

# **BARRERAS EN LA COMUNICACIÓN ENTRE LAS FAMILIAS DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA ESCUELA. UNA REVISIÓN DE LITERATURA**

*M<sup>a</sup> José Gómez Torres.*

*Colaboradora: Rosario Ordoñez Sierra.*

## **INTRODUCCIÓN**

El siguiente trabajo parte del análisis de las publicaciones extraídas de una revisión de literatura en la que se conjugan los descriptores *padres* y *educación especial*. Esta revisión de literatura se justifica en la escasez, en nuestro país, de estudios sobre las relaciones entre padres de niños con necesidades educativas especiales y el entorno escolar; así como, en la necesidad expresada por los profesionales de todos los ámbitos educativos, de lograr unas relaciones satisfactorias entre la familia y la escuela. En concreto, Dewey (1980) expresa la inquietud de numerosos profesionales dentro del ámbito de la educación especial, por lograr unos niveles de comunicación efectiva con los padres.

La familia, vista desde el enfoque escolar y educativo, se erige aquí como un factor esencial en el desarrollo e implementación de la integración escolar, social y profesional. Gilboy (1981) señala la fuerte influencia que los padres ejercen sobre sus hijos tanto antes, durante y después del periodo escolar. Si añadimos la riqueza de conocimientos que poseen con respecto a su hijo/a, esto hace que la cooperación y participación de los padres en la escuela, se convierta en un elemento imprescindible.

Turner y Macy (1980) también señalan la necesidad de estas relaciones, atendiendo a dos factores fundamentales: por un lado, la labor de asesoramiento, ayuda e información que desde la escuela puede prestarse a los padres con un hijo/a aquejado/a de alguna deficiencia; y por otro, destaca la necesidad de que

el trabajo diario desarrollado en la escuela, pueda contar con una continuación en el hogar. Estos autores ofrecen como alternativa, un modelo de *Programa para Padres* basado en competencias y que definen como:

«...un servicio directo para padres que puede incluir, tanto asesoramiento en cuestiones personales y de vida familiar, como asesoramiento en el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes». (Turner y Macy, 1980. pp: 281).

En nuestro país, las relaciones existentes entre los padres de los alumnos y el centro escolar se pueden concretar en: reuniones periódicas con los tutores; actividades específicas organizadas por los centros en los que los padres participan (Jornadas, reuniones, conferencias...); Escuelas de Padres y Asociaciones de Padres de Alumnos (APA), fundamentalmente. Por otro lado, existen también, diversas asociaciones de padres, formadas y organizadas al margen de entorno escolar, en las que los padres se reúnen en torno a una deficiencia específica. (Velázquez y Loscertales, 1987, pp:28)

Todas estas posibilidades de relación entre padres y profesores, no persiguen otra meta, que lograr conjuntamente una enseñanza de mayor calidad y eficacia. En estos contactos y reuniones puede apreciarse que son los mismos padres, quienes demandan información y formación, sobre la vida escolar de sus hijos, ya que:

«...cada día son más conscientes de la necesidad de informarse sobre sus tareas educativas.» (Velázquez y Loscertales 1987, pp:21).

Esta solicitud de información de los padres hacia las tareas educativas «formales» de sus hijos, no es más que una actitud reivindicativa ante la escuela. En esto coinciden Velázquez y Loscertales (1987), Ferguson (1987) y Martín (1980) que explican esta actitud, desde sus correspondientes estudios, señalando la pérdida de competencias en la crianza y educación de los hijos que supuso, en el s. XIX, la educación general y obligatoria.

Desde estas líneas queremos aportar esta información y ponerla a disposición de todos los padres y profesionales interesados en potenciar las relaciones entre ambos, para la mejora de la enseñanza y la calidad de vida de los niños con necesidades educativas especiales, independientemente de que éstas sean transitorias o permanentes.

A continuación, expondremos el contenido de los documentos revisados agrupándolos en función de su temática:

1. Características anímicas y actitudinales de los padres de niños con deficiencias.
2. Barreras que impiden la comunicación entre ambos sectores.
3. Programas para fomentar la participación de los padres.
4. Estudios y tendencias metodológicas en investigación.

## 1. CARACTERÍSTICAS ANÍMICAS Y ACTITUDINALES DE LOS PADRES

Las familias de alumnos con déficit, especialmente el padre y la madre, presentan una serie de actitudes, conductas y estados de ánimo específicos derivados del nacimiento de un hijo deficiente.

Autores como Creekmore (1988) y Gargiulo (1987), señalan diversas etapas diferenciadas en las reacciones y estado de ánimo de los padres, que deben tenerse en cuenta a la hora de establecer unas relaciones satisfactorias con ellos. Creekmore (1988) especifica cinco etapas:

1. El shock del diagnóstico;
2. El pacto y la falsa aceptación del hijo;
3. La frustración y negación de la responsabilidad;
4. La depresión y subvaloración de las habilidades del hijo; y
5. Aceptación y demostración de signos positivos.

Estas etapas se identifican con las fases señaladas por Gargiulo (1987), quien agrupa en tres fases las reacciones por las que pasan los padres ante el nacimiento de un niño deficiente:

- 1ª Fase: que recoge el shock, la negación, el dolor y la depresión.
- 2ª Fase: que engloba estados de ánimo tales como, la ambivalencia, el sentido de culpa, la rabia y la vergüenza.
- 3ª Fase: caracterizada por la negociación y el pacto, la adaptación y reorganización, y por último, la aceptación y la adaptación.

Ferguson & Ferguson (1987), realizan un exhaustivo análisis de la naturaleza y fuentes de las reacciones de los padres. Basándose en estudios previos, identifican y recogen cuatro aproximaciones que explican el origen de las reacciones de los padres ante el déficit. Estas acciones están expresadas en términos de actitudes y conductas, de las cuales surgen distintos modelos de interacción:

1. *Orientación Psicodinámica*: que explica actitudes como el sentimiento de culpa; cólera; negación y dolor.
2. *Orientación Psicosocial*: con actitudes que el autor denomina: «dolor crónico»; «novelty shock» y el stress.
3. *Orientación Funcionalista*: que interpreta conductas como el abandono social; la descohesividad y el «Role Model Disruption».
4. *Orientación Interaccionista*: estigma, empobrecimiento y fatiga.

Hayes y Gunn (1988), atendiendo a las numerosas investigaciones referidas a las actitudes de los profesionales implicados en la integración, se lamenta,



basándose en la revisión de bibliografía que presenta en su artículo, de la escasez de estudios referidos a las actitudes y creencias de los padres de alumnos con déficit ante la integración escolar.

Nosotros podemos añadir el estudio realizado por Davidson (1980) quien utiliza un cuestionario para padres sobre integración. En nuestro país, más recientemente, García Pastor (1990) combina estrategias cualitativas como la entrevista, con la selección de la Escala Lickert como instrumento cuantitativo, para revelar la opinión y creencias de los padres hacia la integración. Por último, destacar el interés de las experiencias relatadas por los mismos padres que recoge Michaelis (1980).

## **2. BARRERAS QUE IMPIDEN LA COMUNICACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA.**

Las reacciones y estados de ánimo de los padres de alumnos con necesidades educativas, se suman a las diversas barreras y problemas que habitualmente dificultan el establecimiento de relaciones colaborativas y efectivas entre la escuela y la familia. (Creekmore, 1988; Gargiulo, 1987; Ferguson & Ferguson, 1987).

Velázquez y Loscertales (1987), han identificado los siguientes impedimentos referidos a la organización y funcionamiento de las Escuelas de Padres, como ámbito concreto de interacción entre la familia y la escuela:

- El diseño y las funciones de la Escuela de Padres.
- La problemática en torno a la figura del coordinador-conductor.
- Los métodos y las técnicas.
- La financiación de estas experiencias.
- La adecuación de horarios entre los profesores, los padres y el coordinador-conductor.

A estos problemas hay que añadir las razones que Dewey (1980) apunta como factores que explican la falta de cooperación de los padres:

- Padres que se encuentran «quemados» a raíz de otras experiencias.
- Su estado de ánimo les conduce hacia una paulatina pérdida de la esperanza.
- Otros problemas familiares y/o económicos asociados y/o derivados del déficit.
- Experiencias similares anteriores negativas y dolorosas.

Velázquez y Loscertales (1987) ofrecen un manual repleto de sugerencias prácticas y muy útiles para conocer el funcionamiento y organización de las

Escuelas de Padres, así como, los distintos modelos que existen, sus objetivos y metodología específica.

Otros autores señalan diversos obstáculos derivados de la propia capacidad de los coordinadores de las relaciones con los padres, para mantener una satisfactoria interacción con éstos. Edwards (1986) apunta las siguientes barreras derivadas de la efectividad del profesional:

- Inexperiencia en técnicas de comunicación.
- Incapacidad para afrontar situaciones difíciles en las relaciones con los padres.
- Dejarse llevar por un sentimiento de protección y cobijo hacia la familia.
- Obsesionarse en la tarea de ofrecer a los padres una imagen positiva de sí mismo.
- Carecer de confianza en el diagnóstico establecido.

En España, en el ámbito de la integración escolar, existe un marco legal parejo al de los países más aventajados en el tema, aunque como indica García Pastor (1990), existe un factor que participa en la obstaculización de sus fines, funcionamiento y desarrollo: la falta de reconocimiento y apoyo social.

Todas y cada una de estas barreras o problemas constituyen en sí mismas, un interesante tema de análisis y estudio, cuya meta última debe radicar en descifrar las claves que permitan alcanzar un grado óptimo de participación de los padres en la vida escolar.

### **3. PROGRAMAS PARA FOMENTAR LA COMUNICACIÓN**

Gran parte de la bibliografía manejada que aporta estrategias dirigidas a potenciar la comunicación y las relaciones entre la escuela y la familia, se concreta en programas para padres (Turner y Macy, 1980) y programas para profesores o para coordinadores de los contactos escolares con los padres. (Dewey, 1980; Gargiulo, 1987; Chesmore, 1980).

Así, Dewey (1980) apunta seis reglas esenciales a tener en cuenta en las relaciones con padres de niños deficientes. También apunta algunas estrategias para hacer frente a la escasa participación de los padres y para hacer más fluida la comunicación con ellos. Este autor ofrece un modelo de programa basado en un método de trabajo que favorece el cambio de las rutinas del hogar, posibilitando una participación y un seguimiento más efectivo de las metas educativas en casa.

Gargiulo (1987) ofrece también una serie de pautas a tener en cuenta a la hora de mantener una comunicación fluida con los padres. En concreto, estas

estrategias van dirigidas a los profesionales que han de ofrecer un servicio de apoyo y asesoramiento a los padres de alumnos con déficit.

Como hemos mencionado anteriormente, Turner y Macy (1980) han desarrollado un Programa para Padres, basado en la identificación de competencias de los mismos y en la mejora de las habilidades y destrezas que ya poseen, así como, en el desarrollo de aquellas necesarias para elevar sus niveles de competencia en la educación de sus hijos.

También se han investigado las habilidades de interacción de los profesores o coordinadores de los contactos con los padres. Edwards (1986), estudió los efectos de un programa de formación y autoevaluación de las habilidades de interacción en profesores de educación especial. Se analizan en el artículo estrategias de comunicación interpersonal directiva y no directiva, y propone la Técnica de Interacción de Flanders como método de autoevaluación de la interacción entre padres y profesores.

Ferguson y Ferguson (1987), también ofrecen una serie de estrategias para implicar a los padres en la escuela, que consta de seis etapas que van desde los primeros contactos regulares con los padres, hasta el diseño, desarrollo y puesta en práctica por ellos mismos, de un programa de participación y cooperación en la vida escolar.

#### **4. ESTUDIOS Y TENDENCIAS METODOLÓGICAS EN LA INVESTIGACIÓN**

Los estudios empíricos hallados aportan diversas técnicas y metodologías de trabajo; así como, estrategias de análisis de datos útiles en el trabajo con padres de alumnos con necesidades educativas especiales.

Destacamos en primer lugar, la Técnica de Flanders (Amidon y Flanders, 1967), en Edwards (1986), para la evaluación de la interacción entre profesores y padres. Esta técnica consiste en la codificación sistemática de las interacciones específicas (conductas observables y medibles) que se producen entre el profesor y los padres, a través de una matriz de doble entrada.

Los autores defienden la utilización del vídeo tanto, para recoger gráficamente las interacciones que se produzcan y garantizar la subjetividad del investigador/res, así como, para facilitar la tarea de la codificación.

El Sistema de Flanders analiza la comunicación verbal espontánea entre personas. Se caracteriza por constar de 10 categorías, de las cuales siete se refieren al comportamiento oral del profesor; dos al comportamiento oral de los alumnos (interlocutor/res); y una categoría denominada «silencio». De las siete categorías referidas al profesor, las cuatro primeras tienden a maximizar la libertad de los alumnos para responder o participar. Las otras tres, son categorías directas ya que minimizan la participación del interlocutor/res:

1. Acepta sentimientos.
2. Alaba o anima.
3. Acepta y/o usa ideas de los alumnos.
4. Contesta preguntas.
5. Conferencias.
6. Dirige.
7. Justifica su autoridad.

Por último, señalamos los supuestos en los que se sustenta el Sistema de Interacción verbal de Flanders (Edwards 1986):

1. Las conductas docentes y respuestas de los alumnos son expresadas a través de la palabra hablada. Estas interacciones se suceden como series eventos que ocurren unos tras otros.
2. La mayor influencia docente se produce a través de la palabra (influencia verbal). La influencia no verbal que se produce está directamente relacionada con la verbal.
3. El comportamiento verbal del profesor es una muestra válida de su conducta o comportamiento total.

Edwards (1986) desarrolló la Técnica de Flanders en su Tesis Doctoral, cuyo estudio pretendía determinar los efectos de la formación y la autoevaluación, sobre las exposiciones y destrezas de interacción de los profesores de especial, cuando discuten información emocional con padres de niños deficientes (p. 29). En resumen, los resultados obtenidos apuntan hacia la conveniencia de formar a los profesores en técnicas no directivas, ya que se constatan inmediatos y significativos efectos.

La mayor aportación de este estudio radica en que es la primera vez que se estudian la habilidades de interacción de profesores y padres, fuera del punto de vista médico.

Otras investigaciones revisadas, aportan diversos instrumentos utilizados. Lowden (1984) realizó un estudio en Gran Bretaña para analizar la integración de alumnos deficientes en Wales. Este autor utilizó para su estudio los siguientes instrumentos:

- Cuestionario para profesores;
- Escala de actitudes;
- Cuestionario escolar;
- Sociograma;
- Entrevistas guiadas a padres;

- Entrevistas guiadas a profesores;
- Escala de observación;
- Grabaciones de audio y vídeo.

Hayes y Gunn (1988) también utilizaron un Cuestionario de actitudes dirigido a padres y profesores hacia la integración, el «Attitude Toward Mainstreaming Questionary» (ATMQ) elaborado por Berryman y Neal (1980). Los autores del artículo identifican tres tipos de actitudes: actitudes afectivas (sentimientos), cognitivas (creencias) y conductuales.

Las hipótesis de este estudio, se corresponden con los siguientes interrogantes:

- ¿Existen diferencias actitudinales entre los padres dependiendo de que el colegio donde se encuentran sus hijos sea de integración o no?
- ¿Las actitudes de los profesores de un colegio de integración difieren de las de los profesores de un colegio no integracionista?
- ¿Influyen en las actitudes de los profesores hacia la integración variables como el sexo, la edad o la experiencia con niños deficientes?

En general, los resultados de este estudio apuntan hacia la existencia de actitudes más negativas en los centros de integración, que en el caso de padres y profesores de los colegios que no cuentan con este programa educativo.

El estudio realizado por Davidson (1980), se basa en otro anterior en el que se entrevistaron a un total de 52 padres (Edgar y Davidson, 1879). El autor entrevistó y estudió con más profundidad a un grupo de cinco padres con hijos integrados y a cinco profesores con niños integrados en sus clases. Esta investigación concluyó señalando puntos de coincidencia entre padres y profesores en aspectos vitales como, la gran importancia otorgada tanto a la integración académica como social; así como, la unanimidad en considerar la importancia de los recursos en educación.

Otros estudios acentúan la importancia de ofrecer cursos de educación sexual para alumnos deficientes y padres (Gordon y Slyder, 1980). Otros, así mismo, resaltan la importancia de la Educación física para los deficientes (Duke y Sherrill (1980) y la necesidad de contemplar la figura del fisioterapeuta en los colegios (Kalish, 1980).

## BIBLIOGRAFIA

- BAUTISTA JIMÉNEZ, R. (1990): Educación Especial: Historia y tendencias actuales, marco legal y servicios; en R. Bautista Jiménez (Coord): *Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico-práctico*. Aljibe. Málaga. pp: 27-43.
- CREEKMORE, W.N. y otros. (1988) Family-Classroom: A Critical Balance. *Academic Therapy*. Vol. 24. No. 2. pp: 207-220.



- DAVIDSON, C. (1980) Parent's and Teacher's Responses to Mainstreaming, *Education Unlimited*. Marzo. pp: 33-35.
- DEWEY, M.A. (1980) *Assisting Special Students: Making Mainstreaming Work for You*. (Cap. 4: Working in Harmony with Parents).... p: 86-108)
- DUKE, K.W. & SHERRILL, C. (1980). Adapted Physical Education-Perspective on Systematic Implementation. *The Journal of School Health*. Mayo. pp: 270-271.
- EDWARDS, M.S. *Effects of training and self-evaluation upon Special Educator's Communication and Interaction Skills when Discussing Emotion-Laden*. Resumen Tesis Doctoral. 1.986.
- FERGUSON, P.J. & FERGUSON, D.L. (1987): Parents and profesional en Knoblock, P. (Ed.) *Understanding Exceptional Children and Youth*. (Cap.8, P. 346- 391)
- GARCÍA PASTOR, C. (1991). Los padres ante la integración escolar, en M. López Melero y J.F. Guerrero (Coord): *Caminando hacia el siglo XXI; La Integración Escolar*. Actas de las VII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Málaga.
- GARGIULO (1987) *Lavorare con i genitori di bambini handicappati*. Zanichelli. Bolonia.
- GILBOY, M (1981). Parent involvement in Special education Elementary School Level. *Schools Social Work Journal*. Vol. 5. No 2. pp: 56—60.
- GLOEKLER (1986). *Una guía para los padres sobre la Educación Especial: El derecho de su hijo(a) a adquirir una educación en el estado de Nex York*. New York State Education Dept. Albany. Office for the Education of Children with Handicapping Conditions. 122 págs.
- GORDON, S. & SNYDER, C.W. (1980). Family Life Education for the Handicapped. *The Journal of School Health*. Mayo. pp: 272-274.
- HÁYES, K. & GUNN P. (1988) Attitudes of Parents and Teachers toward Mainstreaming, *The Exceptional Child*. Vol. 35. No 1. pp: 31-39.
- KALISH, R.A. & PRESSELLER, S. (1980). Physical and Occupational Therapy. *The Journal of School Health*, Mayo. pp: 264-267.
- LOWDEN, G. (...) Integrating Slow Learners in Wales. *Special Education: Forward Trends*. Vol 11. No. 4. pp: 25-26.
- MANNING, D. PARENTS and MAINSTREAMING. *Volta Review*. (Cap. 11). Vol. 89. No. 5. pp: 119-130.
- MARTIN, E.W. & RICHMOND, J. B. (1980) An Historical Perspective. *The Journal of School Health*. Mayo. pp: 244-245.
- MICHAELIS, C.T. (1980) Maintreaming: A Mother's Perspective. *Tecse/ Mainstreaming- A Change for the 1980s*. pp: 11-16.
- TENA MARTÍNEZ, E. (1990): El entorno socio-familiar del niño deficiente; en R. Bautista Jiménez (Coord): *Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico-práctico*. Aljibe. Málaga. pp:107-127.

