



LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES

FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIPS FROM THE ADOLESCENTS' PERSPECTIVE

Silvia LÓPEZ-LARROSA
Marie DUBRA
Universidad de A Coruña

Data de recepción: 15/06/2010
Data de aceptación: 23/11/2010

RESUMEN

Pese a la reconocida importancia que las relaciones entre la familia y la escuela tienen para los alumnos, la mayoría de los trabajos en este ámbito se centran en los docentes o en los padres y no suele preguntarse a los chicos sobre sus percepciones y las implicaciones de estas relaciones. Por ello, se presentan los resultados de un estudio con una muestra de 175 alumnos gallegos de secundaria a los que se ha consultado sobre las relaciones entre la familia y la escuela.

Los participantes señalan que los encuentros entre sus padres y profesores son más individuales que grupales, se dan fundamentalmente con el tutor y tienen una calidad entre regular y buena. Perciben un nivel de acuerdo muy alto entre sus padres y sus profesores, y mayoritariamente esperan que las relaciones sigan igual.

Culpan sobre todo a la familia si hay desacuerdos y, si ocurre esto, terminan no haciendo caso ni a padres ni a profesores. Cuando las relaciones son buenas, perciben el apoyo de ambas instituciones.

La edad es más determinante que el sexo cuando se dan diferencias en las relaciones entre la familia y la escuela.

ABSTRACT

Although the importance that the relationship between the family and the school has on students is highly accepted, the great majority of studies concentrate in the teachers or the parents, and children are not normally asked about their perceptions and the implications of these relationships on them. That is why we present the results of a research with a sample of 175 High school students to whom we have asked about the relationships between family and school.

Participants say that the meetings between their parents and their teachers are mostly individual than in group, they normally happen with the tutor and the quality varies between regular and good. They perceive a high agreement between their parents and their teachers, and mainly hope that the relationship continues like this.

They above all blame the family if there are disagreements and, if this happens, they do not rely upon their parents neither their teachers. When the relationships are good, they perceive the support of both institutions.

Age is more important than sex when there are differences in the family-school relationship.

DESCRIPTORES: relaciones familia-escuela, adolescentes

KEY WORDS: family-school relationships, adolescents

INTRODUCCIÓN

El estudio de las relaciones familia-escuela ha seguido dos líneas más o menos conectadas (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Rogers, Theule, Ryan y Keating, 2009). Por una parte, se analizan los intercambios entre la familia y la escuela. Y, por otra, las actividades que los padres realizan y que tienen que ver directamente con la escuela, por ejemplo supervisar los deberes. En este trabajo nos ocuparemos de la primera línea que hemos mencionado.

El estudio de los intercambios familia-escuela tiene enorme interés tanto para la investigación como para las medidas adoptadas desde los centros educativos, las comunidades e incluso legislativamente. Las investigaciones coinciden en señalar los amplios beneficios de esta relación para los implicados (Espstein, 1995; García Bacete, 2006; López Larrosa, 2009) y en que se puede considerar un indicador de calidad de los centros (Epstein, 1997;

Martínez-González y Pérez-Herrero, 2006), aunque no esté exento de dificultades (Álvarez, 1999; Terrón, Alfonso y Díez, 1999).

No obstante, son escasos los trabajos que, tanto teniendo en cuenta los intercambios como las actividades que los padres realizan en el hogar, se ocupan de la percepción y la evaluación que los alumnos hacen de las relaciones entre la familia y la escuela (Rogers et al., 2009). Se supone que cuando se habla de mejorar las relaciones es porque esperamos que los máximos beneficiados sean los alumnos, sean niños o adolescentes. No obstante, no solemos preguntarles a ellos. Esto, que podría justificarse cuando se trata de alumnos muy jóvenes, parece inadecuado cuando se trata de adolescentes. Entre los trabajos encontrados, en un estudio cualitativo desarrollado por Cherobim (2004) se señala que los educandos (5 adolescentes con edades de 12 a 15 años) indicaban estar satisfechos de la participación de los padres pero les gustaba que se quedaran un poco lejos para que no descubrieran sus errores. Esto puede tener que ver con las características evolutivas de los adolescentes y su búsqueda de autonomía y con el hecho de que los padres son menos capaces de monitorizar sus actividades (Kerr, Stattin y Burk, 2010). Además, Cherobim (2004) encontró que cuando los padres participan más se establecen más relaciones y surgen diferencias en el trato de los profesores hacia los hijos de estos padres.

Si nos centramos en los trabajos realizados desde la perspectiva de los padres o los profesores, los datos indican que el contacto más habitual se realiza entre padres y tutores (García Bacete, 2006; Rivera y Milicic (2006), que está supeditado a la demanda del profesor y que se produce un descenso de los contactos al aumentar la edad de los hijos (Rogers, Wiener, Marton y Tannock, 2009). Las relaciones son en general buenas pero los profesores consideran que a los padres les falta interés y a los profesores habilidades de comunicación. No confían los unos en los otros y sus ideas sobre los roles de

padres y docentes son diferentes. De hecho, éste es uno de los motivos por lo que pueden surgir conflictos destructivos entre la familia y la escuela cuando hay divergencias sobre el papel que la familia y la escuela juegan en la educación, y hasta dónde se considera que los padres y la familia deben implicarse educativamente. Otros motivos son, por ejemplo, unas opiniones divergentes sobre el cuidado de los niños o sobre las competencias de éstos, puntos de vista distintos o la llegada de las notas. Precisamente, en una investigación de Rivera y Milicic (2006) los conflictos destructivos entre la familia y la escuela surgen por el bajo rendimiento y los problemas conductuales de los hijos.

Entre los trabajos que se ocupan específicamente del impacto que las malas relaciones entre familia y escuela tienen en los hijos, Fish (1990) señala que el conflicto entre ambas es un proceso que puede prolongarse en el tiempo (Fish, 1990), terminar triangulando al niño, tener consecuencias en los resultados académicos y producir un deterioro de la actitud de los niños hacia el colegio.

Por tanto, considerando que hay investigaciones en las que se consulta a padres y profesores sobre las relaciones familia-escuela pero la bibliografía sobre la percepción que tienen los adolescentes de dichas relaciones y el impacto del conflicto cuando éste se produce es escasa, nos proponemos realizar un estudio exploratorio con los siguientes objetivos.

OBJETIVOS

-Analizar las características de las relaciones entre la familia y la escuela desde la perspectiva de los adolescentes; cómo se realizan los encuentros, las causas de las buenas o malas relaciones entre la familia y la escuela y sus consecuencias.

-Identificar si existen diferencias significativas según el sexo en las relaciones entre la familia y la escuela.

-Identificar si existen diferencias significativas según la edad en las relaciones entre la familia y la escuela.

MÉTODO

PARTICIPANTES

175 alumnos de un instituto público del área metropolitana de la ciudad de Ferrol en A Coruña (media de edad 14,47 años, DE= 1,66), de los cuales un 57,6% eran chicas. Dado que la media de edad era de 14,47, se distribuyó la muestra en dos grupos, el primero constituido por los chicos que tenían hasta 14 años, y el segundo de 15 en adelante.

La distribución por cursos era la siguiente: en 1º de ESO estaba el 21,5% de la muestra; en 2º de ESO, el 15,7%; en 3º de ESO, el 18,6%; en 4º de ESO, el 16,3%, y finalmente, en 1º de Bachillerato, el 27,9%. La mayoría (96,5%) nacieron en España, al igual que sus padres (95,8%) y madres (95,3%). El 86,98% de los adolescentes vivían en hogares con ambos progenitores.

MATERIALES

Se elaboró el cuestionario EQUICO, que consta de 30 preguntas, 7 sociodemográficas y 22 preguntas sobre las relaciones entre la familia y la escuela: cantidad y calidad de las mismas, causas y consecuencias; y 1 de sugerencias para la mejora del instrumento. En su mayoría se trata de preguntas cerradas (por ejemplo, “¿cómo te gustaría que fuese la relación entre tus padres y el colegio?: mejor, que siga igual, peor”) pero se incluyen algunas preguntas abiertas (por ejemplo, “¿qué consecuencias tiene el que la relación entre los padres (padres en general) y el colegio/instituto sea buena?” o, “según tú, cuando las relaciones entre la familia y la escuela son muy malas, ¿por qué es?”). Es un cuestionario anónimo que puede contestarse en unos 15 minutos y administrarse en grupo.

PROCEDIMIENTO

Se contactó con un centro de Educación Secundaria y se solicitó permiso a la directora para aplicar el cuestionario. La directora se encargó de distribuir los cuestionarios entre los tutores, que, en cada clase, se los entregaron a sus alumnos. Éstos contestaron cada uno su cuestionario pero todos a la vez en la hora de tutoría. Se aseguró la confidencialidad, el anonimato, la voluntariedad y la inexistencia de buenas o malas respuestas. Una vez cubiertos, los profesores se los entregaron a la directora y ésta, a su vez, a las responsables de la investigación.

Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS versión 15.0.

Con las preguntas abiertas, que no todos los alumnos contestaron, se procedió a recoger todas las respuestas a cada una de ellas. Después las dos investigadoras realizaron independientemente categorías de clasificación. Se seleccionaron aquéllas en las que había acuerdo y finalmente se codificaron las preguntas según dicha categorización.

Se realizaron análisis descriptivos de todas las preguntas abiertas y cerradas. Se realizaron análisis de varianza de un factor para verificar si existían o no diferencias significativas por edad y sexo en el número de encuentros entre la familia y la escuela y la calidad de las relaciones.

Se realizaron tablas de contingencia y la prueba ji cuadrada para verificar si existían o no diferencias significativas por edad y sexo en el resto de las variables dado el carácter categórico de las mismas.

RESULTADOS

Con respecto al primer objetivo, los adolescentes señalan que la media de encuentros individuales entre sus padres y los tutores es

de 3,14 (DE=1,09) y la media de encuentros grupales es de 0,93 (DE= 1). La mayoría dice que sus padres tiene algo de relación con su tutor (40,7%) y la calidad de dicha relación es entre regular (2) y buena (3) (media 2,57, DE= 1,32). No obstante, señalan que “no hay nada de relación” con otros miembros de la comunidad educativa en un 41,1% de los casos para otros profesores, en un 71,5% de casos con el orientador, en un 49,4% de casos con el jefe de estudios, y en 70,3 y 89,4% de los casos con otras personas (por ejemplo, conserjes).

En la mayoría de las ocasiones, según ellos, son los padres los que piden hablar con los profesores (80,9%) más que al revés (29,2%) y suelen estar de acuerdo (91,8%). Un elevado porcentaje (95,3%) señala que los padres les dicen que deben hacer caso al profesor mientras que un 62,5% indican que son los profesores los que dicen que deben hacer caso a los padres. Sólo un 4% consideran que riñen porque no están de acuerdo. Igualmente, sólo en un 4% de los casos sus padres y los profesores discuten con ellos delante y en un 6,5% cuando no están. Los padres entre ellos discuten después de hablar con el tutor un 8,1%, y les riñen tras hablar con el tutor en 41,8% de los casos.

El motivo de los conflictos cuando ellos están implicados mayoritariamente es que han hecho algo mal (57,8%), porque padres y profesores se conocen poco (43,2%) y tienen opiniones diferentes (33,6%). Analizando las preguntas abiertas sobre los motivos de los conflictos destructivos en las relaciones en general entre la familia y la escuela, aquéllos que respondieron indicaron que era por culpa del alumno (16%) o porque padres y profesores piensan diferente (16%), la familia tiene la culpa en 15,4% y la escuela en 10,3% de los casos.

Con respecto a su reacción cuando surgen conflictos destructivos entre la familia y la escuela, no hacen caso a sus padres ni a los pro-

fesores (35,4%), se sienten alegres (27,2%), no saben a quién hacer caso (22%), no les hacen caso (a los chicos) 21,7%, se sienten atrapados (17,9%) y se sienten mal (11,9%). Si la relación es mala y hay conflictos destructivos, ellos pierden más (63,4%) pero ganan más los profesores (23,8%). El análisis de las preguntas abiertas indica que los alumnos se ven perjudicados, especialmente por cómo los tratan después los profesores (25,1%) y porque el ambiente es malo (13,7%) y ellos se esfuerzan menos (13,1%)

La mayoría, un 82,6%, quiere que las relaciones sigan igual. Un 14 % quieren que mejoren. Consideran que no es bueno que no haya relación un 61% de los chicos pero también un 67,9% considera que no es malo. En palabras de algún alumno: “así no se enteran de nada” o “así no hay la misma influencia por ambas partes”. Si no hay relación, los padres son los que más pierden (41,3%). El análisis de las preguntas abiertas indica que es porque no saben lo que ocurre en el colegio (24%), pero también los hijos se ven perjudicados (10,2%).

Cuando la relación es buena, perciben que padres y profesores se apoyan (81,8%), que el colegio es importante (75%), les gusta (68,2%) y les apetece más estudiar (50,8%).

Piensan que ellos son los más beneficiados si la relación entre la familia y la escuela es buena (69,2%) pero también pueden perder (37,4%). El análisis de las preguntas abiertas sigue esta misma dirección, de modo que la buena relación impacta sobre el hijo (27,4%), implica que los padres saben más y pueden educar mejor (18,3%) pero también puede suponer más control (5,7%).

Por lo que respecta al segundo objetivo, no se encontraron diferencias significativas por sexo ($p > 0,05$) en las relaciones con el tutor, otros profesores, el orientador o el jefe de estudios ni en el número de reuniones individuales y grupales.

Tampoco en el resto de las variables sobre las causas y consecuencias de las relaciones, a excepción del procedimiento para contactar padres y profesores “los profesores piden hablar con los padres” ($\chi^2 (1, N=170)=8,41, p < 0,01$). De modo que esto se da mucho más en el caso de los chicos. Y en las consecuencias, en que les gusta si la relación es buena ($\chi^2 (1, N=131)=7,10, p < 0,01$), que las chicas lo mencionan mucho más.

En cuanto al tercer objetivo, con respecto a la edad y como se señaló anteriormente, se crearon dos grupos: hasta 14 años y de 15 en adelante. Se encontraron diferencias significativas en la relación con el tutor ($F(1,165)=4,12, p < 0,05$) y otros profesores ($F(1,161)=5,75, p < 0,01$) y en la calidad de dicha relación con el tutor ($F(1,165)=11,96, p < 0,01$) y con otros profesores ($F(1,153)=12,4, p < 0,01$). En el grupo de chicos mayores, la relación con el tutor y otros profesores y los padres es menor, y la calidad de dicha relación también empeora.

También se hallaron diferencias significativas en el número de reuniones individuales ($F(1,133)=8,47, p < 0,01$) y grupales ($F(1,132)=9,11, p < 0,01$) entre padres y tutores, de modo que en el grupo de chicos más pequeños, el número de reuniones grupales e individuales es significativamente mayor.

Con respecto a las causas y consecuencias de las relaciones entre la familia y la escuela, se hallaron diferencias significativas en si es malo que no haya relaciones entre la familia y la escuela ($\chi^2 (1, N=112)=7,95, p < 0,01$). De modo que los mayores lo ven menos mal. También se dieron diferencias en las consecuencias de las buenas relaciones, si les gusta ($\chi^2 (1, N=132)=8,81, p < 0,01$) y en que los profesores les dicen que hagan caso a los padres ($\chi^2 (1, N=168)=15,32, p < 0,001$). En ambos casos, los más pequeños respondieron más veces que sí.

Finalmente, se dieron diferencias significativas en cómo les gustaría que fuera

la relación entre la familia y la escuela. Para esto, ya que la frecuencia de respuestas “peor” era muy baja, se eliminaron y se procedió a analizar si había diferencias entre los que querían que mejorase y los que querían que se mantuviese igual. Los resultados fueron significativos (χ^2 (1, N=166)=8,83, $p<0,01$), de modo que los pequeños respondían más que les gustaría que fuera mejor, mientras los mayores se decantaban más porque siguiera igual.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según la investigación de García Bacete (2006) preguntando a adultos, los encuentros familia-escuela se dan fundamentalmente entre los padres y los tutores, y las relaciones suelen ser buenas; y esto mismo dicen los adolescentes de nuestra investigación. No obstante, contrariamente a lo que plantea García Bacete (2006), según los adolescentes de nuestro estudio son los padres los que piden hablar con los profesores, aunque, cuando se trata de chicos (varones) esto es significativamente más frecuente que cuando se trata de alumnas. El resultado de los encuentros entre la familia y la escuela es un gran acuerdo entre padres y profesores y apoyo, sobre todo de los padres a los profesores. Apenas se producen conflictos destructivos entre los padres tras hablar con los tutores, por lo que, pese a que puede producirse un impacto en el clima familiar, se da sobre todo en los alumnos porque pueden experimentar consecuencias en forma de reprimendas.

Los adolescentes coinciden con padres y profesores (Rivera y Milicic, 2006) en que si hay conflictos destructivos es, fundamentalmente, porque ellos han hecho algo mal.

Según Fish (1990), los alumnos pueden terminar triangulados cuando hay conflictos destructivos entre sus padres y los profesores. En nuestro estudio esto se da pero es más

frecuente que terminen no haciendo caso a padres y profesores o que vean los beneficios para ellos y se sientan alegres. Lo cual encajaría con ese porcentaje que no ven tan mal que no haya relación entre padres y profesores para que no se enteren de lo que hacen y con los que consideran que puede ser malo para ellos si las relaciones entre la familia y la escuela son buenas. Recordemos las dificultades para la monitorización de los adolescentes que tienen los padres (Kerr, Stattin y Burk, 2010), que puede conectarse con el deseo expresado de los chicos de no ser monitorizados. No obstante, algunos alumnos sí son capaces de señalar que el trato de los profesores hacia ellos puede ser malo como resultado del conflicto destructivo con sus padres; lo cual sería la otra cara de la moneda de los resultados de Cherobim (2004) cuando señalaba que si había buenas relaciones padres-profesores, éstos trataban de modo diferente (positivamente) a los hijos.

En nuestro estudio, de forma muy general, los adolescentes consideran que si las relaciones entre la familia y la escuela son buenas, se apoyan entre ellas, y ellos sienten que el colegio es importante. Exactamente una de las reivindicaciones de Grolnick y Slowiaczek (1994) según los cuales, cuando los padres van más a la escuela, los hijos perciben la importancia de ésta.

Los adolescentes ven claramente que son los más beneficiados o perjudicados si las relaciones son buenas o malas respectivamente. Pero son capaces de ver que, si no hay relación, puesto que son los que no están en el colegio, los más perjudicados con los padres.

Como se desprende de los resultados, parece más determinante la edad que el sexo al analizar los intercambios entre la familia y la escuela, de modo que, con los mayores son más escasas, como indicaban Rogers y sus colaboradores (2009), y de peor

calidad, y ellos no ven tan mal el que no haya relación. Las características de los datos no permiten establecer causalidades y tampoco es el propósito de este estudio porque es posible que la relación sea más circular: si las relaciones son escasas y de peor calidad, es mejor que no haya relación entre padres y tutores, al tiempo que, si hay poca relación es más fácil que la calidad disminuya. Y curiosamente esto coincide con lo que pueden desear los alumnos. Con los más pequeños, con los que los profesores y padres tienen más relación, son a los que más les gusta que haya contacto y a los que más les gustaría que ese contacto mejorase y, con un contacto mayor, los profesores apoyan más a los padres. Nuevamente vemos la circularidad de las relaciones en estos resultados lo que parece poner de manifiesto cierto ajuste en las preferencias de los alumnos a la situación relacional de los padres y de las relaciones a las preferencias de los alumnos.

Los resultados con la muestra de adolescentes utilizada indican unas grandes coincidencias con las percepciones de padres y profesores en otras investigaciones y clara coherencia en las respuestas y planteamientos de los alumnos, como observadores muy fiables de las relaciones entre la familia y la escuela, de las que son los principales beneficiados o perjudicados según el cariz que dichas relaciones tomen. Estos datos ponen de manifiesto la importancia de dar continuidad a esta línea de investigación con más participantes y seguir teniendo en cuenta sus opiniones tanto en este ámbito de las relaciones más directas entre la escuela y el hogar, como en la otra variante de la que hablábamos en la introducción relacionada con las conductas específicas de los padres que más ayudan a los adolescentes en su ajuste escolar. Ambas son importantes e implican dar voz a los alumnos que son, sin duda, el motivo por el que tienen que relacionarse la familia y la escuela puesto que, sin alumno, no hay relación.

REFERENCIAS

- Álvarez, J.L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 11(4), 63-80.
- Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Christenson, S.L. y Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families*. Nueva York: Guildford Press.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. (1997). *School, family and community partnership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fish, M. (1990). Family-school conflict: implications for the family. *Reading, Writing and Learning*, 6, 71-79.
- García Bacete, J.L. (2006). ¿Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- Grolnick, W.S. y Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Kerr, M., Stattin, H. y Burk, W.J. (2010). A reinterpretation of parental monitoring in longitudinal perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 39-64.
- López Larrosa, S. (2009). *La relación familia escuela. Guía práctica para profesionales*. Madrid: CCS.

- Martínez-González, R.A y Pérez-Herrero, M.H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias, *Cultura y Educación*, 18(3-4), 231-246.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de Enseñanza General Básica. *PSYKHE*, 15, 119-135.
- Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A. y Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 34-57.
- Rogers, M.A., Wiener, J., Marton, I. y Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorders (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47, 167-185.
- Terrón, E., Alfonso, C. y Díez, E. (1999). Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza. *Aula de Innovación Educativa*, 85, 6-10.