Familia y adaptación escolar durante la infancia

Susana Menéndez
Lucía Jiménez
Bárbara Lorence

Universidades de Huelva y Sevilla

Fecha de recepción: 15-04-2008 Fecha de aceptación: 02-07-2008

Resumen

A lo largo del artículo se reflexiona sobre el papel que juegan la familia y su relación con la escuela en la adaptación escolar de niños y niñas. Estas relaciones se fundamentan en la complementariedad de ambos contextos de desarrollo, y resultan especialmente críticas para los niños y las niñas que crecen en entornos familiares de riesgo. En el trabajo se exponen evidencias empíricas que apuntan hacia la especial relevancia que tiene el fortalecimiento de la relación familia-escuela desde la etapa infantil, sobre todo en situaciones de riesgo para niños y niñas.

Palabras clave: Relación familia-escuela, adaptación escolar, familias en riesgo

Summary

In this article family-school relationship and its relevance for children's school adaptation are discussed. These relations are based on the complementarities between family and school contexts, and are particularly relevant for children who grow up in at-risk families. We also describe and comment data supporting the importance of promote family-school relations from early infancy, especially for families at risk.

Key words: Family-school relationship, children's school adaptation, families at risk.

1. Introducción

Hace ya varias décadas el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner publicó un texto titulado *La ecología del desarrollo humano* (1979), en el que describía las limitaciones con las que la psicología evolutiva tradicional analizaba el desarrollo psicológico de niños y niñas, al tiempo que exponía y defendía una alternativa conceptual y empírica a estas limitaciones a la que denominó enfoque ecológico. Los planteamientos de este autor supusieron el inicio de una nueva aproximación al estudio del desarrollo psicológico que, en las últimas décadas, se ha consolidado como una de las perspectivas que más consenso suscitan en la comunidad científica, constituyendo, junto al enfoque sistémico, el marco conceptual desde el que mayoritariamente se analiza el desarrollo psicológico en la actualidad (Arranz, 2004; Rodrigo y Palacios, 1998). Entre las numerosas aportaciones de Bronfenbrenner (1979) hay algunas que nos interesa aquí

© XXI, Revista de Educación, 10 (2008). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.

destacar. Planteaba este autor que una adecuada comprensión del *contexto* en el que las personas crecen y se desarrollan requiere la toma en consideración de múltiples y complejas influencias organizadas en diversos niveles de análisis, que él describía como una serie de estructuras seriadas más y menos inmediatas al individuo. Así, para comprender el desarrollo de una persona es preciso prestar atención y analizar las influencias que recibe en la diversidad de entornos *(microsistemas)* en los que esa persona crece, así como el tipo de relación que se establece entre los mismos *(mesosistema),* las características y circunstancias de microsistemas en los que el individuo no participa directamente pero que son ambientes relevantes para miembros de sus contextos de desarrollo *(exosistema),* y las claves más generales que definen el momento histórico y las características del grupo social y cultural al que pertenece la persona *(macrosistema).* Traducido a los objetivos de este monográfico, las tesis ecológicas implican que para conocer y comprender cómo crecen, aprenden y se educan los niños y las niñas en la escuela infantil es preciso ir más allá del microsistema del aula y del centro escolar, y debemos igualmente analizar otros entornos normativos en los que niños y niñas de estas edades crecen, aprenden y se educan, así como el tipo de relaciones que se establecen entre éstos y el contexto escolar, y el marco social e histórico más general que abarca todo este entramado de personas, contextos y relaciones. Las interesantes contribuciones a este volumen de Anita Gramigna sobre la alfabetización televisiva en la escuela infantil; de Dávila y Naya sobre derechos de la infancia; o de González Faraco y Mónica Torres sobre la educación infantil en las culturas escolares europeas, complementan a los diversos artículos de este monográfico que analizan el microsistema escolar y contribuyen, desde esta perspectiva, a dibujar un muy amplio (y ecológico) panorama de la Educación Infantil en la actualidad.

En un volumen interesado por analizar la escuela infantil con el nivel de exhaustividad que se acaba de señalar, resulta evidente la necesidad de prestar atención a la familia y a cómo crecen y se desarrollan en ella niños y niñas a estas edades. Puesto que los contextos familiar y escolar son los principales entornos normativos de educación infantil, son por tanto ambientes merecedores de análisis en sí mismos (como microsistemas) pero es igualmente necesario situarnos en el mesosistema y examinar el tipo de conexiones que entre ambos hay o puede haber. En las páginas que siguen trataremos de cubrir estos objetivos en lo que atañe a la familia durante la infancia. Comenzaremos analizándola como contexto de desarrollo y de educación de niños y niñas y, en concreto, perfilando las funciones que cumple como tal y que son en las que reside el trascendental papel que juega en el ajuste y el bienestar de los menores. A continuación nos centraremos en las relaciones entre la familia y la escuela, prestando especial atención a las repercusiones que estas relaciones tienen sobre el ajuste y la adaptación de niños y niñas al entorno escolar. Ilustraremos nuestras reflexiones con algunos de los resultados que hemos obtenido en una investigación[1] que venimos realizando desde hace algunos años, en la que hemos tenido ocasión de evaluar a una amplia muestra de niños y adolescentes, parte de los cuales crecen en familias en situación de riesgo que son usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios. Entre otras cuestiones, hemos analizado tanto la dinámica familiar de los hogares en que crecen estos menores como su adaptación escolar entendida, como proponen diversos autores (Brizuela y García-Sellers, 1999; Eccles y Roeser, 2003; Luthar y Cicchetti, 2000), en un sentido amplio que incluye el ajuste al ambiente escolar tanto en su vertiente académica como social, el bienestar psicosocial y el afrontamiento satisfactorio de las tareas evolutivas que se presentan en la escuela. A lo largo de este artículo iremos exponiendo y comentando parte de estos resultados; en concreto hemos seleccionado los datos más significativos (para los objetivos de este trabajo) obtenidos de los niños y las niñas más pequeños de nuestro estudio, una submuestra (N= 129) con edades comprendidas entre 1 y 8 años (la media oscila en torno a 5.64, con una desviación tipo de 1.89) e integrada en porcentajes muy similares por niñas y niños (46.7% y 53.3% respectivamente).

© XXI, Revista de Educación, 10 (2008). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.

2. La familia y sus funciones como contexto de desarrollo infantil

La familia española está inmersa en un llamativo proceso de cambios que algunos autores (Reher, 1996) no han dudado en calificar como revolucionarios. Así, a partir de finales de la década de los 70 hemos asistido en nuestro país a una notable transformación del tamaño y la composición de los hogares, y a una alteración de los calendarios vitales de formación y desarrollo familiar: en síntesis, las familias españolas son cada vez más pequeñas y sobre todo más diversas, en su composición, en su ciclo de formación, y en los roles que en ella desempeñan sus miembros (Rodríguez y Menéndez, 2003). En el caso de España el proceso de transformación familiar es muy similar al que caracteriza a otros países occidentales, pero se ha iniciado más tarde (de la mano de la transición política) y, sobre todo, ha tenido lugar con una considerable aceleración.

La familia es, por tanto, un contexto de desarrollo humano muy cambiante y crecientemente diverso, lo cual, como es bien conocido, ha sido interpretado desde diversos sectores en términos bastante alarmistas, como indicadores de una profunda crisis de la institución familiar. No obstante, resulta más realista (y también menos alarmante) entender que lo que está en crisis no es la familia como tal sino la hegemonía de una única realidad familiar (Flaquer, 1998; Palacios y Rodrigo, 1998; Rodríguez y Menéndez, 2003), hasta el punto de que algunos autores desaconsejan hablar de "familia" en singular (Coontz, 2000). No obstante, y como afirma Flaquer (1998), con toda probabilidad la cuestión no sea hablar de la o las familias sino más bien el contenido que esta noción encierra, especialmente si al hablar de *la familia* se hace referencia sólo a un modelo familiar o bien se entiende que la familia, en singular, está definida por parámetros bajo los cuales quedan incluidas diversas realidades familiares[2]. De acuerdo con Palacios y Rodrigo (1998), si se lleva a cabo un "proceso de deconstrucción" en el que se vayan eliminando los elementos que tradicionalmente se consideraban imprescindibles para poder hablar de una familia, pero que en la actualidad ya no la caracterizan de manera normativa (unión legal, descendencia biológica, presencia de dos progenitores...), lo que queda en común a la familia es que supone "una unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia que se desea duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros, y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia" (Palacios y Rodrigo, 1998). Lo que en definitiva se plantea en esta aproximación es que lo realmente sustantivo y relevante para el análisis de la familia como contexto de desarrollo y socialización son las relaciones que se establecen en su interior, por un lado, y las funciones que ésta desempeña y cómo lo hace, por otro.

De hecho, y en contraste con el dinamismo y los acelerados cambios que caracterizan a la familia desde otros ángulos, si se la contempla desde éste resulta mucho más estable: la continuidad histórica y transcultural de la familia se debe en gran medida a que (sobre la base de una evidente variabilidad) ha demostrado ser el entorno más apropiado para que, en su seno, queden cubiertas determinadas *funciones* en relación con la satisfacción de las principales *necesidades*[3] de sus miembros. En el caso de los más jóvenes, la familia no sólo debe asegurar su supervivencia física y su crecimiento saludable, sino propiciar que accedan a las experiencias y al establecimiento de relaciones en las que niños y adolescentes puedan desarrollar las diversas habilidades y competencias necesarias para relacionarse de manera competente tanto con su medio como con ellos mismos. Estas habilidades y competencias se refieren tanto al ámbito cognitivo (apropiación de habilidades de pensamiento, de lenguaje y de comunicación) como al conductual (conocimiento, comprensión y deseable interiorización de las normas básicas que regulan la convivencia y el desenvolvimiento adaptativo en sociedad) y al afectivo (establecimiento de vínculos estables desde los que implicarse en una socialización afectiva y aprender a querer y a sentirse querido).

3. La familia y la escuela como contextos de desarrollo infantil.

Hemos destacado al inicio de este trabajo que la familia y la escuela son los principales entornos normativos de desarrollo y educación infantil. Desde que niños y niñas entran por primera vez en la escuela hasta que como adolescentes salen de ella, pasan más tiempo allí que en cualquier otro lugar fuera de sus hogares (Miranda, Jarque y Tárraga, 2005). Además, el contexto escolar ofrece aprendizajes y contactos interpersonales con adultos e iguales diferenciados de los producidos en otros contextos, de modo que la participación de los menores en la escuela supone el acceso a un nuevo marco de demandas, actividades y formas de interacción. En definitiva, debido a la cantidad y calidad de los aprendizajes escolares, después de la familia es en las interacciones que niños y adolescentes mantienen dentro del contexto escolar donde de manera muy destacada se fraguan sus procesos de desarrollo.

Debido a la relevancia e idiosincrasia de la escuela y la familia como contextos de desarrollo, analizar las continuidades-discontinuidades existentes entre ambos entornos resulta fundamental para comprender cómo sus características y las relaciones entre ambos inciden el desarrollo infantil (Bronfenbrenner, 1979). A este respecto, aunque ciertamente no existen dos familias ni dos escuelas iguales, en términos generales ambos contextos suelen presentar algunas diferencias muy relevantes para niños y niñas (Lacasa, 2001; Pichardo, 2003; Vila, 1998):

- Atendiendo a las características físicas y materiales de ambos entornos, la escuela destaca por una *estructuración espacio-temporal* sistemática y una gran diversidad de *materiales educativos,* configurándose, por excelencia, como el contexto de desarrollo *mejor adaptado* a las necesidades educativas de los más pequeños. El hogar familiar, sin embargo, tiende a estar organizado de acuerdo con una amplia diversidad de objetivos además de como contexto de desarrollo infantil, de manera que, como entorno físico y material, su adaptación resulta menos ajustada a las características evolutivas de la infancia, prevaleciendo una organización espacio-temporal más informal y el uso de materiales educativos por término medio poco diversificados.
- Considerando el tipo de actividades y aprendizajes que se desarrollan en ambos entornos, la familia destaca por actividades enmarcadas en un *contexto de aprendizaje* informal y contextualizado, el uso de la observación e imitación como *estrategias de aprendizaje* y el predominio del *conocimiento* cotidiano como eje del desarrollo infantil. Por el contrario, el aprendizaje escolar se produce en un contexto formal, planificado, fragmentado y con frecuencia alejado de los intereses del niño, que cuenta con la comunicación verbal y escrita como principal estrategia de aprendizaje, y que se ocupa principalmente de conocimientos relacionados con el saber organizado.
- El lenguaje empleado en cada uno de estos entornos merece especial atención. Así, la familia se caracteriza por el uso de un lenguaje contextualizado, es decir, referido a objetos y situaciones ligados a la realidad inmediata y/o directamente perceptible. En el entorno escolar, sin embargo, predomina el uso de un lenguaje descontextualizado, circunstancia ésta que cumple una muy notable función a la hora de estimular progresivamente el desarrollo cognitivo de niños y niñas hacia unos niveles de complejidad y abstracción cada vez mayores.
- En el ámbito de las relaciones interpersonales, familia y escuela se diferencian tanto en la frecuencia de interacciones *con los iguales* (normativas en la escuela y no en la familia) como de los contactos individuales *con adultos*, y respecto a éstos tanto en su frecuencia (en la familia destacan las relaciones adulto-niño, mientras que en la escuela lo que predominan son los contactos adulto-grupo de niños) como en la intensidad afectiva de la relación (normativa en la familia y no en la escuela).
- Atendiendo al agente educativo responsable de los procesos de socialización en ambos entornos, tanto en la escuela como en la familia predomina la figura

© XXI, Revista de Educación, 10 (2008). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.

de un adulto que funciona como guía a lo largo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la familia esta responsabilidad es compartida con otros agentes educativos (el otro progenitor, hermanos, abuelos...), mientras que en la escuela el adulto asume el papel de experto de la enseñanza, distinguiéndose por una importante especialización y preparación formal previa sobre todo lo relacionado con la educación y el desarrollo infantil.

- Finalmente, atendiendo a la familia y la escuela como contextos culturales, ambos entornos comparten una *base común* que se traduce en exigencias similares para los niños y niñas que crecen en ellos y en una meta educativa: la estimulación y el desarrollo global de la persona. Sin embargo, la cultura familiar se centra en mayor medida en la supervivencia y la socialización, mientras que en la escuela se enfatiza el desarrollo de habilidades mentales específicas. Además, si bien la escuela está principalmente guiada por el curriculum educativo oficial, la importancia de unas metas educativas u otras en la familia depende más bien de la ideología evolutivo-educativa de los progenitores, es decir, los valores, expectativas y creencias sobre la educación y el desarrollo infantil (Oliva y Palacios, 1998).

En definitiva, la familia y a la escuela son contextos de desarrollo infantil complementarios y diferenciados. Por ello y, retomando las aportaciones del marco ecológico a las que nos referimos al inicio de este trabajo, las *características del mesosistema familia-escuela* pueden tener importantes repercusiones sobre el desarrollo de niños y niñas. A este respecto, la calidad de estas relaciones se fundamenta principalmente en torno a dos elementos: el grado de discrepancia entre microsistemas y el nivel de coherencia que exista entre éstos. Por un lado, y como apuntaba el mismo Bronfenbrenner (1979), la participación en contextos diversos ofrece a los más pequeños la oportunidad de familiarizarse con otras estructuras sociales, de realizar actividades diferentes y de establecer relaciones con otras personas, facilitando la adquisición de habilidades y competencias distintas. Por ello, es necesario que exista cierto grado de discrepancia entre contextos para favorecer una estimulación que diversifique y enriquezca el desarrollo, pero es también necesario que las diferencias entre entornos de socialización se produzcan en un marco de complementariedad, de modo que no alcancen tal grado de desconexión o incluso de contradicción que incida negativamente en el desarrollo infantil (Lacasa, 2001). La necesidad de moderar estas discrepancias entre la familia y la escuela es particularmente importante para los niños y niñas en edad infantil, dada su especial sensibilidad a las discontinuidades acusadas (Oliva y Palacios, 1998). Por tanto tiene pleno sentido explorar cuáles son los aspectos que favorecen que el mesosistema familia-escuela promueva procesos positivos de adaptación escolar. Nos vamos a ocupar a continuación de aquellas características del entorno familiar que favorecen la adaptación infantil a la escuela, dirigiendo una mirada específica a los hogares en los que estos procesos se encuentran potencialmente vulnerados.

4. Adaptación escolar y ambiente familiar

Las consideraciones que hemos realizado en los apartados anteriores permiten concluir que existen determinados aspectos del ambiente familiar que pueden favorecer la complementariedad entre las demandas y exigencias planteadas en ambos contextos y promover, por tanto, la adaptación a la escuela. Las dimensiones del funcionamiento familiar que propician el acceso de niños y niñas a nuevas experiencias escolares sin alcanzar altos niveles de discrepancia y que les preparan para desenvolverse con éxito en la escuela son las siguientes (Epstein y Sanders, 2002; Lacasa, 2001; Vila, 1998):

- Una estructuración del ambiente familiar cuyas características físicas y materiales respondan a las necesidades evolutivo-educativas propias de la edad infantil, favoreciendo una estimulación suficiente y variada pero en el seno de actividades regulares y sistemáticas.

- La organización de actividades y situaciones de aprendizaje diversas y estimulantes, en las que se permita la exploración, se propongan tareas, se evalúen las consecuencias de las acciones, se planteen preguntas y se aporten nuevos conocimientos.
- El uso de un lenguaje descontextualizado a través interacciones verbales frecuentes y de calidad favoreciendo, como ya hemos comentado, el desarrollo de formas cada vez más complejas de pensamiento que posibilitan los aprendizajes escolares.
- El establecimiento de relaciones interpersonales en las que los progenitores manifiesten altas expectativas sobre los hijos como aprendices y demuestren afecto e interés por su desarrollo personal y académico. A este respecto, un estilo educativo que estimule, regule y estructure el comportamiento de los hijos favorece una mejor adaptación a las exigencias escolares –en sus vertientes social y académica– y una mayor satisfacción con el trabajo escolar. Concretamente, se ha destacado la importancia de ejercer un control ajustado en las tareas escolares a través de reglas claras y consistentes, así como de fomentar las recompensas internas, planteando retos óptimos, promocionando la competencia y apoyando la conducta autónoma.
- La existencia de una cultura compartida entre familia y escuela que favorezca la complementariedad de las demandas propuestas a los menores de forma congruente entre ambos contextos y que potencie las relaciones entre ellos. En este sentido, la existencia de ideas evolutivo-educativas, actitudes y valores educativos compartidos entre familia y escuela favorece la preparación de niños y niñas para una adaptación positiva al entorno escolar.

En definitiva, las familias en las que en mejor medida se satisfacen las necesidades evolutivo-educativas de niños y niñas durante la etapa infantil tienden a ser microsistemas diferentes pero moderadamente parecidos al escolar, propiciando que ambos contextos funcionen de forma coherente y complementaria en su labor educativa. No es de extrañar, en consecuencia, que tanto la implicación parental en la educación formal de los hijos como la existencia de relaciones positivas entre la familia y la escuela hayan sido destacados como los mejores predictores de la trayectoria educativa de un alumno, debido a que constituyen un marco especialmente apropiado para promocionar una conducta escolar adecuada, un óptimo rendimiento académico, una motivación intrínseca para el logro y, en definitiva, una adaptación positiva al entorno escolar (Pérez, 2003; Pérez y Castejón, 2000).

5. Adaptación escolar en situaciones familiares de riesgo psicosocial

Los diversos aspectos de la dinámica familiar que hemos descrito en el apartado anterior promueven la adaptación escolar y se asocian, en general, a mejores indicadores de ajuste y desarrollo a lo largo de toda la infancia. Por tanto para un menor no es indiferente crecer en un tipo de familia u otro, con unos progenitores u otros, o en unos estilos educativos u otros, principalmente porque todos estos procesos satisfacen de una manera u otra las necesidades evolutivo-educativas de niños y niñas (López, 2008; Palacios y Rodrigo, 1998). La investigación de las últimas décadas ha permitido, en definitiva, ir perfilando cuáles son los elementos y los procesos del contexto familiar que en mayor medida favorecen el desarrollo infantil, y cuáles otros tienden a asociarse a indicadores evolutivos menos favorables. Lo que queremos ahora resaltar es precisamente la cara menos amable de esta variabilidad, es decir, la que alcanza los límites en los que las necesidades de niños y niñas no están adecuadamente atendidas y, por tanto, su bienestar y su ajuste psicosocial (incluyendo la adaptación escolar) se ven comprometidos.

© XXI, Revista de Educación, 10 (2008). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.

En relación con este tipo de situaciones, sin duda uno de los logros principales de las sociedades desarrolladas ha sido evolucionar hacia el convencimiento de que el bienestar de niños y niñas es una responsabilidad social, de manera que cuando por diversas razones los progenitores no pueden garantizar la atención de las necesidades básicas de sus hijos es la sociedad la que debe velar por la integridad de éstos, interviniendo a través de un sistema público de protección social (Amorós y Palacios, 2004; De Paúl, 2007). En nuestro país, y a grandes rasgos, las muy diversas medidas que la administración pone en marcha están en función de la gravedad de la situación en cuanto a sus consecuencias para la integridad del menor, diferenciando entre aquellas situaciones más apremiantes, en las que se decreta *desamparo* y se separa al menor de su familia, y aquellas otras en las que éste puede continuar en el hogar familiar pero se entiende que la situación es de *riesgo* y, por tanto, se precisa algún tipo de intervención en la familia por parte de la administración.

Por tanto, las familias en situación de riesgo que son usuarias de los Servicios Sociales constituyen contextos de desarrollo para los menores en los que los elementos y procesos que se han descrito en las páginas anteriores se concretan en su versión menos favorable para el ajuste de niños y niñas, en general, y con toda probabilidad para su adaptación al contexto escolar, en particular. Queremos a continuación examinar estas relaciones utilizando los datos que hemos recogido en la investigación que venimos llevando a cabo con este tipo de familias, y a la que ya hicimos referencia al principio de este artículo. Como entonces señalamos, uno de nuestros objetivos ha sido analizar cómo crecen y se desarrollan los hijos y las hijas de familias en situación de riesgo, para lo cual decidimos evaluar entre otros indicadores su grado y tipo de adaptación escolar. Para ello, y tras obtener el oportuno permiso de sus progenitores, nos pusimos en contacto con los centros escolares donde estudiaban y solicitamos a los tutores que completaran distintos instrumentos de cara a evaluar, de manera detallada, la adaptación escolar de los niños y niñas de familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios. Además, los tutores aportaron la misma información pero referida a un grupo de comparación, formado por varios compañeros del grupo-clase seleccionados de forma aleatoria. En definitiva, se obtuvo información de una muestra de menores que crecen en familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios (en adelante, grupo de riesgo) y un amplio grupo de comparación que no recibía intervención familiar (en adelante, grupo de comparación). Como ya comentamos la muestra original está integrada por niños y adolescentes pero, teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, hemos seleccionado los resultados más relevantes de los niños y las niñas más pequeños, en concreto, el 48.8% se encuentran en la etapa infantil y el 51.2% en 1º o 2º de primaria. Un 35.7% de esta submuestra constituye el grupo de riesgo mientras que el 64.3% restante forma el grupo de comparación.

En cuanto a los instrumentos utilizados en el estudio, junto a información sobre los resultados académicos, los profesores completaron en relación a cada niño o niña las siguientes escalas:

- *Social Skills Rating System* (SSRS, Gresham y Elliot, 1990): Esta prueba incluye diferentes subescalas sobre la competencia y la motivación académicas de un menor, sus habilidades sociales y la presencia de problemas de comportamiento (tanto de externalización como de internalización conductual). El índice de fiabilidad obtenido fue $\alpha = .83$.
- *Classroom Behaviour Inventory* (CBI, Schaefer y Edgerton, 1978): Este instrumento evalúa diversos aspectos de la conducta escolar de un niño o una niña, como la extroversión, la consideración hacia los otros, o la independencia y la orientación a la tarea. El índice de fiabilidad de la prueba fue $\alpha = .95$.

Tomados en su conjunto, los informes de los tutores y las diferentes subescalas de estas pruebas nos permitieron disponer de información detallada sobre distintas dimensiones de la adaptación escolar, abarcando aspectos relacionados con la adaptación *académica* en sí misma (notas escolares y competencia académica), la adaptación *personal* en la escuela (problemas de internalización y externalización)

y la adaptación *social* en este contexto (conducta escolar y habilidades sociales). Además, prestamos especial atención en este trabajo a una parte específica del SSRS que evalúa el grado de *motivación parental* para la adaptación escolar positiva de los hijos. Nuestro propósito en los párrafos que siguen es examinar estos indicadores, analizando posibles diferencias entre ambos grupos.

Los niños y niñas evaluados crecen en familias que, como queda recogido en la tabla 1, muestran importantes diferencias en cuanto a diversas *características sociodemográficas.* Así, comparadas con las no usuarias de los Servicios Sociales, las familias en situación de riesgo estaban caracterizadas por un número mayor de menores en el hogar (t= -4.08, p<.000) y por un índice más elevado de monoparentalidad (p<.000). En relación con los progenitores[4] de ambos grupos, en las familias en situación de riesgo resultó significativamente más bajo el nivel educativo de las madres (p<.005), y aunque no encontramos diferencias relevantes en cuanto al índice de actividad laboral, estas diferencias sí alcanzaron significatividad estadística en relación con el tipo de empleo, pues los trabajos de baja cualificación resultaron más frecuentes en las madres de las familias en riesgo (p<.01). En cuanto a los niños y las niñas que crecen en ambos tipos de familias (ver tabla 1), no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a su edad, el porcentaje de niños y niñas, o la etapa educativa en la que se encontraban.

Tabla 1. Principales características de las familias, los adultos y los menores.

		Grupo de riesgo	Grupo de comparación
FAMILIAS			
	Tamaño de la familia	3.71 (*DT*= 0.99)	3.41 (*DT*= 0.96)
	Número de menores	2.17 (*DT*= 0.76)	1.43 (*DT*= 0.88)
Tipo de familia	Biparental	11.1%	73.4%
	Monoparental	88.9%	26.6%
MADRES			
Nivel de estudios	Universitarios	0%	23.7%
	Secundarios	11.8%	15.8%
	Primarios	47.1%	47.4%
	Sin estudios/sin finalizar	41.2%	13.2%
Situación profesional	Trabaja	72.5%	63.3%
	No trabaja	27.5%	36.7%
Tipo de trabajo	Cualificación alta	0%	21.1%
	Cualificación media	6.9%	21.1%
	Cualificación baja	93.1%	57.9%
PADRES			
Nivel de estudios	Universitarios	-	15.6%
	Secundarios	-	25%
	Primarios	-	46.9%
	Sin estudios/sin finalizar	-	12.5%
Situación profesional	Trabaja	-	96.3%
	No trabaja	-	3.7%
Tipo de trabajo	Cualificación alta	-	11.5%
	Cualificación media	-	21.2%
	Cualificación baja	-	67.3%
MENORES			
	Edad	5.7 (*DT*= 2.02)	5.6 (*DT*= 1.82)
Etapa educativa	Infantil	47.8%	49.4%
	Primaria	52.2%	50.6%
Sexo	Niños	41.3%	50%
	Niñas	58.7%	50%

© XXI, Revista de Educación, 10 (2008). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.

Si atendemos a algunos *indicadores iniciales respecto al grado de ajuste escolar* de estos niños y niñas, ambos grupos sí empiezan a mostrar algunas diferencias. Así, los menores en situación de riesgo no presentaron una tendencia estadísticamente distinta de sus compañeros ni en cuanto a repetir curso (lo han hecho al menos una vez un 4.5% y 0% respectivamente) ni en faltar con cierta frecuencia a clase (suelen hacerlo un 65.9% y un 62.3% respectivamente), pero sí se diferenciaron en la existencia de medidas adicionales de apoyo educativo (necesario en un 23.9% de los niños en situación de riesgo, frente al 3.8% de sus compañeros, $p<.001$) y la nota media de su expediente: en el caso de los niños de familias usuarias de los Servicios Sociales la media fue 5.5 ($DT= 2.02$) mientras que la media de sus compañeros fue 6.84 ($DT= 1.96$), resultando la diferencia entre ambas estadísticamente significativa ($t= 2.79$, $p<.005$).

Realizando una evaluación más pormenorizada de la *adaptación escolar de estos menores en sus vertientes académica, personal y social,* los niños y niñas en riesgo mostraron en todos los casos peores resultados en comparación con sus compañeros (ver tabla 2). Estas diferencias resultaron significativas en todas las dimensiones evaluadas y fueron particularmente potentes en aspectos relacionados con la competencia académica y las habilidades sociales en la escuela, a pesar de que los niños y niñas en situación de riesgo de nuestro estudio acceden a experiencias escolares similares a las de sus compañeros (como se recordará, no existen diferencias en la frecuencia con la que unos y otros faltan al centro educativo). Además, el mayor porcentaje de alumnos en situación de riesgo que reciben medidas de apoyo adicionales con toda probabilidad es resultado de las diferencias en adaptación escolar que acabamos de comentar. La tabla 2 también refleja diferencias en el modo en que los progenitores motivan a sus hijos e hijas para la adaptación escolar, motivación que es menor en el caso de las familias en riesgo.

Tabla 2. Descriptivos generales y comparaciones de medias entre ambos grupos.

	Grupo de riesgo M (DT)	Grupo de comparación M (DT)	t
Adaptación académica			
- Notas	5.50 (2.02)	6.85 (1.97)	2.79**
- Competencia académica	3.06 (0.83)	3.58 (0.79)	3.47**
Adaptación personal			
- Problemas de internalización	0.55 (0.46)	0.36 (0.42)	-2.38*
- Problemas de externalización	0.68 (0.56)	0.48 (0.50)	-2.03*
Adaptación social			
- Conducta escolar	3.33 (0.65)	3.57 (0.62)	2.09*
- Habilidades sociales	1.15 (0.30)	1.36 (0.36)	3.34**
Motivación parental	3.08 (0.98)	3.78 (0.89)	4.01***

* $p < .05$ **$p < .01$ ***$p < .001$

Tras obtener estos resultados, decidimos explorar el efecto del paso del tiempo en el patrón de respuestas encontradas. Con este objetivo, repetimos los análisis anteriores pero tomando en consideración la *etapa educativa* en la que se encontraban los alumnos. En relación con la adaptación escolar (ver tabla 3), estos resultados reflejaron que las diferencias mencionadas eran más relevantes durante la educación primaria, es decir, todo parece indicar que los efectos negativos encontrados entre los niños y niñas de familias en riesgo en comparación con sus iguales tienden a acentuarse con el paso del tiempo.

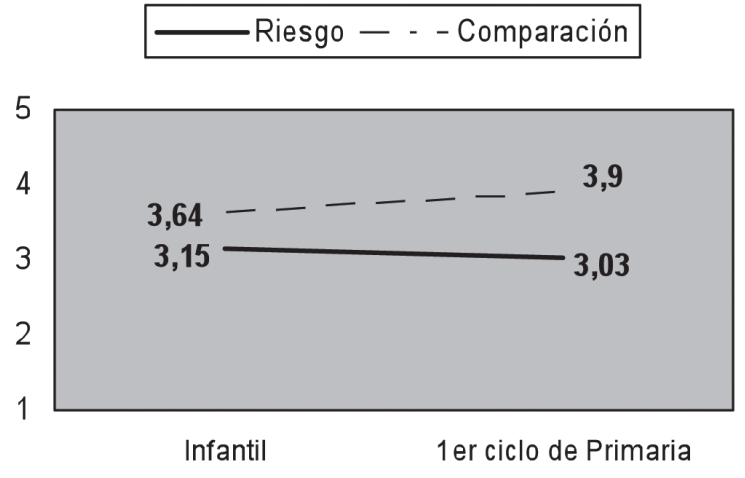
Tabla 3. Descriptivos y comparaciones de medias entre ambos grupos en función de la edad.

	Educación Infantil			Educación Primaria		
	Riesgo M (DT)	Comparación M (DT)	t	Riesgo M (DT)	Comparación M (DT)	t
Adaptación académica						
- Notas	6.00 (3.16)	6.00 (1.93)	ns	5.38 (1.65)	7.03 (1.95)	3.31**
- Competencia académica	3.42 (0.92)	3.47 (0.77)	ns	2.75 (0.61)	3.69 (0.81)	4.86***
Adaptación personal						
- Problemas de internalización	0.42 (0.35)	0.37 (0.48)	ns	0.66 (0.51)	0.34 (0.37)	-2.95**
- Problemas de externalización	0.43 (0.37)	0.54 (0.55)	ns	0.90 (0.60)	0.42 (0.45)	-3.58**
Adaptación social						
- Conducta escolar	3.66 (0.62)	3.47 (0.67)	ns	3.04 (0.53)	3.66 (0.56)	4.46***
- Habilidades sociales				1.08 (0.28)	1.46 (0.33)	4.85***

$^{**}p < .01$ $^{***}p < .001$

En cuanto a la motivación de los padres para la adaptación escolar, los resultados señalan que la edad constituye nuevamente un factor relevante. De este modo, si bien ambos grupos se diferencian en las dos etapas en cuanto al grado de motivación escolar de sus progenitores (t = 2.14, p< .05 en infantil y t= 3.42, p<.001 en primaria), de nuevo parece producirse una acentuación de estas diferencias con el paso del tiempo, que puede observarse en la figura 1 y que juega, también de nuevo, en contra de los niños y niñas de los primeros cursos de educación primaria cuyos progenitores son atendidos por los Servicios Sociales Comunitarios.

Figura 1. Motivación parental en ambos grupos en función de la edad.



© XXI, Revista de Educación, 10 (2008). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.

Respecto a la relación entre la motivación parental y la adaptación escolar en infantil y el primer ciclo de primaria, los análisis de correlación aparecen en la tabla 4. Como en ella puede apreciarse, la importancia de la motivación parental en relación con la adaptación escolar durante la educación infantil descansaba en aspectos académicos (competencia académica) y sociales (conducta escolar y habilidades sociales), mientras que el papel de dicha motivación durante los primeros años de la educación primaria se intensificó para las dimensiones anteriores, al tiempo que resultó significativa para el resto de aspectos evaluados a excepción de los problemas de externalización. En definitiva, todo parece indicar que la motivación de los progenitores es una dimensión muy relevante para la adaptación de los hijos al contexto escolar, y que este papel parece tener un efecto acumulativo con el paso del tiempo.

Tabla 4. Correlaciones entre adaptación y motivación parental en función de la edad.

	Motivación parental	
	Infantil	Primaria
Adaptación académica		
Notas	.19	.56***
Competencia académica	.66***	.76***
Adaptación personal		
Problemas de internalización	-.06	-.38**
Problemas de externalización	.00	-.17
Adaptación social		
Conducta escolar	.34*	.53***
Habilidades sociales	.27*	.56***

* $p < .05$ **$p < .01$ ***$p < .001$

6. Familia, escuela y adaptación escolar: conclusiones

De todo lo dicho hasta el momento se desprenden algunas conclusiones que nos parecen relevantes. La primera de ellas está relacionada con la importancia del microsistema familiar para el desempeño escolar de los hijos y las hijas: como hemos tenido ocasión de exponer a lo largo de este trabajo, los hogares que funcionan como contextos promotores del desarrollo infantil potencian, a su vez, la adaptación de los menores al entorno escolar en aspectos que van más allá del mero rendimiento académico (las habilidades sociales, la adaptación personal...). Estas reflexiones encuentran su cara más negativa en las familias en situación de riesgo, como nuestros propios datos ponen de manifiesto. Las implicaciones negativas para el desarrollo de los niños y las niñas que crecen en estos entornos van más allá de las paredes del hogar y repercuten en su adaptación escolar desde muy pronto. En este sentido, y aunque no disponemos de datos longitudinales, un examen minucioso de estas relaciones en diferentes momentos evolutivos nos ha dado pistas sobre el muy probable papel acumulativo e intensificador que parece jugar el paso del tiempo.

Por otro lado, a lo largo del artículo hemos defendido que la calidad del mesosistema familia-escuela también es un aspecto fundamental para potenciar

la adaptación escolar. Es decir, más allá de que el microsistema familiar funcione como un entorno positivo para el desarrollo infantil, la implicación de los progenitores en la educación de sus hijos y su relación con el microsistema escolar son importantes predictores de una adaptación escolar positiva. Al hilo de esta reflexión, los resultados expuestos en este trabajo nos han permitido destacar la particular importancia de fomentar estos procesos de implicación y conexión en entornos familiares de riesgo. En estas situaciones, la motivación escolar de los padres y las madres es particularmente baja y, además, de nuevo todo parece indicar que tiende a descender más con el paso del tiempo, en detrimento de la adaptación escolar de niños y niñas.

Todo lo anterior tiene, en definitiva, claras implicaciones en la tarea que educadores y maestros están en disposición de desempeñar desde los centros educativos. La escuela tiene la oportunidad de fomentar canales de conexión con la familia y de favorecer la implicación parental en el entorno educativo, pudiendo así ejercer un significativo papel como fuente de apoyo tanto para la familia como de cara a la adaptación escolar y el desarrollo de los menores. Esta potencialidad del entorno escolar en relación con las familias es, a nuestro juicio, particularmente crítica en el caso de contextos familiares de riesgo, sobre todo desde el principio de la escolaridad. En definitiva, la escuela puede –y probablemente debe– desempeñar un importante papel como fuente de apoyo para la familia, y en situaciones de especial dificultad para los menores puede –y debe– ejercer esta función social desde muy pronto, constituyéndose así en un muy relevante factor de protección en situaciones de riesgo para la infancia.

Notas

[1] La investigación se inició en 2003 en el marco de un convenio de colaboración con el Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Sevilla y, desde 2007, se realiza bajo la cobertura de un proyecto I+D del Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2007-66105).

[2] En el artículo de López, Díaz, Morgado y González que aparece en este volumen se hace un muy interesante análisis de la respuesta que, desde la escuela, debe darse a la diversidad familiar.

[3] En su contribución a este monográfico, Hidalgo, Sánchez y Lorence exponen, con detalle, cuáles son las principales necesidades de desarrollo y educación que tienen niños y niñas durante la etapa infantil.

[4] Debido en gran medida al elevado índice de monoparentalidad, desconocemos la mayor parte de los datos de los padres de las familias en situación de riesgo, por tanto no hemos incluido esta información en la tabla 1.

Referencias

AMORÓS, Pere y PALACIOS, Jesús (2004). Acogimiento familiar. Madrid: Alianza.

ARRANZ, Enrique (2004). Un modelo teórico para la comprensión de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico: modelo contextual-ecológico, interactivo-bidireccional y sistémico. En E. Arranz (Coord.), Familia y desarrollo humano. Madrid: Pearson pp. 32-69.

BRIZUELA, Bárbara M. y GARCÍA-SELLERS, Martha J. (1999). School adaptation: a triangular process. *American Educational Research Journal, 36* (2), 345-370.

© *XXI, Revista de Educación, 10 (2008). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.*

BRONFENBRENNER, Urie (1979). The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press. Trad. cast. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

COONTZ, Stephanie (2000). Historical perspectives on family studies. *Journal of Marriage and the Family, 62,* 283-297.

DE PAÚL, Joaquín (2007). Diferentes situaciones de desprotección infantil. En DE PAÚL, J. y ARRUABARRENA, M. I. (Eds.), Manual de protección infantil, 2ª edición. Barcelona: Masson pp. 3-23.

ECCLES, Jacquelynne S. y ROESER, Robert W. (2003). Schools as developmental contexts. En ADAMS, Gerald R. y BERZONSKY, Michael D. (Eds.), Blackwell handbook of adolescence. Padstow, Cornwall: Blackwell pp. 129-148.

EPSTEIN, Joyce L. y SANDERS, Mavis G. (2002). Family, school, and community partnerships. En BORNSTEIN, M. H. (Ed.), Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting (2ª ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum (pp. 407-437).

FLAQUER, Lluis (1998). El destino de la familia. Barcelona: Ariel.

GRESHAM, Frank M. y ELLIOT, Stephen N. (1990). Social Skills Rating System. Manual. Circle Pines: American Guidance Service.

LACASA, Pilar (2001). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En COLL, C. y PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial, pp. 597-622.

LÓPEZ, Félix (2008). Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social. Madrid: Pirámide.

LUTHAR, Suniya y CICCHETTI, Dante (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology, 12,* 857-885.

MIRANDA, Ana, JARQUE, Sonia y TÁRRAGA, Raúl (2005). Escuela. En EZPELETA, L. (Ed.), Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo. Barcelona: Masson pp. 203-223.

OLIVA, Alfredo y PALACIOS, Jesús. (1998). Familia y escuela. Padres y profesores. En RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (Coords.), Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza Editorial pp. 333-352.

PÉREZ, Antonio Miguel y CASTEJÓN, Juan Luis (2000). Inadaptación escolar. Intervención psicoeducativa primaria. Alicante: Editorial Club Universitario.

PÉREZ, Susana (2003). El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos. Madrid: Aguilar.

PICHARDO, Mª del Carmen (2003). Familia y escuela. En GALLEGO, J. L. y FERNÁNDEZ, E., Enciclopedia de Educación Infantil, Volumen 1. Málaga: Aljibe pp. 789-812.

REHER, David Sven (1996). La familia en España: pasado y presente. Madrid: Alianza.

PALACIOS, Jesús y RODRIGO, Mª José (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (Coords.), Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza pp. 25-44.

RODRÍGUEZ, Iván y MENÉNDEZ, Susana (2003). El reto de las nuevas realidades familiares. *Portularia: Revista de Trabajo Social, 3,* 9-32.

RODRIGO, Mª José y PALACIOS, Jesús (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (Coords.), Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza pp 47-70.

SCHAEFER, Earl S. y EDGERTON, Marianna (1978). Classroom Behaviour Inventory. Chapel Hill: University of North Carolina.

VILA, Ignasi (1998). Familia, escuela y comunidad. Barcelona: Horsori.

Susana Menéndez
es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva
y de la Educación de la Universidad de Huelva.
Correo electrónico: menendez@uhu.es

Lucía Jiménez y Bárbara Lorente
son Profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva
y de la Educación de la Universidad de Sevilla.
Correos electrónicos: luciajimenez@us.es
y bll@us.es

© XXI, Revista de Educación, 10 (2008). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.