ejercicios físicos, contacto con la naturaleza, paseos urbanos, medios de transporte...), las prácticas culturales (museos, fiestas y tradiciones, audiciones musicales, teatro, lectura de cuentos...), las "prácticas de relación" (con iguales, con niños más pequeños, con adultos...), están representando experiencias directas y/o vicarias promotoras de desarrollo, al propiciar el aprendizaje de: aptitudes físicas básicas, motricidad (base para la lecto-escritura), adquisición y desarrollo del lenguaje desde su significación cultural, aprendizaje y desarrollo de nuevos conceptos, estímulo de la curiosidad (montando y desmontando objetos, observando el comportamiento de los cuerpos por los efectos del calor y el frío, observando los fenómenos de la naturaleza como la lluvia, las nubes, el cambio de estaciones, la noche y el día...), desarrollando habilidades sociales, aprendiendo a resolver problemas o a tomar sus propias decisiones.

Hay que tener en cuenta que para cualquier aprendizaje "nuevo". los niños requieren hacer uso de sus aprendizajes "viejos", de modo que cuantas más experiencias de aprendizaje realicen, mejor preparados estarán para realizar nuevos aprendizajes. El hogar puede posibilitar estimulaciones tempranas con actividades adecuadas, que se sitúen por encima del nivel de capacidad ya adquirida por el niño que requieran la "mediación" de los padres; es decir, que se sitúen en el umbral del desarrollo potencial. Si bien cualquier momento de convivencia familiar es adecuado para desarrollar estas "vivencias", más importante es que los padres, como instrumentos de apoyo a las actividades escolares "trabajen" con los profesores, reforzando en el hogar los contenidos aprendidos por sus hijos en el aula. Pero no de forma repetitiva y mecánica, a la manera de los clásicos "deberes escolares", sino relacionándolos y poniéndolos en práctica en situaciones naturales.

Las "puestas en práctica" de los aprendizajes escolares son un facilitador de gran eficacia en la educación básica, por cuanto aumentan la estabilidad y la claridad de los materiales aprendidos, tanto en el ámbito de las aptitudes (saber hacer), como en el de las estrategias (saber cómo hacer) o en el de las actitudes (saber ser o valorar). No se trata de prolongar el tiempo de trabajo escolar más allá del horario de clases en el aula con actividades o ejercicios repetitivos en el hogar; se trata de vincular las

actividades escolares con las familiares y, aún, de las comunitarias (Hernández, I. 1995) contribuyendo a hacer más significativo el aprendizaje. La concepción tradicional de "deberes escolares" tiene que dar paso a una concepción desde la cual se posibilite a los niños el poner en práctica lo aprendido a través de la experiencia directa del concepto o principio adquirido en la escuela, en situaciones naturales de la vida real. La falta de estructuración de las experiencias de aprendizaje que caracteriza a la educación familiar, puede paliarse sobre la base de una interacción adecuada padres/profesores para planificar actividades familiares acordes con los contenidos que los niños trabajan en el aula, o aprovechando las situaciones espontáneas que se producen en el hogar, para incidir en aspectos que sus hijos están aprendiendo; de este modo, las prácticas "incidentales", típicamente familiares, pueden convertirse o revestir un carácter de prácticas "guiadas" o "semi-guiadas".

La práctica de los aprendizajes realizados facilita su utilización en situaciones diferentes, permitiendo la descontextualización de dichos aprendizajes; lo cual es la condición básica para que los niños los generalicen y transfieran a las diferentes situaciones de su vida.

El apoyo familiar a la educación formal puede tener también consecuencias en el grado en que los hijos se impliquen activamente en las tareas escolares; lo cual precisa de acciones familiares que les estimulen a reflexionar sobre los modos de enfrentarse al "estudio", implementando de este modo el nivel de conciencia -metacognición- sobre la forma en que ellos mismos aprenden; de este modo aumenta la significación de los aprendizajes y una actitud "profunda" no superficial, hacia el estudio. Pero esto implica un proceso en el que, de la regulación de la conducta de los hijos por parte de los padres, se vaya progresivamente a una autorregulación de la misma por parte de los hijos; autorregulación que requiere capacidad de percibir la situación de aprendizaje y de reconocer y controlar las exigencias que lleva consigo. Y este "tránsito" de la regulación externa a la regulación interna se realiza en los procesos de interacción, en los cuales los padres pueden desempeñar una función facilitadora de dicho tránsito.

El rol de la familia en el aprendizaje y socialización de los hijos es fuertemente condicionante -en la doble vertiente de posibilitante o limitante- de su proceso educativo. La importancia de ese rol exige mayor atención hacia la función educativa de la familia, así como, consecuentemente, la

necesidad de iniciativas sociales para preparar a los padres para dicha función. Porque, el amor a los hijos, con ser decisivo..., no basta.

2. Relaciones familia/escuela

Las relaciones familia/escuela representan uno de los ejes que vertebran la educación básica de los sujetos. Dichas relaciones adolecen, en general, de ser poco fluidas, a pesar de la creciente preocupación de los padres en la educación de los hijos. La falta de "sintonía" entre estos dos "mundos" favorecida por los cambios estructurales operados en la institución familiar (Aznar Minguet, P. 1995) y en la propia estructura social, así como en la dificultad de adaptación a dichos cambios, hace que la escuela y el hogar sean percibidos como dos mundos diferentes y separados donde se realizan aprendizajes de distinta naturaleza.

Pero la complejidad creciente de la sociedad actual y las grandes expectativas sociales volcadas hacia la educación, tornan cada vez más necesaria la interacción entre estos contextos activadores del desarrollo de los sujetos (Bromfrenbrener, U. 1985) y la construcción de lazos de unión desde acciones educativas que impliquen a padres y profesores en el proceso de aprendizaje de los niños.

Aunque no es la panacea a todos los problemas educativos, la experiencia y los resultados obtenidos en el ámbito de la investigación (Berger, E. 1981; Koppman, D. 1982; Ziegler, S. 1987; González, M., Gutiérrez, B y Sánchez, Y. 1995) aconsejan intensificar cuantitativa y cualitativamente la interacción entre los padres y los profesores, ya que el esfuerzo conjunto de ambos incrementa la efectividad de los programas educativos.

Tanto la familia como la escuela comparten importantes responsabilidades en la educación de los niños, como la socialización, el desarrollo personal en el ámbito cognitivo, afectivo, de relación interpersonal, la adquisición de valores y construcción de normas. Y a este respecto es importante que, desde ambos contextos, se comuniquen "mensajes" coherentes: cuando la información que circula en el hogar y el "mensaje" que transporta es coherente con el que los niños reciben en la escuela, los niños tienden a "procesarla" y asumirla de forma más consistente; lo que no se refuerza en el hogar, tiende a extinguirse.

Todo lo cual requiere el establecimiento de una relación basada en el conocimiento mutuo que facilite la colaboración y rompa con la connotación formal/burocrática (Sole, I. 1995) que viene caracterizando la relación familia/escuela. Las reuniones "formales" entre padres y profesores suelen ser una práctica relativamente habitual a lo largo del curso escolar, y, aunque son necesarias, por sí solas constituyen un recurso limitado, por cuanto connotan una comunicación de tipo unidireccional entre ambos "mundos". Es de subrayar en este sentido, que un contexto potencia su capacidad activadora del desarrollo humano en la medida que forma parte de una red de interacciones con otros contextos donde la información circula multidireccionalmente (Sinclair, R. L. 1980). De ahí que el contexto familiar pueda facilitar el desarrollo del niño en la medida en que su interacción con la escuela esté conformada por cadenas abiertas de comunicación en ambas direcciones, y en donde los mensajes sean coherentes; teniendo además en cuenta que la percepción por parte del niño de dicha interdependencia e interacción, incrementa el impacto positivo de la misma (Epstein, J. L. 1986). El apoyo de la familia al trabajo escolar es esencial, especialmente en la educación básica; de igual modo que la clave de una educación básica efectiva no reside tanto en la escuela misma, sino en las interconexiones que establece con otros contextos sociales (Bronfenbrenner, U. 1987), particularmente con el contexto familiar, al facilitar la permeabilidad entre los diferentes sistemas de actividad en los que se desarrolla el sujeto; lo cual incrementa el nivel de "significación" que para el niño pueden tener las actividades escolares.

Como eje vertebrador de la educación básica, la interacción familia/escuela precisa de un apoyo institucional, de una llamada administrativa a la participación (Moore, E. K. 1990), para que la sociedad actual pueda crear un nuevo tipo de escuela que ofrezca servicios holísticos para atender a las nuevas necesidades educativas, con la implementación de programas que incrementen el compromiso de los padres en su función educativa, no a través de una política de buenas intenciones, sino por medio de iniciativas concretas desde las cuales se propicie (Davies, D. 1987):

a) El establecimiento de lazos de interrelación entre las familias y los diferentes servicios comunitarios relacionados con las cuestiones y problemas educativos de los hijos (salud, escuelas, asesoramiento, información, drogas...).

b) El desarrollo de redes de relación para que las familias entre sí se ayuden en los problemas comunes.

c) La extensión de cursos de formación de padres y programas de visitas de apoyo al hogar por parte de profesionales, para enseñar, sobre todo a los padres jóvenes a crear un ambiente saludable - física, psíquica y socialmente- para la educación de sus hijos.

d) Un soporte cualificado a los servicios de formación de padres.

e) La creación de estrategias alternativas y niveles diferentes de recursos para ayudar a los niños que viven en contextos familiares de alto riesgo.

f) Una mayor participación de los padres en los órganos de gestión escolar como factor clave para una mayor implicación familiar en la educación básica.

La interacción familia/escuela puede darse a diferentes niveles, con grados de compromiso cualitativamente distintos: a) A nivel de política educativa y de gestión escolar, a través de la participación formal de los padres, como miembros representantes en los diversos órganos donde se define la estructura y la implementación de la política escolar. b) A nivel de "voluntariado" (Moore, E. K. 1990), a través de su participación en los programas educativos de la escuela, acontecimientos escolares, excursiones didácticas, realización de proyectos específicos...; este nivel subraya la inclusión de los padres en la escuela como personas con responsabilidad para ayudar en el desarrollo del proyecto educativo de la escuela. c) A nivel "tutorial", a través del asesoramiento de los profesores, prestando soporte en el hogar a las tareas escolares de los hijos y facilitando la puesta en acción de sus aprendizajes; la habilidad de los padres para reforzar lo que sus hijos aprenden en la escuela es uno de los determinantes más significativos de las habilidades de los niños para encarar nuevos aprendizajes y desarrollar nuevas habilidades.

El modelo a seguir para establecer y consolidar la interacción familia/escuela puede revestir diferentes formas, en función de las condiciones y características que definen los diferentes contextos; y, aunque todas las formas pueden ser igualmente válidas, cualquier modelo debería contemplar una serie de componentes básicos; componentes básicos a traducir como *características* definientes de cualquier *programa* de

implicación efectiva de los padres en la educación básica y de fortalecimiento de la interacción familia/escuela: asociación mutua, responsabilidades compartidas, participación conjunta en los procesos de toma de decisiones, igual "consideración" como protagonistas en las relaciones y acciones que conlleva la realización de un proyecto común, metas claras y actividades definidas y comunicación bidireccional y transaccional.

Cabe subrayar, por una parte, que la implicación de los padres es más productiva cuando las metas que guían su acción son claras, las acciones estén bien definidas y cuando toman parte en los órganos de decisión, como co-protagonistas en el esfuerzo por mejorar el aprendizaje de los niños (Kagan, S. L. y Schraft, C. 1983). Y, por otra parte, la implicación de los padres queda más asegurada cuando la interacción familia/escuela se basa en una comunicación bidireccional, lo cual implica un rol activo de los padres, una asunción por parte de la escuela de dicho rol y una convicción por parte de ambos de pertenencia a una "asociación" común que, desde distintas responsabilidades, persigue los mismos objetivos de cara al desarrollo personal de los sujetos. La naturaleza transaccional de la interacción familia/escuela implica que ambos contextos experimenten cambios (Epstein, J. L. 1985); cambios que suponen un acercamiento entre estos dos mundos activadores del desarrollo humano.

Este acercamiento precisa tres condiciones: a) La inclusión de contenidos formativos específicos en los programas de formación de profesores; ya que crear y operacionalizar desde la escuela relaciones con otros contextos, implica ya que en las Universidades y Centros de formación de profesores se incluyan contenidos curriculares que preparen a los profesores para esta función (Hoffman, S. 1991). b) El desarrollo de programas de formación de padres para su función educativa, atendiendo a las necesidades que la diversa tipología de estructuras familiares presenta (Hughes, R. 1994); programas creativos y motivadores que ayuden a las familias, desde sus idiosincráticas circunstancias, a acercarse al siglo XXI con confianza y resolución. c) Un apoyo comunitario, a través de las empresas, agencias sociales u otros sectores de la comunidad (Hill, P. T., Wilson, A. E. y Shapiro, L. 1989), en la creación de condiciones facilitadoras de la interacción familia/escuela.

El argumento más poderoso en favor de la implicación de los padres en la educación de sus hijos reside en el hecho de que representa una

variable que correlaciona positivamente y de forma significativa con el progreso de los niños en la escuela y con la formación de expectativas positivas hacia la educación (Stevenson, D. L. y Baker, P. 1987).

Hablar de educación es hablar de cultura; de esa segunda naturaleza que la humanidad ha tenido que crearse para subsistir en un medio natural; y, crear cultura es tropezar con obstáculos y superarlos. También la implicación de padres y profesores en la "cultura" de la interacción familia/escuela encuentra barreras que es preciso superar (Ziegler, S. 1987) entre las cuales son destacables las siguientes:

- Prejuicios ante determinados conceptos y funciones. Tradicionalmente se ha partido de la idea acerca de que los profesores son los primeros responsables en las decisiones acerca del desarrollo cognitivo de los niños en la escuela, mientras que a los padres les corresponde actuar, desde el hogar, sobre el desarrollo físico, emocional y social.
- Prevención de los padres de niveles socio-culturalmente deprivados a establecer relaciones con la escuela. Teniendo en cuenta el carácter voluntario de las mismas, ocurre que la iniciativa en la participación es más frecuente en familias de nivel medio, ya que, por una parte, las expectativas hacia la educación suelen ser más altas y, por otra, existe una mayor similitud entre los niveles culturales de ambos contextos que facilita la comunicación y equilibrio de expectativas y relaciones de poder: las familias de nivel socio-cultural menos favorecido requieren un esfuerzo de acomodación a un nivel socio-cultural superior al suyo -como el escolar-, para el que se encuentran sin preparación (Martínez González, R. A. 1991).
- Prevención de los profesores hacia la "competencia educativa" de los padres ante la creencia en su rol de expertos y la incertidumbre de lo que puedan hacer los padres en la interacción. Existe una seria duda por parte de los profesores acerca de que los padres puedan involucrarse en las actividades educativas, dentro o fuera de la escuela; lo cual genera actitudes desfavorables hacia la implicación y el compromiso en la interacción.

- Entrenamiento de los profesores. Generalmente existe una falta de preparación de los profesores para el trabajo cooperativo con las familias (Purnell, R. F. y Gotts, E. F. 1985).
- Falta de apoyo administrativo para iniciar y consolidar la interacción.
- Falta de apoyo social para mantenerla y estabilizarla.
- Falta de espacio y de tiempo; se requiere espacio físico donde encontrarse y un ambiente psicológico que invite a los padres a participar; además, planificar actividades para la implicación de los padres requiere "tiempo"; lo cual reclama mayores recursos humanos y materiales.

La escuela, realmente, no puede remediar las desigualdades sociales, ni cambiar las condiciones adversas en las que viven muchas familias; pero sí puede, rompiendo barreras, como institución clave en las comunidades locales, contribuir de forma importante en el progreso de los niños, enriqueciendo la interacción con las familias e incrementando la implicación de los padres, propiciando el establecimiento y/o modificación de actitudes positivas hacia la educación.

Bibliografía

- AZNAR MINGUET, P. (1995): "Contexto Familiar y Educación básica". Ponencia presentada al *Foro Internacional Familia, Escuela y Sociedad*. México. Instituto de Fomento e Investigación Educativa-UNESCO.
- AZNAR MINGUET, P. (1995): "El componente afectivo en el aprendizaje humano. Sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad", en *Revista Española de Pedagogía*, N° 200.
- BERGER, E.H. (1981): *Parents as partners in education*. C.V. Mosby Company. St. Louis. M.O.
- BRONFENBRENNER, U. (1985): "The three worlds of childhood", en *Journal Principal*. Vol 64, n° 5. Mayo.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- BRUNER, J. y HASTE, H. (1990): *La elaboración de sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona. Paidós.
- DAVIES, D. (1987): "Parent involvement in the public schools", en *Education and Urban Society*. Vol. 19, n° 2.

- EPSTEIN, J.L. (1986): "Toward an integrated theory of school and family connections". Baltimore, Md.: Center for Research in Elementary and Middle Schools. *Report* n° 3. University Johns Hopkins.
- HENDERSON, A. (1981): *Parent participation student achievement*. Columbia, Md.: National committee for citizens in education. ERIC. ED 209 754.
- HERNANDEZ, I. (1995): "Los deberes escolares". Comunicación presentada a las *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje*. Madrid.
- HILL, P.T., WILSON, A.E. y SHAPIRO, L. (1989): *Educational progress: cities mobilize to improve their schools*. Santa Mónica C.A. The Rand Corporation.
- HOFFMAN, S. (1991): "Introduction", en *The Elementary School Journal*. Vol 91, n° 3, monográfico: "Educational partnerships: home-school-community". Universidad de Chicago.
- KAGAN, S.L. y SCHRAFT, C. (1983): "Developing parent commitment to public education", en Sinclair, R. (Ed.) *For every school a community: expanding environments for learning*. Institute for responsive Education. Universidad de Boston.
- KOPPMAN, P. (1982): "The parent-teacher partnership", en *Education Update*. Scholastic Inc. N° 10.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1991): *Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza/aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- MOORE, E.K. (1990): *Increasing parental involvement as a means of improving schools*. Labor. Barcelona. ERIC ED. 325 232.
- PURNELL, R.F. y GOTTS, E.F. (1985): "Preparation and role of school personnel for effective school-family relations". Chicago: *Annual Meeting of American Educational Research Association*. ERIC ED. 226 000.
- SINCLAIR, R.L. (1980): *A two way street: home and school cooperation in decision-making*. Institute for Responsive Education. Universidad de Boston.
- STEVENSON, D.L. y BAKER, D.P. (1987): "The family-school relation and the child's school performance", en *Child Development*. Vol 58.
- ZIEGLER, S. (1987): *The effects of parent involvement on children's achievement: the significance of home/school*. Toronto Board of Education. Ontario. ED. 304 234.