



Familia y escuela. Una complicidad necesaria en la prevención de las drogodependencias

Gonzalo Musitu Ochoa / Belén Martínez Ferrer

Tradicionalmente la relación entre padres y profesores se ha caracterizado por ser escasa y fundamentalmente asociada con problemas de conducta o de rendimiento en los hijos. Sin embargo, reporta importantes beneficios para todos los participantes del proceso educativo (familia, escuela e hijos). En efecto, se ha constatado que la participación de la familia en la escuela favorece el rendimiento académico, el ajuste escolar, las habilidades sociales y el comportamiento en casa y en el colegio. Además, la participación conjunta de padres y profesores ha resultado ser un muy eficaz en la prevención del consumo de drogas en adolescentes.

La sociedad globalizada actual ha supuesto importantes avances en muchos aspectos, como la inmediatez y universalización de la comunicación. Sin embargo, nos encontramos con el incremento de situaciones de exclusión social y problemas de ajuste en la adolescencia y juventud, como la conducta delictiva y violenta y el consumo de drogas. Ante esta situación, la colaboración de la familia y la escuela resulta necesaria para frenar la tendencia ascendente en el consumo de sustancias de la población adolescente. Ambos escenarios, familia y escuela, deben trabajar juntos.

Familia y escuela: dos contextos complementarios

La familia y la escuela constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (Aparicio, 2004; Kñallinsky, 2000). La familia, primer marco educativo del niño, es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que su implicación en la escuela resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de los adolescentes.

A diferencia de la familia, la escuela constituye un importante escenario en la educación formal, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto -el profesor- y un receptor específico -el alumno-, en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículum (Pinto, 1996). También el sistema educativo influye en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...) y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente y valorados en un momento histórico determinado (Vila, 1998). En definitiva, la escuela ejerce una función socializadora que facilita la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (Marín, 2003).



Padres y profesores se implican en la educación de los mismos sujetos desde perspectivas diferentes pero complementarias. En consecuencia, escuela y familia deben entenderse y trabajar en la misma dirección, puesto que, pese a sus diferencias, se ocupan del mismo hijo-alumno. Además, la educación recibida en la familia condiciona el aprendizaje escolar por dos razones fundamentales: en primer lugar, los valores transmitidos en la familia suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar, y en segundo lugar, los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo para los hijos de la educación en la escuela (Oliva y Palacios, 1998; Villas-Boas, 2001). Esta confluencia en el objetivo de la escuela y la familia lleva asociado la conveniencia de un grado de consenso sobre qué es lo más adecuado para el desarrollo de los hijos.

En esta línea, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela: (a) los padres son responsables de la educación de sus hijos y desde este punto de vista son clientes legales de los centros; (b) los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear aprendizaje escolar; (c) la investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento; (d) los profesores, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de aquellos padres no competentes o negligentes; y (e) los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

La escuela debe considerar entre sus objetivos el apoyo y la potenciación de la acción educadora de las familias. A su vez, la familia debe involucrarse en el proyecto educativo de los centros escolares. La participación activa de los padres en el centro escolar configura una actitud positiva de los hijos hacia la educación formal e incrementa la satisfacción con la escuela y con las relaciones establecidas con profesores y compañeros (Martínez-González, 1996). Para ello, es indudable que se requiere el establecimiento de marcos de relación y de participación complementarios que posibiliten estas relaciones e intervenciones conjuntas desde distintos ámbitos de actuación y en diferentes áreas.

La participación de los padres es especialmente relevante en los órganos de gestión escolar a través de los consejos escolares, en la realización de las tareas escolares de los hijos, en las actividades escolares y extraescolares y en el conocimiento mutuo de ambos contextos (familia y escuela). La implicación parental en la escuela necesita del establecimiento de canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto (Vila, 1998). Para ello, padres y profesores disponen fundamentalmente de dos vías de relación o comunicación. En este sentido, Vila (1998), sugiere dos mecanismos fundamentales que propician la participación de los padres: el trato formal y el informal.

El *trato formal* implica las reuniones de clase, las entrevistas, el consejo escolar y las AMPAS (Asociación de Padres y Madres de Alumnos). La iniciativa en el trato formal suele corresponder en su totalidad recae en la escuela, si bien en ocasiones son los padres, quienes ante algún cambio en el comporta-



miento de sus hijos, demandan al colegio una cita formal. El *trato informal*, menos normativo y más espontáneo, suele canalizarse a través de las fiestas, el contacto en las entradas y salidas del colegio o la participación de los padres en excursiones y otras actividades extraescolares. En este caso la iniciativa no recae principalmente en la escuela, al contrario, la tendencia habitual es que los padres inicien el contacto con el centro a través de estas situaciones informales. Oliva y Palacios (1998) proponen cuatro áreas en las que la participación de los padres se torna de especial relevancia:

1. en los órganos de gestión escolar a través de los consejos escolares
2. en la realización de las tareas escolares de los hijos
3. en las actividades escolares y extraescolares, y
4. en el conocimiento mutuo de ambos contextos (familia y escuela).

Precisamente, y en relación con las cuatro áreas de participación propuesta, cabe destacar la importancia de la escuela en la detección de problemas en los hijos como el consumo de drogas y la relevancia de los espacios comunes entre padres y profesores para hacer frente a estos problemas. El hecho de que la escuela lleve a cabo un seguimiento de la evolución de los alumnos y lo comparta con su familia permite la detección temprana de problemas escolares, procesos de deterioro, dificultades de ajuste, etc. También permite plantear a tiempo estrategias de intervención para corregir estos problemas desde el centro, el propio alumno, la familia o de una manera conjunta (Notó y Dolors, 2002).

Un espacio donde padres y profesores pueden intervenir conjuntamente para mejorar el bienestar de sus hijos es a través de programas de intervención conjunta que suelen tener lugar en la escuela. En este tipo de programas resulta necesario que los padres consideren al centro escolar como una fuente de ayuda que complementa la formación de sus hijos y no como algo que les sustituye.

En este sentido, Calafat y Amengual (1999) sugieren algunas condiciones básicas para la participación de los padres en las instituciones escolares, especialmente en programas de prevención e intervención:

- es necesario informar a los padres de los proyectos de la escuela en relación con la prevención del consumo de alcohol, drogas y de la violencia e invitar a participar en la definición de objetivos,
- los padres deben percibir que son significativos en estos proyectos y que se van a tener en cuenta sus puntos de vista,
- la escuela no debe dar la impresión de que puede arreglarlo todo, pero tampoco debe devolver toda la responsabilidad a los progenitores, y
- la escuela debe tener en cuenta que a una gran proporción de padres les resulta difícil plantear determinadas cuestiones en casa (por ejemplo, sobre alcohol, drogas u otras cuestiones de salud y calidad de vida), pero que desde la escuela se puede proporcionar apoyo y ayuda



Beneficios de la colaboración familia y escuela

La colaboración entre familia y escuela mejora el rendimiento académico y el ajuste escolar (Bastiani, 1996; Connors y Epstein, 1995; Epstein, 1992; 1995). Además, tiene efectos especialmente beneficiosos en hijos con problemas escolares (rechazo entre iguales o bajo rendimiento académico), pues en estas situaciones la implicación de los padres se ha mostrado como un «revulsivo» (Osborne, 1996).

García y Rosel (2001) señalan que los aspectos socio-estructurales de la unidad familiar como la profesión de los padres, el nivel económico y el nivel de estudios, inciden de modo positivo en el rendimiento académico de los hijos. No obstante, estas variables pueden llevarnos a una percepción un tanto sesgada acerca de qué alumnos obtienen un mejor rendimiento académico. Los padres con un buen nivel económico suelen informar también de un alto nivel de estudios y de profesiones liberales y bien remuneradas. De modo que cabe prestar atención a otras dimensiones que nos informan sobre las dinámicas de la familia relacionadas con la educación. En este sentido, el estilo educativo de los padres se ha asociado con un mejor rendimiento y con un clima familiar más favorable hacia el aprendizaje. Asimismo, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca de la relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y favorece la motivación académica en los hijos (Fulgini, 2001).

Christenson, Round y Gorney (1992) señalan cinco dimensiones familiares que inciden en el rendimiento académico de los hijos:

1. las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños
2. la configuración del ambiente de aprendizaje del hogar
3. las relaciones padres-hijos,
4. os métodos disciplinares, y
5. la implicación de los padres en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar.

No obstante, los efectos de la implicación parental en la escuela van más allá del rendimiento académico de los hijos. La participación de los padres en la escuela es muy beneficiosa para los profesores, para el centro escolar y para la propia familia. Ribes (2002) destaca cuatro beneficios de la colaboración entre padres y profesores: (1) permite el establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; (2) posibilita ofrecer modelos de relación e intervención con los alumnos; (3) incrementa la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias y; (4) permite enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener una opinión complementaria a la profesional.



La coordinación entre ambos contextos favorece la adquisición de referentes en consonancia con los modelos familiares; la posición contraria ofrece una vía de escape a los adolescentes. Además, dicha coordinación contribuye a potenciar la eficacia de los programas de escolares para la prevención del consumo de sustancias.

En la Figura 1 recogemos los efectos positivos de la colaboración de los padres en la escuela desde una perspectiva más sistemática y orientada a la intervención (Martínez-González, 1996).

Figura 1. Efectos positivos de la implicación parental en la escuela

HIJOS	PADRES	PROFESORES
<ul style="list-style-type: none">▶ Mayor progreso académico. Mejores notas.▶ Menos conductas problemáticas▶ Incremento de habilidades sociales▶ Mejor autoestima▶ Disminución del absentismo y del abandono escolar▶ Mejores hábitos de estudio▶ Actitud positiva hacia la escuela▶ Mayor probabilidad de iniciar estudios no obligatorios▶ Actitudes favorable hacia las tareas escolares▶ Realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica▶ Mayor participación en las actividades del aula▶ Menor probabilidad de escolarización en programas de educación especial	<ul style="list-style-type: none">▶ Actitud más positivas hacia la escuela y el personal escolar▶ Mayor apoyo y compromiso comunitarios▶ Autovaloración general positiva▶ Mayor autoconfianza▶ Percepción más satisfactoria de la relación padres-hijos▶ Incremento en el número de contactos escuela-familia▶ Incremento de la autoeficacia▶ Mejor comprensión de los programas escolares▶ Valoración positiva del papel de los padres en la educación de sus hijos▶ Mayor motivación para continuar su propia educación▶ Mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular▶ Desarrollo habilidades positivas de paternidad	<ul style="list-style-type: none">▶ Mayor competencia en sus actividades profesionales e instruccionales▶ Mayor dedicación de tiempo a la instrucción▶ Mayor compromiso con el currículum▶ Pedagogía más centrada en el niño▶ Mayor reconocimiento de las habilidades interpersonales y de enseñanza por los padres▶ Mejor valorados por los directores▶ Mayor satisfacción con su profesión▶ Mayor compromiso con la instrucción



Barreras en la implicación familiar en la escuela

En general, el profesorado tiende a mostrarse satisfecho con las relaciones entre la escuela y las familias. Además, padres y profesores muestran una actitud favorable a dicha participación conjunta y coinciden en señalar que la relación entre ambos es importante en la educación de los hijos (Oliva y Palacios, 1998; Sánchez y Romero, 1997). Sin embargo, estas creencias parecen chocar con la realidad educativa en nuestro contexto. Según un estudio realizado por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE, 1998), más del 80% de los padres afirman no participar en absoluto en las actividades extraescolares de sus hijos y un 22 % no se han entrevistado nunca con el tutor.

La participación en las AMPAs también muestra una tendencia que podríamos calificar como desalentadora: si bien las AMPAs son una realidad en los centros educativos, un 35% de los padres declara directamente que no participa y un 51% lo hace tan sólo con el pago de la cuota. La participación de los padres en las elecciones a Consejos Escolares es baja y con tendencia a disminuir y un 42% no conoce su existencia. Parece, por tanto, que pese a la buena actitud, las relaciones entre padres y profesores no siempre son las deseables (García-Bacete, 2006).

Esta desconexión entre ambos agentes educativos, pese a los beneficios de la implicación de los padres en la escuela, puede atribuirse a existen ciertas barreras que dificultan la colaboración entre la familia y la escuela como: la desconfianza entre padres y profesores. la falta de tiempo y de disponibilidad de ambos grupos. Terrón, Alfonso y Díez (1999) señalan tres aspectos que dificultan las relaciones entre la familia y la escuela:

1. La escasa eficacia de los canales de comunicación entre la familia y la escuela. De hecho, padres y profesores suelen quejarse por la nula comunicación entre ambos. La interacción padres-hijos suele tener lugar en el centro escolar y a través de la figura del tutor. Este tipo de relación se caracteriza por cierta asimetría, son los padres quienes acuden a la escuela y el tutor (o el director) quien accede a recibirlos. Paralelamente, otras formas menos frecuentes de relación son las actividades extraescolares y las relaciones a través de las AMPAs. En este sentido, la incorporación de las nuevas tecnologías —como la creación de foros o la comunicación por email— podría mejorar la rapidez y claridad en la comunicación entre padres y profesores.
2. La falta de un clima de confianza entre padres y profesores dificulta enormemente que la comunicación llegue a ser positiva y efectiva. Además, la comunicación entre padres y profesores suele llevar asociado con frecuencia una connotación negativa, pues los encuentros planificados suelen ser consecuencia de situaciones conflictivas generadas por los alumnos o evaluaciones generales.
3. La falta de compromiso de la administración educativa, más preocupada por la representatividad y la relación con las AMPAs que por el funcionamiento y la formación de los distintos órganos.

Por otra parte, padres y profesores tienen expectativas diferentes sobre su relación. Los profesores prefieren que los padres participen en las actividades complementarias y extraescolares, que actúen



como audiencia asistiendo a festivales o competiciones deportivas, mientras que los padres se ven con capacidad para contribuir al buen funcionamiento del colegio (García-Bacete, 2003). Sin embargo, cuando los profesores exigen cierta participación de los padres, éstos se quejan aludiendo que los agentes educativos son los profesores y que la relación entre ambos. Otro aspecto señalado es la reticencia que a veces muestran los profesores a aceptar que los padres pueden aportar conocimientos valiosos al ámbito de la educación. Como sostiene Vila (1998), los profesores deben aceptar que sus conocimientos en educación son complementarios al saber que pueden aportar las familias.

En síntesis, las dificultades en las relaciones escuela-familia se estructuran en cuatro áreas (Fish, 1990, cit. por García-Bacete, 2006): Posicionamientos filosóficos, Actitudes negativas, Problemas logísticos y habilidades de comunicación deficientes.

En este sentido, nos gustaría aportar algunas sugerencias formuladas por numerosos autores (Álvarez, 1999; Aranguren, 2002; Martínez-González, 1996; Parellada, 2002) para superar estas barreras que dificultan la colaboración entre la familia y la escuela:

- Mejorar la comunicación y las vías de comunicación, con el fin de crear espacios comunes entre padres y profesores donde las relaciones sean más simétricas.
- Asumir y tener en cuenta la diversidad de la implicación familiar, resultado de la diversidad tanto escolar como familiar
- Iniciar el proceso de participación desde la escuela. No podemos olvidar que la iniciativa en la relación entre padres y profesores recae (y debe recaer) en la escuela.
- Algunas actividades que se pueden realizar desde la escuela son: incluir padres y profesorado en la dirección del programa, utilizar diversos medios para incrementar el intercambio de información y la asistencia de los padres a las reuniones, incentivar a las familias, favorecer la creación de redes de servicios, adoptar procedimientos de evaluación y seguimiento
- Transmitir a los padres que las prácticas escolares les ayudaran a incrementar su conocimiento sobre determinadas áreas críticas
- Realizar programas y encuentros con los padres como respuesta a las necesidades de los padres, sin vincularse necesariamente a la existencia de problemas en los hijos.
- Dotar al profesorado de habilidades de comunicación con las familias y de recursos para poder desempeñar la acción colaborativa entre profesores y padres.
- Promover cambios legislativos para que se adopte una posición facilitadora de las relaciones entre padres y educadores y fortaleciendo el vínculo entre la AMPA y el Centro Escolar.



Colaboración padres y profesores: necesidades y recursos

Una de las propuestas más integradoras sobre la implicación de los padres en la escuela es la realizada por Hornby (1990) (cit por García-Bacete 2003). Este autor considera a los padres como recursos ante el proceso de escolarización de los hijos, pero al mismo tiempo la ocurrencia de la escolarización les plantea necesidades. Algunas necesidades son comunes a todos los padres y suelen hacer referencia al funcionamiento del centro escolar, mientras que otras son más específicas en función de las necesidades y recursos de los padres.

Este modelo resulta de gran utilidad para elaborar programas de intervención escolar y programas preventivos de conductas como el *bullying* y el consumo de sustancias.

Figura 2. Modelo integrador de Hornby

NECESIDADES	RECURSOS
<p>COMUNICACIÓN (todos los padres)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a los padres un dossier donde figuren <ul style="list-style-type: none"> – Personal y teléfonos de interés del centro – Calendario escolar, horarios del niño y de atención a los padres – Órganos de gobierno, proyecto educativo, recursos del centro – Derechos y responsabilidades – Ayudas y becas de estudio – Datos y criterios de evaluación • Invitar a conocer el lugar donde se educan parcialmente sus hijos 	<p>INFORMACIÓN (todos los padres)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores socioeconómicos de la familia • Expectativas de los padres respecto a sus hijos • Clima familiar, • Carácter del niño, conducta habitual en casa y con hermanos y amigos • Datos sobre la salud del niño • Hábitos de lectoescritura, dificultades aprendizaje • Habilidades y necesidades destacables de los niños • Actividades extraescolares, gustos e intereses de los niños
<p>COORDINACIÓN-RELACIÓN (la mayoría de los padres)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Citas periódicas entre el profesor y los padres para tratar cualquier tema acerca de los hijos • Informes periódicos a los padres sobre sus hijo • Análisis de encuestas • Comunicación escrita y telefónica, visitas al hogar • Organizar los programas de forma que los padres puedan participar • Posibilidad de acompañar al grupo en salidas, visitas,... • Establecer y mantener la escuela como centro comunitario 	<p>COLABORACIÓN (la mayoría de los padres)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés por el trabajo del hijo • Reforzar en casa los contenidos impartidos, establecimiento de un horario • Participar en actividades extraescolares • Proponer actividades prácticas a los profesores • Establecer normas en el colegio y en casa • Responder con predisposición a las demandas del profesor



FORMACIÓN (muchos padres)

- Organizar charlas sobre temas de interés para los padres en relación a la educación de los hijos
- Cursos dirigidos a la mejora del nivel educativo de los padres
- Proporcionar bibliografía, videos educativos
- Escuela de Padres
- Colaboración en la revista del centro

RECURSOS (muchos padres)

- Participar en el diseño de ciertas actividades conjuntas con profesores
- Visita a su lugar de trabajo u otras instalaciones
- Facilitar material a los profesores en alguna materia
- Hacer demostraciones o charlas a los alumnos, profesores y otros padres acerca de habilidades en las que sean competentes
- Ayudar a otros padres
- Ayudar a los niños a buscar información
- «Traducir» vocabulario excesivamente elevado
- Acompañar a los niños de la clase en actividades extraescolares

APOYO (algunos padres)

- Información y asesoramiento a familias de alumnos con NEE, dificultades del aprendizaje, problemas psicológicos
- Orientaciones para comportarse más eficazmente con sus hijos
- Atención psicológica a ciertas familias
- Poner en contacto con otros profesionales
- Apoyo como tutores y sobre contenidos y actividades

GESTIÓN Y GOBIERNO DEL CENTRO (algunos padres)

- Participar en el Consejo Escolar
- Participar en la AMPA
- Participar en Escuelas de Padres
- Contribuir a la formación de los profesores mediante conferencias o publicaciones
- Asociación de vecinos del barrio, sindicatos y partidos políticos, otras plataformas reivindicativas



Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. C.** (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, J. L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 16, 63-80
- Aparicio, M. L.** (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*. Valencia.
- Aranguren, L. A.** (2002). Escuela y familia: bricolaje educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 83-85.
- Bastiani, J.** (1996). *Home and school: Building a better partnership*. Londres, UK: National Consumer Council.
- Calafat A. y Amengual M.** (1999). *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Christenson, S.L., Rounds, T. y Gorney, D.** (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Connors, L. J. y Epstein, J. L.** (1995). Parent and school partnerships. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Applied and practical parenting*, Vol. 4 (pp. 437-458). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. L.** (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 79, 701-712.
- Epstein, J. L.** (1992). School and family partnerships. En M. Alkin (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). Nueva York: Macmillan.
- Fuligni, A. J.** (2001). Family obligation and the academic motivation of adolescents from asian, latin american, and european backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 94, 61-75.
- García-Bacete, F. J.** (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.
- García-Bacete, F. J.** (2003). Las relaciones familia y escuela: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García, F. J. y Rosel, J.** (2001). Family and personal correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 88, 533-547.



Kñallinsky, E. (2000). *Organización Escolar y Familia*. Proyecto Docente de Catedrático de Escuela Universitario de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. Inédito.

Marín, M. (2003). Función social de la educación y rol del profesor. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.) *La sociedad educadora* (pp. 33-56). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Notó, C. y Dolors, M. (2002). La relación de los centros de secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 34-37.

Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.

Osborne, E (1996). El niño, la familia y la escuela: una perspectiva interaccional. En E. Dowling y E Osborne (compiladoras), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. (pp. 67-81) Barcelona: Paidós.

Parellada, C. (2002). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 8-14.

Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.

Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.

Sánchez, A. y Romero, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la escuela*, 33, 59-66.

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.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.

INCE (1998). *Familia y escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.



Agradecimientos

Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2008-01535/PSIC «Violencia escolar: victimización y reputación social en la adolescencia» subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Para más información consultar: www.uv.es/lisis

Gonzalo Musitu Ochoa

Catedrático de Psicología Social de la Familia.
Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

Belén Martínez Ferrer

Doctora en Psicología Social

