

CAPÍTULO 7

LA FAMILIA, ENTRE EL AGOBIO Y LA DESPREOCUPACIÓN

La familia española en el siglo XXI

En ocasiones, las quejas existentes sobre la falta de colaboración de las familias en la educación de sus hijos suelen olvidar la heterogeneidad de la estructura familiar y las dificultades que las propias familias tienen para dedicarse a la educación de sus hijos y para acertar en esa dedicación. Las familias son cada vez más variadas y las presiones que soportan dificultan su acción educadora. Tres datos especialmente significativos pueden ayudar a comprender los cambios que se están produciendo.

El primer dato de carácter general se refiere a las condiciones de vida de un amplio número de familias españolas. Las dificultades de acceso a la vivienda, la presión laboral, el trabajo de los dos miembros de la pareja y la rigidez en el horario son aspectos importantes que reducen las posibilidades de una mayor dedicación a los hijos y de participación en las actividades escolares. Esta situación afecta a la tarea de los profesores, que comprueban la distancia cada vez mayor entre

la familia y la escuela y las negativas repercusiones que esto tiene para el aprendizaje y la educación de los hijos/alumnos. No es extraño por ello que los profesores consideren que la mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos es una de las principales condiciones para mejorar la calidad de la enseñanza.

Estos problemas vitales de las familias no afectan por igual a todas ellas. Influye desde luego su nivel socioeconómico, pero también el número de hijos: a mayor número de hijos menor posibilidad de dedicación a cada uno de ellos. La situación más complicada se produce cuando el nivel socioeconómico es bajo y el número de hijos alto. Los datos de la Encuesta de Fertilidad 1998/1999 señalan que la descendencia más numerosa (3 o más hijos) se encuentra en las parejas en las que ambos miembros tienen un nivel educativo bajo y la mujer no trabaja. El análisis que realiza Bernardi¹ le lleva a apuntar que es previsible que en el futuro se produzca una polarización entre parejas con alta renta sin hijos y familias numerosas con escasos recursos. Las repercusiones de esta situación en el ámbito educativo son evidentes.

El segundo dato importante es la presencia de familias extranjeras en España, especialmente de países no comunitarios (Instituto Nacional de Estadística, 2002). El número de extranjeros residentes en España en 1991 era de 360.181. En total, el 3,8% de la población española. Diez años después, esta cifra llega a 1.211.836. En este periodo de tiempo, el número de inmigrantes se ha multiplicado por 4,3 mientras que el incremento de los españoles sólo lo ha hecho por 1,9. La mayor presencia de extranjeros se encuentra en la Comunidad de Madrid, seguida de Cataluña y de la Comunidad Valenciana.

La situación de las familias extranjeras con hijos en edad escolar, cuyo número va a seguir incrementándose previsiblemente en los próximos años, dificulta habitualmente su dedicación a los estudios de sus hijos y la colaboración con el centro educativo. Existen dificultades de los padres para utilizar el castellano cuando su lengua es diferente. También influye su mayor distancia con la cultura escolar española. Esto suele conducir a una menor participación en las actividades del centro por el temor de los padres a no ser bien acogi-

¹ F. Bernardi (2003): *El déficit de natalidad en España: análisis y propuestas para la intervención pública*. Madrid: Fundación Alternativas.

EL PAPEL DE LOS PADRES

*Susana Pérez de Pablos**
Periodista, El País

Nadie discute que educar a un par de niños en medio de preocupaciones laborales, problemas económicos e incluso rupturas de pareja no resulta precisamente fácil. Pero, ¿justifican estas situaciones que muchos padres no dediquen un mínimo de tiempo al seguimiento de la educación de sus hijos? ¿Que deleguen esa educación en la escuela? ¿O acaso que no se pasen por el colegio o instituto en todo el curso a no ser que haya un problema grave?

Entre los niños que van mejor en el colegio se encuentran los de las familias que se implican más en sus estudios. La relación entre el rendimiento escolar de un alumno y el papel que deciden jugar sus padres en su educación es cada vez más estrecha. Lo demuestran los estudios, lo repiten los que entienden de estas cuestiones y es una realidad que irá haciéndose más palpable a medida que pasen las décadas del siglo recién estrenado.

Pero el día a día supera a muchas familias. La falta de tiempo, el ritmo de vida atropellado, es un argumento mucho más relevante de lo que puede parecer. La reorganización del tiempo familiar para hacer hueco a la atención educativa de los hijos la llevan a cabo —en mayor o menor grado— sólo algunos padres y, generalmente, su guía para hacerlo es la mera intuición. Otros ni siquiera se lo han planteado. Se ven superados por su situación familiar o por no tener a mano unas mínimas pautas por las que regirse. Al problema de las familias con la disposición del tiempo se unen la dilatada distancia que media entre padres e hijos, provocada por las nuevas tecnologías y el cambio en los valores de los jóvenes con respecto a los de décadas anteriores.

[...]

¿En qué les cuesta implicarse a los padres? En aspectos como la exigencia del rendimiento escolar a los hijos, el seguimiento de sus estudios, la organización del «tiempo de deberes» de los niños, la transmisión de valores y afición por la lectura, así como la enseñanza del valor del esfuerzo y su relación con el premio y el castigo. Pero un alto porcentaje dice que no lo hace porque no sabe cómo. Cuando los niños son pequeños, el agobio puede más a los progenitores que la preocupación por tomar cartas en el asunto, y suelen dejar pasar el tiempo hasta que aparecen las primeras complicaciones. Pero entonces puede ser demasiado tarde para reconducir la educación del niño o del adolescente.

* Susana Pérez de Pablos (2003): *El papel de los padres*. Madrid: Santillana, pp. 9, 10 y 19.

dos por los demás padres o incluso por los propios profesores. Finalmente, hay que tener en cuenta los problemas que encuentran los inmigrantes para establecerse en el nuevo país. Las difíciles condiciones económicas y sociales a las que deben hacer frente no facilitan su colaboración con las tareas escolares de sus hijos. Cuando estos tres factores confluyen en la misma familia —lengua, alejamiento de la cultura española y desventaja económica y social—, las barreras para participar y colaborar en el aprendizaje de sus hijos se incrementan notablemente. No es extraño, por tanto, que los profesores que trabajan en centros que escolarizan mayoritariamente a los hijos de estas familias se sientan impotentes para establecer lazos de colaboración.

El tercer dato que es preciso valorar es el incremento de las familias monoparentales. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2003), el número de adultos solos que tienen un hijo en edad escolar a su cargo ha aumentado un 20% en los últimos tres años y llega a 320.000, el 7% del total. De estos hogares, la gran mayoría están formados por mujeres: nueve de cada diez. La causa principal de estas familias monoparentales es la separación y el divorcio. Pero también hay que tener en cuenta la ruptura de las parejas de hecho, la viudedad y la creciente presencia de madres que han elegido tener solas un hijo, biológico o adoptivo. Este incremento del número de familias monoparentales va a ir en aumento y tiende a aproximarse a lo que sucede en otros países, como Estados Unidos o Suecia, en los que uno de cada cuatro hogares tiene un solo progenitor.

Como es fácil suponer, las familias monoparentales se enfrentan a mayores dificultades que aquellas formadas por una pareja. Los problemas económicos son mayores, lo que supone una sobrecarga de trabajo, una mayor inseguridad y un mayor esfuerzo por sacar adelante a los hijos. En esta situación, la dedicación a los estudios de los hijos y la colaboración con el centro docente se resiente.

Un modelo sobre la influencia de la familia en la educación de los hijos

Las informaciones expuestas en el apartado anterior pueden ofrecer una impresión que simplifica en exceso la realidad: el contexto social

y cultural, así como la estructura de la familia son los factores determinantes de los vínculos que se establecen entre la familia y la escuela. Esta conclusión, que es correcta en términos generales, no describe toda la situación ni tiene en cuenta todas las dimensiones que están implicadas en la actividad de las familias con sus hijos y en su relación con los objetivos escolares. Por ello, es importante recoger algún modelo teórico que presente un panorama lo más amplio y ajustado posible y que permita después desarrollar aquellas estrategias de intervención que estén en consonancia con él.

Existen muchos modelos que se han elaborado para estudiar la influencia de la familia y sus relaciones con la escuela. Entre ellos, he seleccionado el de Grolnick y sus colaboradores². Es un modelo completo y bien organizado, que incluye tres niveles —individual, familiar y escolar— y dos variables moduladoras —configuración de la familia y género del niño—. El modelo analiza la influencia recíproca de estos niveles y diferencia algunas dimensiones específicas en cada uno de ellos (véase cuadro 7.1). A partir de él se han realizado múltiples investigaciones, alguna de cuyas conclusiones se recogen a continuación³.

El nivel individual distingue dos dimensiones: las características de los padres y las características de los niños. En la primera de ellas hay algunos factores especialmente importantes, como los pensamientos y creencias de los padres sobre ellos mismos como padres y sobre su papel en el aprendizaje de sus hijos. En la medida en que ellos creen que tienen un papel en la enseñanza de sus hijos, pueden con mayor probabilidad implicarse en su educación y en sus aprendizajes. También hay que tener en cuenta el sentimiento de eficacia personal, es decir, las posibilidades que se atribuyen para incidir sobre la conducta de sus hijos. Los padres que creen que ellos pueden influir en sus hijos suelen dedicarse más a su educación.

² W. S. Grolnick, C. Benjet, C. O. Kurowski y N. H. Apostoleris (1997): «Predictors of parents involvement in children's schooling». En *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 538-548.

³ Una revisión de estos estudios se encuentra en la tesis doctoral de Eva María Pérez (2004): *La influencia de variables familiares, personales y escolares en los resultados de los alumnos* Madrid: Universidad Complutense.

CUADRO 7.1. Modelo para comprender las relaciones familia-escuela (adaptado de Grolnick y otros, 1997)

<i>Niveles</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Variables</i>
Individual	Características de los padres	Creencias Sentimiento de eficacia
	Características de los hijos	Actitudes Comportamiento
Familiar	Contexto social	Situación económica
	Interacción padres-hijos	Clima afectivo Variables psicológicas
Escolar	Características de la escuela	Relación con los padres
	Características de los profesores	Actitudes Prácticas
<i>Variables moduladoras</i>		Configuración de la familia Género

La segunda dimensión dentro del nivel individual se refiere a las características de los propios niños. Cómo son los hijos influye en las actitudes y el comportamiento de los padres hacia ellos. Los hijos con dificultades de aprendizaje o de comportamiento pueden generar o incrementar la ansiedad, la frustración y la agresividad de los padres. Su conducta afecta también a las relaciones entre los hermanos, a las rivalidades entre ellos, a las expectativas que suscitan, lo que a su vez condiciona las reacciones de los padres con unos y con otros.

El segundo nivel es el contexto familiar. La conducta de los padres no puede ser analizada fuera de la situación en la que la vive la familia. Desde esta perspectiva ecológica, el contexto social de los padres es una variable fundamental para comprender la dedicación de los padres a sus hijos. Algunos estudios han comprobado que las limitaciones económicas de los padres reducen generalmente su dedicación. Otras investigaciones han destacado más bien la influencia de las variables psicológicas. Se ha comprobado que altos niveles de estrés influyen negativamente en la dedicación de los padres y en su estilo de relación. Los sucesos traumáticos suelen reducir el tiempo de los pa-

dres y estar menos disponibles para el compromiso educativo con sus hijos.

El tercer nivel es el de la institución escolar, especialmente las actitudes y las prácticas de los profesores. La fuerza de la conexión entre la familia y la escuela está también en función de las características de la institución escolar y de sus profesores. La acción de la escuela puede abrir cauces de cooperación con las familias, de la misma manera que la relación directa de los profesores con los padres puede crear, aunque a veces no se logra, un clima de confianza que favorezca las relaciones mutuas y el intercambio de experiencias.

En el capítulo anterior se hizo referencia a que la mayoría de los profesores consideran que los padres no se preocupan lo suficiente por la educación de sus hijos. Además, algunos piensan que las relaciones con ellos van a ser una fuente de conflictos y que no merece la pena hacer un esfuerzo para conseguir su cooperación. También hay padres que inician el contacto con los docentes con desconfianza sobre sus actitudes y habilidades profesionales. La relación entre unos y otros, si existe este recelo mutuo, va a ser muy complicada y lo previsible es que no se mantenga. Cuando los profesores valoran la implicación de los padres y se esfuerzan por informarles y animarles a que colaboren, los padres están más comprometidos y se sienten más seguros de sus habilidades para cooperar. Además, los alumnos cuyos profesores se preocupan de implicar a los padres suelen estar más confiados en la escuela y desarrollan una actitud más positiva hacia los objetivos educativos.

Junto con los tres niveles que se acaban de describir, el modelo propuesto por Grolnick incluye dos variables moduladoras: la configuración de la familia y el género del niño. Las influencias de los padres, del niño, de la escuela y de la clase no son iguales para todas las familias. Dependen en gran medida del tipo de familia: no es lo mismo una familia con un progenitor o con los dos, con un progenitor que vive con una nueva pareja o con padres que conviven sólo con sus hijos biológicos. Las posibilidades son muy numerosas y sus efectos en los distintos niveles son también diferentes.

El género es otra variable moduladora. Las dificultades de los niños son vividas por los padres de forma diferente si son varones o mujeres. Ya se expuso en el capítulo 2 que las chicas tienen mejor

pronóstico educativo, en gran medida por su mejor cumplimiento de las exigencias escolares. Tal vez por ello, los problemas de comportamiento de las alumnas son vividos en la familia con mayor preocupación mientras que las dificultades de aprendizaje de los varones conculan más las expectativas tradicionales de las familias.

Tipologías de las familias

Algunos investigadores han utilizado las conclusiones de sus investigaciones para describir diferentes tipos de familias. También en este ámbito, como sucedía en los modelos teóricos, hay muchas tipologías propuestas. He seleccionado una, elaborada por Coleman⁴, que he considerado la más sugerente. Su descripción ofrece otro perfil de las distintas actitudes de las familias y completa lo expuesto hasta el momento.

El trabajo de Coleman en la Columbia Británica de Canadá es una referencia habitual en las investigaciones sobre la familia y la escuela. Su objetivo ha sido analizar las dimensiones más relevantes que influyen en las relaciones entre la familia y la escuela y describir un conjunto de tipologías sobre la actividad de los padres.

Coleman propone tres dimensiones principales para estudiar la dinámica de la implicación de los padres en la escuela y en el aprendizaje de sus hijos: sus expectativas, su capacidad de mediación con los profesores y sus formas de intervención para adelantarse a los problemas del hijo o cuidar las tareas escolares en casa. A partir del análisis de los factores más relevantes para comprender las relaciones entre la familia, la escuela y el alumno, Coleman sugiere un conjunto de tipologías en relación con las actitudes de los padres. El cuadro 7.2 describe cada una de ellas.

Las tipologías de Coleman se centran principalmente en la actividad del padre y de la madre y puede dar la impresión de que este polo es el núcleo principal de las relaciones que se establecen con la escuela. No es así. El modelo de Coleman subraya la importancia de

⁴ P. Coleman (1998): *Parent, Teacher and Student Collaboration: The power of the three*. Londres: Paul Chapman.

CUADRO 7.2. Tipología de familias, según Coleman

La familia persistente

- Comprometida activamente en la escuela.
- Utiliza sus conocimientos y sus contactos para intervenir a favor del niño.

La familia anónima

- Se percibe sin importancia a los ojos de los profesores.
- Deja que la escuela no la tenga en cuenta.

La familia como maestra en casa

- Actúa de manera compensadora.
- Adopta el papel del profesor.
- Desarrolla técnicas para enseñar a su hijo en casa.

La familia como mediadora poco dispuesta

- Reconoce que el niño necesita ayuda.
- Acepta la existencia de oportunidades de intervención.
- Actúa de mala gana, quizá porque puede ser poco positivo para el niño.

La familia como abogada inefectiva

- Trata de mediar e intervenir pero sin éxito.
- Se siente rechazada por la escuela.

La familia como mediadora-interviniente experimentada y hábil

- Establece una buena relación entre el hogar y la escuela.
 - Mantiene una comunicación fluida con el niño.
-

la interacción entre padres, profesores y alumnos, otorgando a estos últimos un lugar principal. No sólo las características del alumno son importantes para comprender la relación que se establece con sus padres y profesores, sino que también la valoración que hacen de cómo son esas relaciones ayuda a entender mejor la dinámica de las interacciones mutuas.

De los tipos que describe Coleman, es importante destacar tres de ellos porque tienen menos recursos y habilidades para hacer frente a las dificultades escolares de sus hijos: la familia anónima, la familia poco dispuesta y la familia inefectiva. Con este planteamiento no se está afirmando que las características de estos padres provocan las dificultades escolares de sus hijos, sino que, cuando estas dificultades aparecen, disponen de menor capacidad para abordarlas.

Los padres anónimos se sienten olvidados por los profesores, notan que no cuentan con ellos, tienen dificultades para comprender la dinámica escolar y posiblemente también para utilizar el mismo código comunicativo de la escuela. Es previsible que exista una cierta correlación entre el contexto sociocultural bajo de las familias y la mayor presencia de este tipo de padres. También es posible que los padres anónimos tengan hijos anónimos en la escuela, a los que apenas se presta atención y que pasan inadvertidos para sus maestros y profesores.

Los padres poco dispuestos son más visibles. No suelen tener tiempo para ocuparse de sus hijos ni para mantener relaciones con los profesores. Tienden a negar las dificultades de sus hijos («son cosas de la edad») o a atribuir las en exclusiva a la acción de la escuela («no le enseñan bien», «le han tocado muy malos profesores»). Cuando los problemas se manifiestan con mayor claridad, suelen adoptar iniciativas que no les comprometan personalmente: cambiar al hijo de colegio, buscar un profesor particular o llevarlo a una academia por las tardes.

El tercer tipo de padres, los inefectivos, son los que quieren colaborar con la escuela y ayudar a su hijo en casa, pero no saben cómo hacerlo. Su actitud, su exigencia, su falta de habilidad en suma, conduce a que las relaciones con los profesores sean conflictivas y que como consecuencia de ello, los profesores los eviten. La dinámica de estas relaciones depende también de la disposición de los profesores: una actitud comprensiva puede ayudar a reconducir la relación con estos padres.

Conviene destacar que no sólo las familias poco dispuestas, escasamente valoradas o inhábiles tienen hijos con dificultades de aprendizaje. También las demás familias pueden encontrarse en esta situación. En estos supuestos, existe una mayor probabilidad de que los problemas se aborden desde una actitud más segura y desde posibilidades de colaboración con la escuela más estables. Pero también en estos casos se producen conflictos importantes que en ocasiones son debidos a la excesiva exigencia académica de estos padres o a su imposibilidad de aceptar las dificultades de sus hijos. De alguna manera, los hijos son vividos como prolongación del reconocimiento social que necesitan los padres o como realización de las aspiraciones no

cumplidas. Cuando este reconocimiento o estas aspiraciones se ven frustrados, la acción educadora de los padres puede verse alterada por una relación emocional conflictiva con su hijo.

¿Qué pueden hacer los padres cuyos hijos tienen problemas escolares?

Los padres cuyos hijos no tienen problemas de aprendizaje se sienten en muchas ocasiones sin saber qué hacer ante los comportamientos y las demandas de sus hijos. Cuando estos problemas se manifiestan, y no hay que olvidar las connotaciones personales y sociales que normalmente implican, los padres los viven con inseguridad y angustia aún mayor. El comentario de Fullan⁵ sobre la perplejidad de los padres ante la educación de sus hijos es aún más concluyente si se amplía a los que tienen hijos con problemas en la escuela.

Si los profesores y los administradores que están de 40 a 60 horas a la semana inmersos en el mundo educativo tienen dificultades de comprender el significado del cambio educativo, imagina qué les sucede a los padres. Los padres con un elevado nivel educativo están desconcertados; ¿cómo se encontrarán aquellos con escasa educación, quienes siempre se han sentido incómodos al relacionarse con la escuela?

(Fullan, p. 227)

No es fácil para las familias colaborar y acertar en la educación de sus hijos. Por encima de todo, los padres y las madres son padres y madres, establecen un vínculo afectivo profundo con sus hijos, les protegen y desean su bienestar: les quieren. Entre sus funciones, inmersas en la dinámica del cariño y del cuidado por su desarrollo, están las de educarles y de colaborar con la escuela. Los padres no son maestros pero han de actuar en ocasiones como cooperantes y cómplices de los maestros, lo que en muchas ocasiones es fuente de conflictos con los hijos. Conflictos que, sin duda, deben asumir. Pero tampoco los padres han de ser contemplados como la correa de transmisión de los intereses de maestros y profesores, los que deben aplicar en casa lo estable-

⁵ M. Fullan (1991): *The new meaning of educational change*. Londres: Cassell.

cido en la escuela. Por el contrario, maestros y profesores han de entender la situación en la que se desenvuelven las familias y establecer una relación basada en la comprensión mutua y en la colaboración.

Resulta obvio afirmar que los padres son muy diferentes, como lo son sus hijos-alumnos, sus profesores y las relaciones entre ellos. Pero esta obviedad tiene una enorme importancia y limita la posibilidad de presentar propuestas generales. Tiene mucho riesgo, por tanto, presentar a los padres un repertorio de estrategias y de actividades porque transmite un mensaje de homogeneidad en las situaciones y en las relaciones que está muy alejado de la realidad. Por ello, junto con esta insistencia en la especificidad y diversidad de las relaciones, he optado por destacar las dos caras, anverso y reverso, una positiva y otra negativa, que están habitualmente presentes en las actitudes y actividades de las familias cuyos hijos tienen problemas de aprendizaje, de motivación o de comportamiento.

La cruz pasiva e inadecuada

Negación del problema

La primera dificultad de los padres es tomar conciencia de los retrasos iniciales de su hijo o de los problemas de comportamiento que empieza a manifestar. En muchas ocasiones, esta actitud negadora impide la adopción de decisiones que pueden ayudar a los hijos-alumnos. Tampoco es positiva la actitud contraria: una excesiva preocupación ante cualquier problema, lo que provoca ansiedad y genera desconcierto en el niño.

Para que los padres sepan que su hijo requiere un apoyo o un cuidado especial, hace falta que los maestros se lo comuniquen. A veces los padres se resisten a aceptarlo porque idealizan el desarrollo de su hijo o porque no quieren enfrentarse al esfuerzo que supone reconocer que su hijo tiene problemas en la escuela. En todas las situaciones, el diálogo tranquilo entre los padres y el maestro es imprescindible.

Falta de tiempo

La falta de tiempo está entre los principales problemas de los padres. El trabajo de ambos, los horarios laborales extensos, las distancias en las grandes ciudades, el cansancio, contribuyen a que los padres se sientan desbordados cuando aparecen los problemas de aprendizaje o de conducta de sus hijos. En ocasiones, los problemas que los hijos manifiestan son el mecanismo que utilizan para llamar la atención de los padres y pedirles más dedicación.

No hay una solución fácil a esta situación. No se vislumbra en el futuro un cambio drástico en la exigencia laboral y en la creciente competitividad, por lo que sus consecuencias en la vida de los trabajadores-padres y en el cuidado de los hijos va a seguir manifestándose. Dos propuestas pueden mitigar esta situación. La primera: el esfuerzo de los padres por organizar mejor su tiempo. La segunda: la cooperación con otros familiares, amigos o vecinos que están en una situación similar y que se plantean encontrar soluciones que aseguren el cuidado de los niños y el seguimiento de su actividad escolar.

Falta de habilidad y de límites

Ante los problemas de aprendizaje de los hijos, no se trata sólo de querer hacerlo bien; hace falta al mismo tiempo saber ofrecer una respuesta acertada. Hay padres que no se manejan con soltura en los temas escolares; otros, que no tienen habilidad para comunicarse con sus hijos o para regular su conducta; otros, por último, que son incapaces de decir «no» y permiten a su hijo todo tipo de caprichos. Cuando el desarrollo y el aprendizaje se producen con normalidad, el efecto de la falta de habilidad de los padres con los hijos, al menos en el ámbito escolar, se reduce. Por el contrario, cuando los problemas aparecen, la importancia de una buena respuesta familiar se incrementa.

Un cierto número de padres sólo sabe regañar a sus hijos cuando ven malas calificaciones en los boletines escolares o los maestros les comunican sus problemas escolares. No es fácil para unos padres que

LA OPINIÓN DE ALGUNOS PADRES

«Mi hijo tuvo bastantes problemas para aprender a leer. Confundía las letras y perdía enseguida el significado de cada frase. A pesar de que estuvimos muy encima, no le iba bien en la escuela. Él se sentía a disgusto y no tenía ningunas ganas de ir. Leíamos todos los días con él e incluso le pusimos un profesor particular para que le ayudara. Pero tal vez lo más definitivo fueron sus maestras. Comprendieron su problema y le ayudaron mucho. Ahora está en 5.º de Primaria y va normal, con sus altibajos».

«Mi hijo está en 2.º de Primaria y estamos preocupados. Lee con mucha dificultad, bueno, no lee. La maestra no le valora. Él percibe que es lento y así lo comenta. Además se compara con su hermano mayor, que es muy brillante, y se siente aún más acomplejado. Hablamos con los profesores y con la directora. Nos dijeron que iban a adaptar la enseñanza a sus posibilidades, pero todo se quedó en buenas intenciones. Nos dicen que repita curso. Él no quiere por no perder a sus amigos. No sabemos qué es mejor».

«Mi hijo me dice que no quiere estudiar, que quiere ponerse a trabajar. Está en 4.º de la ESO y nunca ha ido bien en los estudios. ¿Qué qué me parece? Qué le vamos a hacer. Si no puede estudiar, tendrá que trabajar».

«No puedo con mi hijo. No me hace ningún caso. En el colegio están desesperados con él y nosotros también en casa, pero no sé qué hacer. Ya me gustaría a mí que me hiciera caso. Los profesores me dicen que haga esto y lo otro. Pero no sirve para nada. La verdad es que en los estudios no va mal: ha aprobado todos los años. Pero no hay quien lo aguante, siempre hablando al teléfono, siempre con los amigos...».

«Mi hijo va a hacer 17 años y está en 4.º de la ESO. Nos ha dicho que no quiere estudiar, que es capaz de aprender por sí mismo en casa, con el ordenador e Internet. No hay manera de convencerlo de que es una locura. ¿Y ahora qué hacemos? Estamos desorientados y angustiados. El orientador del centro nos ha dicho que hablemos con él, pero no hay manera. Pedimos una cita con un psicólogo pero al final se negó a ir. No se sabe bien lo que es tener un hijo con problemas en la escuela hasta que el de uno los tiene. Los profesores nos echan la culpa a los padres. Creen que no nos preocupamos. Pues claro que nos preocupamos, como que es nuestro hijo. Pero no sabemos qué hacer».

no tienen suficiente formación educativa indagar sobre las razones de los problemas escolares y mantener una actitud y un comportamiento ajustado a las necesidades del alumno. En estos casos especialmente, la acción informativa, formativa y orientadora de las escuelas es imprescindible.

Desesperación

Sólo el que ha vivido con un hijo con problemas de aprendizaje o de comportamiento conoce la dificultad de resolver el problema. Todo lo que se ha apuntado hasta ahora —tiempo, atención, cooperación, comunicación— es un mensaje fácil de leer y de comprender, pero su puesta en práctica día tras día supone un esfuerzo enorme para la mayoría de los padres. Conviene no olvidar que estamos hablando de alumnos a los que les cuesta, no les gusta o no quieren estudiar y encuentran poco sentido al aprendizaje escolar. No es extraño que las peleas en la familia sean continuas y que los padres se desesperen ante las dificultades de sus hijos: «no hay manera», «no presta atención», «no hay quien pueda con él». También los hijos desarrollan su inteligencia buscando estrategias diferentes para librarse del tiempo en casa dedicado a los estudios: «luego voy», o ponen en juego su capacidad negociadora: «sólo tres páginas, bueno dos, mejor una y mañana hago el resto nada más llegar».

Mucha paciencia, perseverancia, capacidad de diálogo, mano izquierda y habilidad negociadora deben tener los padres para mantener la estrategia adecuada. Como no es nada fácil, el riesgo de abandono es muy considerable. Además, como he comentado anteriormente, no se trata sólo de que el niño haga las tareas previstas de forma mecánica y como por imperativo legal. Es preciso que perciba alguna utilidad, que valore lo que está aprendiendo y que se le despierte el deseo de saber algo más. Para ello, es preciso que las tareas que los maestros piden a sus alumnos que realicen en casa no sean monótonas y repetitivas, sino asequibles a sus posibilidades y capaces de despertar su interés.

Reacciones defensivas

También hay padres que no creen tener responsabilidad alguna en los problemas de su hijo y que consideran que la culpa de los problemas está en los maestros. A partir de esta atribución externa de la responsabilidad, encuentran todo tipo de fallos en los profesores: no entienden a su hijo, no tienen interés, no están bien preparados, no se dedican lo suficiente... Con esta actitud, las relaciones con los profesores se deterioran.

Posiblemente esta reacción de los padres es la que más dificulta la búsqueda compartida de soluciones. Los profesores se sienten incómodos y agredidos ante la acusación de los padres de que son ellos los principales culpables, lo que a su vez es percibido por los padres como inflexibilidad de los profesores. De esta forma, la espiral de desencuentros se incrementa. El diálogo entre ambos se vuelve estéril y la posibilidad de acuerdos o de actuaciones coordinadas desaparece. Con cualquier otra actitud de los padres —falta de tiempo, desconocimiento, inseguridad— es más probable que el maestro encuentre estrategias para conectar con los padres y que se sienta motivado para ello en beneficio del alumno. En este caso, por el contrario, la reacción es de rechazo y el perjudicado de esta dinámica negativa es el alumno con problemas.

Situación familiar complicada

Existen, además, condiciones en la estructura y en la vida familiar que hacen muy difícil la comunicación con los profesores y una actitud educadora en casa. Las que tienen más influencia son aquellas que afectan a las relaciones que existen entre los miembros de la familia. La violencia, el conflicto permanente, la falta de afecto, la enfermedad mental de alguno de sus miembros, la droga, el alcoholismo y tantas otras situaciones personales crean enormes barreras para mantener un clima de estabilidad y de coherencia. También el paro, especialmente si es de larga duración, influye en las expectativas hacia los hijos y en el seguimiento de sus estudios. Algunas investigaciones han señalado que el paro prolongado de los padres es la variable más relacionada con el fracaso escolar de los hijos.

Junto con estos factores personales y afectivos hay que tener en cuenta también las condiciones del hogar y los recursos económicos disponibles. La falta de espacio en casa o de tranquilidad para hacer las tareas escolares, por ejemplo, dificulta su realización y el seguimiento por parte de los padres. Difícilmente se puede pedir a unos padres sin recursos económicos que busquen a una persona que ayude a sus hijos en los estudios o que vayan a un psicólogo para resolver los problemas emocionales existentes. Desgraciadamente, todavía los centros de salud mental son insuficientes. Sin duda, los hijos con problemas de aprendizaje o de comportamiento pueden presentarse en cualquier familia de cualquier condición social. Pero aquellas con menos formación y con menos medios económicos tienen muchas más dificultades para hacerles frente. No es extraño, por ello, que la mayoría de los alumnos que no obtienen el título al término de la Educación Secundaria Obligatoria procedan del contexto social más bajo.

La cara constructiva y positiva

Lectura y comunicación

Leer es una actividad básica para aprender y todo lo que haga la familia para favorecer la lectura es un acierto. Hay bastantes niños a quienes les gusta leer, pero esos apenas tienen problemas de aprendizaje y los padres no tienen que hacer mucho esfuerzo para animarles a la lectura. Las dificultades empiezan cuando al niño no le gusta leer o tiene serias limitaciones para hacerlo y se agravan cuando los padres tampoco leen⁶. En estos casos, la propuesta de lectura es más necesaria, pero las condiciones para llevarla a la práctica, más difíciles.

Para todos los niños, y especialmente para los pobres lectores, diez minutos de lectura diaria acompañados por algún miembro de la familia es una ayuda casi decisiva. Hay que saber elegir los cuentos, los momentos, los estímulos y los apoyos para que el niño acepte con

⁶ En el capítulo 3 se ha desarrollado de forma más amplia el tema de las dificultades lectoras y las estrategias de intervención.

cierto buen grado esta rutina diaria. No es fácil. Cuando uno tiene problemas en algo, no le suele gustar hacerlo, por lo que hay que tener paciencia, perseverancia y capacidad de negociación para mantener la actividad.

Interés por los deberes escolares

Los alumnos que tienen riesgo de retrasarse en sus aprendizajes necesitan más tiempo, apoyo y dedicación para no descolgarse en la consecución de los objetivos previstos. Sin duda, el centro educativo debe proporcionarles esta posibilidad, pero también los padres han de colaborar en esta tarea.

Esta propuesta es delicada porque hay que interpretarla en función de las tareas o deberes que los alumnos deben realizar en casa al término del periodo escolar. A veces, los deberes exigidos son excesivos para la gran mayoría de los alumnos, mucho más para aquellos que tienen dificultades, que se sienten incapaces de hacer tantas tareas. El sentimiento de indefensión y de fracaso se apodera del alumno y refuerza el que ya está viviendo en la escuela. Muchos padres piensan que los deberes de los alumnos son más bien deberes para los padres y una fuente de conflictos en la casa. En ocasiones también contribuyen a ampliar las desigualdades entre los alumnos cuando éstos no disponen de espacios adecuados o los padres no pueden ayudarlos. En consecuencia, los deberes que un maestro o profesor pide a sus alumnos deben estar coordinados y adecuados a las posibilidades de sus alumnos. El ideal es que los padres puedan animar, supervisar y, en la medida de lo posible, ayudar a los hijos. Cuando esto no puede ser, los propios centros deberían ser capaces de ayudar a los alumnos a realizar sus deberes escolares. En el próximo capítulo concretaré esta propuesta.

Es curioso constatar que los padres piensan que ayudan más a sus hijos en los estudios de lo que éstos perciben. En una encuesta realizada sobre la convivencia en los centros y en la familia⁷, se preguntó a los padres y a los alumnos si los padres colaboraban en las tareas esco-

⁷ E. Martín, V. Rodríguez y A. Marchesi (2003): *Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: FUHEM.

lares. Mientras que el 79,6% de los padres respondió afirmativamente, sólo el 45,4% de los alumnos estuvo de acuerdo (véase cuadro 7.3).

CUADRO 7.3. Opinión de los padres y de los alumnos sobre si lo padres colaboran en las tareas escolares

	<i>Muy en desacuerdo / En desacuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>De acuerdo / Muy de acuerdo</i>
Padres.....	10,0%	10,4%	79,6%
Alumnos.....	32,1%	22,4%	45,4%

Acabo de exponer que una de las acciones de los padres se concretaría en animar a su hijo con dificultades a realizar las tareas demandadas por los profesores. Pero he de apuntar también la importancia de que no se produzcan amplios periodos de tiempo sin actividades de aprendizaje. Un alumno con dificultades de aprendizaje no debería estar todas las vacaciones, sobre todo las de verano, sin realizar de forma sistemática algunas actividades relacionadas con el aprendizaje escolar: lectura, solución de problemas, utilización de estrategias de aprendizaje, etc. Son tareas que deberían estar orientadas por los profesores y supervisadas por los padres. Además, ese tiempo diario crea en el alumno un hábito de estudio que será beneficioso en el periodo escolar. A nadie se le escapa que esta propuesta tiene varios obstáculos: la necesaria planificación y orientación de los profesores, la dedicación de los padres y la lógica y esperable oposición de los hijos, lo que puede conducir a una batalla diaria que bastantes padres no están dispuestos a librar, y menos en vacaciones. Pero es un objetivo deseable y positivo. Por ello, la escuela debería plantearse la colaboración con los padres para que tengan la orientación suficiente y los materiales adecuados para que se pueda conseguir.

Crterios comunes y horarios ordenados

La educación de los hijos compete por igual al padre y a la madre o a las personas adultas que son responsables del niño. No es un asunto

SOBRE CÓMO CRIAR A UN MAL ALUMNO... Y CÓMO CONVIVIR CON ÉL

Jesús Palacios
Universidad de Sevilla

Como tantas cosas en la vida, los malos alumnos vienen en muy diversas tallas y colores. Y tienen muy diversas procedencias familiares, no siendo posible vincular mecánicamente tipo o estilo de familia con resultados académicos. Además de los factores relacionados con la procedencia familiar, hay otros que se meten en la ecuación (por citar sólo dos: las capacidades individuales y el estilo de escuela y profesores) para coadyuvar al resultado final. No todos los alumnos y alumnas que proceden de un cierto tipo de familia (de nivel educativo bajo, de padres con conflictos de pareja, de inmigrantes, de padres de estilo educativo permisivo...) son malos alumnos. Crecidos en alguna de esas circunstancias familiares, los hay que fracasan, pero otros se defienden bien y los hay bastante buenos. Si ninguna circunstancia familiar asegura éxito en la escuela, tampoco ninguna está irremediabilmente unida al fracaso.

Pero crecer en una familia u otra no es irrelevante. Empezando por lo más básico: un niño malnutrido (con deficiencias en proteínas, minerales y vitaminas) está en *desventaja neurológica*. Y enseguida viene la *desventaja estímular*, relacionada con la cantidad y el tipo de lenguaje que el niño primero oye y luego practica, y conectada con la estimulación que recibe a través tanto de las rutinas cotidianas como de las interacciones concretas.

De las rutinas cotidianas que hemos comentado quizá podría destacarse la *desventaja organizativa* del entorno familiar en relación con el apoyo a las actividades y aprendizajes escolares: seguimiento de la vida escolar del niño o la niña, sensibilidad para captar los progresos y las dificultades, disposición de espacios y tiempos para el trabajo escolar a realizar en casa, regulación de los horarios (a qué hora acostarse y levantarse, por ejemplo) y actividades (cuántas horas delante de la televisión, por ejemplo).

La familia puede contribuir a las dificultades escolares de los hijos con la *desventaja en la socialización*, que tiene que ver con el aprendizaje de normas y estilos de conducta que son más o menos compatibles con la convivencia, con el respeto, con la capacidad para escuchar y para hablar, para pedir ayuda, para esperar, para esforzarse y perseverar. Y relacionada con ella está la *desventaja motivacional*, que tiene que ver con la importancia que se le da a la escuela y a lo escolar, con la relevancia que tiene aprender, buscar información, rendir lo que uno puede...

Como siempre ocurre, cuantas más desventajas se acumulen, más probable es un mal alumno. Y una vez que el mal alumno ya está criado —pero a veces también como parte de las desventajas de partida—, las *expectativas* de quienes conviven con él en la familia y en la escuela desempeñan su papel. Un papel que puede ser negativo cuando esas expectativas transmiten al niño o a la niña desconfianza en sus capacidades, o le hacen objeto de comparaciones desalentadoras. Igual que cuando se les somete a frustrantes aspiraciones que sobrepasan lo razonablemente posible.

Una vez que el problema aparece, la *relación de los padres con el profesorado* puede contribuir a resolverlo. Su colaboración es necesaria para reconocer las manifestaciones y la magnitud del problema, para acordar las estrategias de apoyo más adecuadas, así como para mostrar al niño o la niña la importancia que se le da al asunto, el interés común en ayudarlo y en reconocerle todos sus progresos y mejoras. Por el contrario, una vez criado el mal alumno, si quienes conviven con él cometen el error de darlo por imposible, le será doblemente difícil dejar de serlo algún día.

de uno y no del otro, y menos de uno frente al otro. La coherencia en las normas establecidas y en su aplicación dan a los hijos seguridad. Cuando además existe consistencia a lo largo del tiempo, los hijos aprenden a vivir en un ambiente estable y esperado.

No es sencillo llevar este planteamiento a la práctica. Las prisas, las tensiones, la sensibilidad personal, las propias reacciones del hijo, hacen a veces difícil establecer normas claras y comprometer a todos los miembros de la familia en su cumplimiento. Sin embargo, es positivo que los hijos sepan a qué atenerse en una variedad de situaciones: horarios, descanso, actividades después del colegio, tiempo de juego, encuentros con amigos, etc. También es beneficioso que sepan qué tipo de comportamiento se espera de ellos, qué conductas no son aceptables y qué reparación conlleva su incumplimiento.

Una de las cuestiones que es bueno clarificar es el tiempo dedicado a la televisión. La media de los alumnos españoles está en torno a las dos horas y treinta minutos diarias. Demasiado. Hay que señalar, desde luego, que la televisión cumple funciones informativas, de diversión, de ocio o de descanso que son positivas. Pero tanto tiempo diario es excesivo. La televisión, salvo contados programas, genera una actitud pasiva en el espectador, que es negativa para los alumnos y es-

pecialmente negativa para los alumnos con dificultades de aprendizaje. Es preciso que los padres regulen el uso de la televisión. Lo malo es que para conseguirlo deben regularse ellos mismos. En muchas ocasiones son los propios padres los que encienden el televisor nada más levantarse, los que lo mantienen encendido durante todo el día como música de fondo y los que no se pierden ninguna de las franjas horarias existentes. En esta situación, es difícil decirle al hijo que vea menos la televisión.

Soy de la opinión que más allá de media hora o una hora todo lo más, cualquier actividad es mejor que la televisión. El juego con amigos, el deporte, el ordenador o la improbable lectura son alternativas valiosas. Los padres deben estimular el interés de sus hijos en alguna actividad recreativa que les ayude a superar el deseo constante de ver televisión.

Exigencia, afecto y negociación

Como he señalado en repetidas ocasiones, los alumnos con dificultades de aprendizaje lo son por múltiples razones: sociales, familiares, escolares y personales. Pero los alumnos con escasa motivación para aprender o con problemas de comportamiento suelen vivir con mayor probabilidad en un entorno familiar con escasa exigencia y con un débil control de su comportamiento. Lo apunté en los capítulos anteriores referidos a estos alumnos y lo vuelvo a destacar ahora para concretarlo en el ambiente familiar. La permisividad excesiva, la falta de control del comportamiento de los hijos, la ausencia de exigencia y de responsabilidad, así como la percepción por parte de los hijos de que en el fondo todo vale, crean un ambiente que favorece la falta de implicación personal en las tareas de aprendizaje, la débil autorregulación de la conducta y la escasa sensibilidad ante las consecuencias del propio comportamiento.

La exigencia por parte de los padres es, por tanto, necesaria pero también lo es el afecto y la negociación. Es un difícil equilibrio que deben mantener a lo largo del proceso educativo, adaptándolo al desarrollo de su hijo. La comunicación con los hijos sobre los comportamientos inadecuados en la escuela, el análisis conjunto de sus causas y la búsqueda de acuerdos pactados sobre lo que sería posible y

deseable, es una buena estrategia para hacer frente a estos problemas. Todo esto es muy sencillo cuando padres e hijos tienen una actitud positiva. Más bien, en este caso, no hay problemas. Las dificultades son mucho mayores cuando el hijo o los padres tienen comportamientos inadecuados y, además, no hay manera de que se llegue a un acuerdo entre ellos.

Fomento de intereses

Los alumnos con problemas de aprendizaje tienen normalmente poco interés en realizar las tareas escolares. La respuesta habitual de sus profesores y de sus padres es insistirles una y otra vez en que se apliquen, atiendan, se esfuercen y... aprendan lo que los demás compañeros aprenden. Para ello, además de los mensajes admonitorios, les hacen dedicar más tiempo para resolver las tareas establecidas y llegar al nivel exigido. Nada que objetar a este empeño para que el alumno con dificultades se enfrente a ellas. En una de las propuestas anteriores ya apunté su importancia. Lo que quiero destacar ahora es que ese mayor tiempo de estudio o de dedicación debe tener en cuenta también los gustos, las aficiones y las habilidades del alumno. De esta forma será más sencillo asegurar un mayor acierto.

El riesgo que existe con el tiempo de refuerzo de los alumnos con retrasos en sus aprendizajes es que se sigan aburriendo y no consigan recuperar o desarrollar su interés por aprender. El objetivo, por tanto, no debe ser sólo no distanciarse de los objetivos escolares, sino conseguir que el alumno disfrute algo estudiando y encuentre sentido a lo que aprende. Para ello, es preciso conectar sus actividades de recuperación con sus intereses. Recuerdo varios casos de alumnos de primaria con serios problemas de lectura. La lectura de cómics en casa, convenientemente exigidos en una primera fase, contribuyó de forma decisiva a que estos alumnos leyeran mucho mejor y encontraran atractivo leer.

Hasta ahora he insistido en la necesidad de que los alumnos con problemas de aprendizaje tengan actividades de refuerzo y que en ellas, ojalá también en las habituales en clase, se tengan en cuenta sus intereses. Pero hay que ser conscientes de que la insistencia en las tareas relacionadas con los puntos débiles de los alumnos no debe olvi-

dar el apoyo a sus puntos fuertes. Es preciso, por tanto, animar también a los hijos-alumnos a que desarrollen sus habilidades y sus aficiones: deportes, música, animales, ordenador, dibujo... Como ya he señalado anteriormente, gran parte de los problemas de los alumnos con dificultades de aprendizaje procede de su falta de autoestima ante los obstáculos que encuentran para resolver las demandas escolares. Por ello, no basta con insistir en que resuelvan sus retrasos académicos. Es necesario también fomentar aquellas actividades en las que el alumno pueda destacar o, al menos, sentirse satisfecho; en las que no es mal alumno, sino incluso bueno. De esta forma, el alumno recupera la confianza en sí mismo y puede sentirse más seguro cuando realiza aquellas otras actividades para las que está peor preparado o menos interesado. La insistencia de los padres en que sus hijos estudien inglés en las actividades extraescolares puede ser un error con aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje. En muchas ocasiones es mejor que practiquen, por ejemplo, un deporte que les gusta. En él pueden encontrar el reconocimiento social que no encuentran en las actividades lectivas y un grupo de compañeros que les va a facilitar tener más amigos. Además, la práctica continuada del deporte puede ser tan importante como aprender inglés.

La responsabilidad de la escuela con las familias

Como acabo de apuntar, existe un amplio acuerdo en la investigación educativa de que la participación activa de los padres en la educación de sus hijos y su colaboración con los objetivos escolares es una de las variables principales para asegurar un buen progreso educativo de los alumnos o, al menos, para evitar su fracaso escolar. Las relaciones que los padres establecen con sus hijos, sus códigos comunicativos y lingüísticos, las expectativas sobre su futuro, el apoyo que les proporcionan en las tareas escolares y su participación en las actividades del centro educativo constituyen una malla poderosa que sostiene el interés y el esfuerzo del niño por ampliar sus conocimientos.

Favorecer la formación de los padres para que desarrollen estrategias positivas con sus hijos es de un enorme valor pedagógico. Si la comunicación de los padres con los hijos, la organización del tiempo

en casa, el seguimiento de las tareas escolares y el establecimiento de normas claras tienen tanta influencia en el aprendizaje escolar, los centros docentes no deben olvidarse de la posible influencia que pueden tener en este ámbito. Para conseguirlo debería existir una planificación cuidadosa sobre cómo informar, compartir y colaborar con los padres en su acción educadora. La finalidad de esta iniciativa no es informar a los padres sobre cómo van sus hijos en el colegio y qué problemas pueden tener, lo que también es importante, sino orientar y animar a los padres para que tengan un papel más activo, asuman sus responsabilidades y tengan el conocimiento suficiente para actuar con decisión.

Hay familias que son capaces de hacer frente a las dificultades de aprendizaje de sus hijos porque están preparadas para ello, porque se empeñan en hacerlo o porque cuentan con los medios para buscar ayudas externas. Otras, en cambio, no tienen esas posibilidades: no saben, no quieren o no pueden asumir su responsabilidad educativa. Si estos objetivos son importantes para todos los padres y en todos los centros, lo son más aún para aquellas familias cuyos hijos tienen problemas de aprendizaje y en aquellos centros que escolarizan a un mayor porcentaje de estos alumnos por las condiciones sociales y culturales en las que se desenvuelven. En estos casos especialmente, la función de la escuela es primordial para ayudar a las familias o para compensar sus carencias. No es una tarea nada sencilla por las propias dificultades que vive la familia. Pero es necesario que la escuela sea consciente de la importancia de este esfuerzo y de las positivas consecuencias que puede tener para ayudar a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

No es fácil que los centros incorporen de forma natural estas iniciativas en su proyecto educativo. Son complicadas, llevan mucho tiempo, sus efectos se perciben a largo plazo y bastantes padres no tienen tiempo o ganas de cooperar. Su puesta en práctica, sin embargo, va a ayudar enormemente a reducir los problemas de aprendizaje, desmotivación o comportamiento de los alumnos. Si, además, las administraciones educativas comparten esta valoración y proporcionan el tiempo y los medios para que las escuelas y sus profesores puedan colaborar con las familias cuyos hijos tienen dificultades de aprendizaje, se habrá dado un paso importante para reducir el fracaso escolar.