



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Razeto Pavez, Alicia

Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el
potencial de la visita domiciliaria

Estudios Pedagógicos, vol. XLII, núm. 2, 2016, pp. 449-462

Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173548405026>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REVISIONES

Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria*

Strategies to promote the participation of parents in the education of their children:
the potential of home visit

*Estratégias para promover a participação dos pais na educação das crianças deles/delas:
o potencial da visita domiciliária*

Alicia Razeto Pavez

Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile
Telf.: (56)223544666. Correo electrónico: arazeto@uc.cl

RESUMEN

En este artículo se postula la necesidad de pensar en nuevas estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos. En este ámbito, se plantea la necesidad de mirar los aportes de otras disciplinas bajo el entendido que desde la propia escuela las prácticas de vinculación familia-escuela parecen estar actualmente agotadas. Con este propósito, se analizan los aportes del *School Social Work* como especialidad del Trabajo Social que tiene por objetivo ayudar al aprendizaje del estudiante desde un enfoque amplio que considera las familias como un actor estratégico. Dentro de las posibles nuevas estrategias, se destaca el aporte que tiene la técnica de visita domiciliaria para incentivar la participación de los padres en la educación de sus hijos y la vinculación con la escuela.

Palabras clave: participación de padres en educación, relación familia-escuela, trabajo social en escuelas, visita domiciliaria.

ABSTRACT

This paper proposes the need to think about new strategies to promote the participation of parents in the education of their children. In here, also, appears the need to look at the contributions of other disciplines understanding that, at school, the practices of bonding between family and school seem to be, nowadays, exhausted. With this intention, the contributions of the *School Social Work* are analyzed as a specialization of the Social Work Degree that has as aim helping the learning process of students from a wide approach where families are considered as a strategic actor. Among the possible new strategies, the contribution of the home visit technique is highlighted as stimulates the participation of parents in the education of their children and the bonding with school.

Key words: participation of parents in education, family-school bonding, school social work, home visit.

* Este artículo es un producto de la investigación FONDECYT Iniciación año 2014 N° 11140679 titulada “La visita domiciliaria como estrategia de intervención social para aumentar la participación de los padres en la educación de sus hijos en escuelas básicas municipales”.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia que tiene la familia en el éxito académico de un estudiante ha sido comprobada por diversos estudios y se convierte hoy en un hecho irrefutable (Coleman, 1966; Gil, 2009; Rivera y Milicic, 2006; UNESCO, 2004; Vera, González y Hernández, 2014). Por lo mismo, la participación que tienen los padres en la escuela adquiere un papel fundamental para potenciar las capacidades de los niños y jóvenes e incidir en su éxito académico (Baquedano-López, Alexander y Hernández, 2013; Boberiene, 2013; Dikkens, 2013; Garcia-Reid, Peterson y Reid, 2013). Segundo Boberiene (2013) el compromiso de los padres mejora las dinámicas dentro del aula, ya que incrementa las expectativas de los profesores, mejora la relación profesor-alumno y contribuye a una mayor competencia cultural de los estudiantes. Así también lo confirma un estudio realizado en Estados Unidos con familias de bajos ingresos, que concluye que el involucramiento de la familia en la escuela está asociado a una mejor relación del estudiante con su profesor, lo que influye en un mejor sentido de competencia del alumno en lenguaje y matemática y en el desarrollo de una mejor actitud hacia la escuela (Dearing *et al.*, 2006).

Tal como lo señala la UNESCO (2004), los primeros educadores de los niños son los padres y madres y por lo tanto, el espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, seguido del barrio, comuna y ciudad. La escuela viene a “continuar y fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando” (UNESCO, 2004: 23).

Si el capital sociocultural de las familias es marcador para el futuro de los niños, entonces sería conveniente enfatizar la intervención sobre las familias y no solo intensificar la acción compensadora de la escuela para salvar las carencias de partida de los estudiantes que vienen de contextos socialmente desfavorecidos (Gil, 2009). La intervención sobre las familias puede hacerse desde las escuelas, en el sentido de fomentar la participación de los padres y madres en el proceso educativo. Sin embargo, es también un tema de políticas públicas, tal como lo señalan Dearing *et al.* (2006), quienes postulan que debería ser un objetivo central de las políticas y prácticas para disminuir la distancia entre los niños de bajos y altos ingresos.

En este artículo, el capital sociocultural no solo se entiende como la cantidad de años de escolaridad alcanzados por los padres, sino que también incluye la capacidad que estos tienen de desplegar esfuerzos y acciones concretos para apoyar la educación de sus hijos. Este es un aspecto de suma importancia en contextos socialmente vulnerables, en los cuales los padres presentan un menor nivel educacional. El enfoque de este artículo, que asume la perspectiva de las fuerzas (Saleebey, 2000), es que un bajo nivel educacional de los padres no necesariamente impide el desarrollo de habilidades para apoyar el proceso educativo de sus hijos. Eso sí, para eso se requiere que exista una vinculación entre las familias y la escuela. Por lo mismo, es necesario que las escuelas busquen nuevas formas de abordaje y trabajo interdisciplinario que permitan convertir a los padres en agentes de cambio y de apoyo para la escuela (Martiniello, 1999), facilitándoles información y brindándoles recomendaciones (Gil, 2009). Son las escuelas las responsables de este desafío debido a que la participación de los padres está influida por las expectativas que de ellos tienen los profesores y los directivos (Baquedano-Lopez *et al.*, 2013).

La complejidad del fenómeno amerita una mirada interdisciplinaria, sobre todo si se considera que la escuela se ha caracterizado por desconocer el papel protagónico de la familia en el desarrollo integral de los niños (Rivera y Milicic, 2006). Los educadores tienden a tratar a las familias como personas presentes y no como aliados (Boberiene,

2013) y las iniciativas de participación están a menudo desconectadas de los programas de instrucción. Este artículo se sirve de los aportes del *School Social Work*¹, especialidad del Trabajo Social que tiene una larga y productiva tradición en Estados Unidos desde inicios del siglo XX. El artículo tiene por propósito reflexionar acerca del potencial que presenta una técnica específica como parte de una estrategia de promoción de la participación de los padres en la educación de los hijos para favorecer su éxito académico.

La primera sección consiste en un análisis acerca de los beneficios y formas de participación de los padres para propender a una vinculación entre familia y escuela. La segunda consiste en presentar los aportes que el School Social Work puede realizar en una escuela. La tercera sección reflexiona acerca de las potencialidades que puede tener la visita domiciliaria en las escuelas.

2. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS: CONSTRUYENDO NUEVAS ESTRATEGIAS

La educación es un proceso que acompaña toda la vida, es “un proceso de aprendizaje permanente, que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley General de Educación n° 20.370). Por su creciente complejidad, la educación así entendida no puede ser solo responsabilidad de la escuela², también es responsabilidad de las familias, desarrollándose entonces en un escenario ampliado (Bolívar, 2006; Epstein, 1986; Romagnoli y Gallardo, 2008).

La buena relación entre familia y escuela fue encontrada como una de las quince características de las escuelas efectivas, en un estudio encargado por la UNICEF y realizado el año 2004 en Chile. De allí que desde hace algunos años se hable de la necesidad de generar una alianza estratégica entre ambos actores educativos, como clave para una pedagogía efectiva y para lograr una mejor calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes (Alcalay, Milicic y Torretti 2005; MINEDUC, 2002; UNICEF, 2004, 2007). Esta alianza requiere de coordinación, colaboración y complementariedad entre las instituciones para cumplir las metas comunes, especialmente entre padres y profesores por el protagonismo que tienen en el modelamiento de los aprendizajes.

Esta coordinación es una tarea compleja y se ha dado de distinta manera a lo largo de la historia. Por ejemplo, en la Antigua Grecia, la primera educación se realizaba en casa y estaba encargada a un criado que convivía con el niño y a quien se le llamaba pedagogo. Él estaba encargado de enseñarle valores de la comunidad y habilidades sociales. Como derecho reservado solo a las clases más acomodadas, más adelante el niño ingresaba a la escuela, donde bajo la tutela del maestro, aprendía matemáticas, historia y escritura. Pero continuaba siendo guiado por el pedagogo, quien era más relevante que el maestro de la escuela (Delval, 2000).

¹ No existe una traducción exacta del término al español. No obstante, puede referirse a él como Trabajo Social Escolar o Trabajo Social en Escuelas. En este artículo se opta por mantener el término en su idioma original.

² En efecto, el sistema legal chileno, a través de la Ley General de Educación (nº 20.370), reconoce distintos sistemas de enseñanza que contribuyen a la educación: el formal, no formal e informal. Dentro del primero, están las escuelas. El segundo incluye a todo proceso formativo realizado a través de un programa sistemático. El informal está compuesto por las familias, los medios de comunicación y la experiencia laboral (MINEDUC, 2009).

Transcurridos varios siglos, en la sociedad actual hay una sedimentada tradición de desvinculación entre familia y escuela (Romagnoli y Gallardo, 2008), puesto que se ha tendido a atribuir la responsabilidad al sistema formal de enseñanza: la escuela. A pesar de ello, es preciso reconocer que la familia tiene una responsabilidad y capacidad única para educar a los niños. Según la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) la familia es el núcleo fundamental de la sociedad. También es la primera fuente de socialización en lo que refiere a normas, valores, autocontrol, responsabilidad, desarrollo social, equilibrio emocional y autonomía, siendo un vehículo mediador entre el niño y su entorno (Bolívar, 2006; Romagnoli y Gallardo, 2008). La familia es la primera escuela de virtudes sociales que todas las sociedades necesitan (Juan Pablo II, 1981), siendo una de sus principales funciones la humanizadora, como transmisora de cultura y forjadora de identidad personal (Aylwin y Solar, 2002). Pese a esto, es preciso reconocer que en la práctica muchas familias, especialmente las más vulnerables, tienen dificultades en asumir el rol formador y socializador que de ellas se espera. Estas dificultades obedecen a diversas causas: las exigencias del mundo actual, los estresores que enfrenta producto de su propia vulnerabilidad, las dificultades de los padres para ejercer sus roles parentales, entre otros.

Estudios nacionales indican que la familia tendría una influencia de entre un 40% a un 60% de los logros escolares (Brunner y Elacqua, 2003). A nivel internacional, hay varios estudios que abordan la estrecha relación que existe entre la participación de las familias y los positivos resultados educativos en los niños y en su comportamiento (Alvarez, Aguirre y Vaca, 2010; Epstein y Van Voorhis, 2001; Fan y Chen, 2001; Grolnick y Slowiaczek, 1994; Henderson y Mapp, 2002; Hill y Craft, 2003; Hoover-Dempsey *et al.*, 2006; Romagnoli y Gallardo, 2008). A diferencia de lo que comúnmente pudiera pensarse, los beneficios de la participación de las familias en las escuelas no son solo para los estudiantes, sino que también para las familias y las escuelas. En lo concreto, los beneficios de la alianza familia y escuela se pueden sintetizar en (Epstein, 1992):

- 1) Estudiantes: incremento de la motivación, logros y éxitos en la escuela. Los estudios realizados en diversos ambientes familiares señalan que los niños tienen ventajas cuando sus padres apoyan y se involucran en la educación de sus hijos a través de las actividades de la escuela (Epstein, 1992). Estas ventajas se resumen en logros académicos, asistencia, adaptabilidad social y conducta en aula (Romagnoli y Gallardo, 2008).
- 2) Familias: los padres aumentan el conocimiento acerca del desarrollo del niño, aumentan sus habilidades parentales y la calidad de sus interacciones.
- 3) Escuelas: la participación de los padres ayuda a los administradores de escuela y profesores a conducir un programa de escuela más efectiva, que conduzca a estudiantes más exitosos. Contribuiría a una enseñanza más efectiva y a un mejor clima de trabajo.

Considerando estos beneficios citados en la literatura, queda en evidencia la importancia de que las escuelas y sus profesionales desarrollen estrategias de intervención que permitan acercar a las familias de manera tal que los padres y madres adquieran mayor responsabilidad, preocupación y competencia para la educación de sus hijos en el espacio del hogar, colaborando con el trabajo que hace día a día la escuela.

Si bien los beneficios de la participación de las familias han sido bastante estudiados, mucho menos lo han sido las formas y estrategias para incrementar la participación, es decir, las prácticas efectivas para aumentar el involucramiento de los padres en la educación de los hijos. Hoover-Dempsey *et al.* (2006) sugiere poner en marcha estrategias para fortalecer las capacidades de los padres y de las escuelas para una efectiva participación. Ellas se basan en una fluida comunicación entre los miembros de la escuela y los padres. Estas estrategias, comenta Hoover-Dempsey *et al.* (2006), deben llevarse a cabo a través de formas que alteren los patrones de relaciones ya instaurados en las escuelas y desvalorizados por las partes.

En el ámbito de las estrategias, hay que considerar dos características que propone Epstein (1992), quien señala que las estrategias deben ser:

- i) Iniciales: Las prácticas de involucramiento de las familias en la educación debieran partir y enfatizarse en el nivel preescolar y básico (Epstein, 1992) pues en los años tempranos las familias y escuelas aprenden a respetarse y apoyarse mutuamente en las responsabilidades compartidas con la educación de los niños: “la calidad de las alianzas tempranas permiten establecer modelos y relaciones que pueden alentar o desalentar a los padres a continuar comunicándose con los profesores de sus niños en años posteriores” (Epstein, 1992: 10). En esta etapa temprana, el principal propósito de la conexión entre escuela y familia es establecer y fortalecer el desarrollo cognitivo, personal y social de los niños y prepararlos para el aprendizaje.
- ii) Diferenciadas: de acuerdo a las distintas necesidades de las familias. Hay que tener en cuenta que los estudiantes tienen distintos años y niveles de madurez. Las familias pasan por distintos ciclos de vida y presentan distintas situaciones socioeconómicas. Los educadores, por su parte, se desempeñan en colegios con distinto contexto y ejercen su labor en diversos niveles. También hay que tomar en cuenta que los grupos de padres de mayor nivel socioeconómico mantienen una relación más directa con la escuela, por su preocupación acerca de los logros académicos (Winter y Easton, 1983).

Teniendo en cuenta que las estrategias deben ser iniciales y diferenciadas, Epstein (1992) propone algunas prácticas posibles de participación de las familias que contribuyen al aprendizaje de los niños (Epstein, 1992: 11-12):

- i) Familia: construir condiciones en el hogar que favorezcan el aprendizaje de los niños y su comportamiento en la escuela. La escuela puede ayudar a las familias a desarrollar conocimiento y habilidades para entender a los niños en cada nivel a través de workshop en la escuela o en otros lugares y en otras modalidades como capacitación, entrega de información, etc.
- ii) Escuelas: comunicar a las familias los avances de los niños y los programas de las escuelas. Esto se puede hacer a través de llamadas telefónicas, visitas, reportes, conferencias con los padres, etc.

Otras posibles formas de participación son:

- iii) Participación en la escuela: los padres y otros voluntarios pueden ayudar a los profesores, administradores o niños en clases o en otras áreas.

- iv) Participación en actividades de aprendizaje en el hogar: los profesores pueden pedirle y guiar a los padres para monitorear y apoyar las actividades de aprendizaje de los niños en el hogar.
- v) Participación en la toma de decisiones: las escuelas pueden apoyar a los padres a ser líderes a través de la capacitación en la toma de decisiones y en cómo comunicarse con otros padres que representan.

Estas formas de participación distan bastante de las actividades que se realizan actualmente más a menudo en las escuelas: reunión de apoderados y entrevistas en la escuela. Estas son actividades que se realizan en el espacio escolar para instalar nuevas conversaciones en torno a la experiencia escolar de los estudiantes. No obstante, pareciera haber un cierto agotamiento de estas instancias, las que no se aprovechan del todo, debido a que no siempre tienen buenas tasas de asistencia por parte de los padres, por la dificultad de conciliar las responsabilidades laborales con las familias, a causa de las extensas jornadas laborales (Gubbins, 2012). Es así como:

En la práctica, lo que se ve es que los encuentros entre docentes y apoderados se reducen a la realización de reuniones de apoderados de carácter informativas y orientadas a solicitar aportes monetarios, útiles, textos escolares, uniformes y “quejas” respecto del comportamiento o rendimiento del estudiante (...) La comunicación entre apoderados y docentes tiende a ser así unidireccional y centrada mucho más en las necesidades prácticas de la escuela que en la deliberación conjunta de los asuntos propios del quehacer formativo y educativo de los estudiantes (Gubbins, 2012: 70).

Los docentes también expresan dificultades, porque si bien valoran la participación de los padres, también indican que enfrentan dificultades por la sobrecarga horaria, las exigencias administrativas y la falta de competencia para trabajar con adultos (Gubbins, 2012). Otros obstáculos para la alianza son de orden más estructural, donde el sistema chileno realza más el rol de la familia como un consumidor de un servicio y no como co-responsable de la socialización de la infancia (Gubbins, 2012). Sumado a esto, otros obstáculos para la alianza efectiva son (Romagnoli y Gallardo, 2008): i) Desvalorización de la cultura de origen de los alumnos; ii) Una relación caracterizada por el desconocimiento mutuo, la desconfianza, incomunicación, el desencuentro; iii) Débiles canales de comunicaciones.

La complejidad del escenario que representan estos obstáculos, sumada a la sugerencia de Hoover-Dempsey *et al.* (2006) de que las estrategias de incremento de la participación de los padres deben llevarse a cabo de manera tal que rompan con lo ya establecido, vuelven fundamental la necesidad de dirigir la atención hacia otras disciplinas que pueden realizar un aporte en la materia. En lo particular, en el descubrimiento de nuevas y más efectivas estrategias.

3. APORTES DEL SCHOOL SOCIAL WORK PARA ESTRATEGIAS DE INCREMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

Como se mencionó con anterioridad, si ni la escuela ni sus educadores han logrado concebir a la familia como un aliado, entonces es evidente que existe la necesidad de

contar con el aporte de otras disciplinas y profesiones que ayuden a mejorar las prácticas y estrategias de vinculación. En este ámbito, el School Social Work se destaca como una especialidad del Trabajo Social que ha aportado largamente³, en contexto norteamericano, a la coordinación de las esferas familias y comunitaria con la escuela.

Los aportes y potencialidades del School Social Work quedan de manifiesto a partir de un estudio de meta-análisis de 21 publicaciones de estudios norteamericanos sobre la efectividad de las prácticas del trabajo social escolar entre 1980 y 2007 (Franklin, Kim y Tripodi, 2009) que arrojó resultados que “iluminan el impacto positivo que los trabajadores sociales de escuelas pueden tener en los resultados académicos, conductuales, mentales y emocionales de los estudiantes” (Franklin *et al.*, 2009: 8).

La revisión de las potencialidades de esta especialidad pasa por reconocer los enfoques utilizados en el ejercicio profesional. Existen dos perspectivas complementarias que suelen ser usadas por los trabajadores sociales de escuelas (Lee, 2012) y que son de especial valor para la propuesta que contiene este artículo. Uno de ellos es el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1976), en base al cual el profesional enfatiza en la calidad de las interacciones y transacciones entre individuos y grupos en la escuela y entre escuela y otros significativos de la comunidad (Winter & Easton, 1983). Desde este enfoque las dificultades de los estudiantes no solo provienen de los estudiantes mismos y sus familias, sino que también de las condiciones de las escuelas, familias y de la comunidad que afecta el logro de las metas educativas. Así como el enfoque ecológico de Bronfenbrenner es utilizado por los trabajadores sociales de escuelas, la perspectiva de las fuerzas (Saleebey, 2000) es también útil en estos contextos. Esta consiste en promover el empoderamiento a través de la reducción de los factores de riesgo y fortalecimiento de los factores protectores de las personas y su ambiente. Esta perspectiva le da prioridad a la prevención y a la intervención temprana (Lee, 2012).

La centralidad que asume la familia no quiere decir que el trabajador social se excluye de la misión central de la escuela en torno al aprendizaje y éxito académico de los estudiantes. Desde el School Social Work el éxito académico no se concibe solo como el aprendizaje de los contenidos curriculares mínimos exigidos, sino que la labor educativa de los trabajadores sociales y educadores estaría al alero del enfoque de ciudadanía reflexiva, a través del cual se ayuda a los niños a que gradualmente asuman responsabilidades con otras personas (Levine, 1957). ¿Qué significa este enfoque?

- Que el niño y joven puedan entender el mundo en el que vive.
- Que puedan apreciar sus capacidades intelectuales, emocionales, sociales y físicas.
- Que puedan llegar a ser personas motivadas, compartiendo con otros su experiencia educacional.

¿Qué papel asumen los padres bajo esta mirada? Según Levine (1957) un rol estratégico como miembros del equipo de la escuela para lograr que asuman las responsabilidades. A la vez, un rol clave para ayudar a prevenir los problemas de los estudiantes. El rol clave que juegan en la prevención se fundamenta en dos razones:

³ Franklin *et al.* (2009) señalan que los trabajadores sociales escolares llevan alrededor de 100 años desempeñando su rol en las escuelas estadounidenses. Basados en las estadísticas de la Asociación Americana de School Social Work, estiman que en la actualidad habrían entre 20.000 y 22.000 trabajadores sociales desempeñándose en las escuelas de Estados Unidos, aunque se sospecha que la cifra estaría sub representada.

- Los padres pueden ser alertados de la necesidad y posibilidad de prevenir problemas.
- La efectividad de su rol está en contribuir a prevenir los problemas, ya que los padres responden mejor cuando no se sienten amenazados como parte del problema, debido que están directamente involucrados.

Bajo una perspectiva ecológica, se comprende que la relación con la familia es una estrategia para lograr que el estudiante se adapte adecuadamente a la escuela y sea exitoso en términos de su proceso de aprendizaje. Según Openshaw (2008), el trabajo social escolar tiene como propósito permitir que el estudiante funcione y aprenda en el contexto escolar, es decir, mejorar la vida de los estudiantes en términos de su éxito académico. El trabajador social de escuelas está orientado a ayudar a los estudiantes a su aprendizaje y a adaptarse satisfactoriamente a la escuela, coordinando e influenciando los esfuerzos de la escuela, la familia y la comunidad para ayudar a lograr la meta (Franklin *et al.*, 2009).

El Council Americano para el School Social Work (2015) describe la acción de los profesionales como aquellos que basan su acción en un enfoque ecológico y que tienen como finalidad asegurar el éxito de los estudiantes. Los trabajadores sociales apoyan a los niños y sus familias, a través de la examinación de aquellos factores del hogar, escuela o comunidad que están impactando en el éxito educacional del estudiante y los apoyan en la reducción de aquellas barreras para el aprendizaje. El Council establece un conjunto de posibles, aunque no únicas, barreras sobre las cuales actúan los trabajadores sociales, como embarazo, alcohol y otro consumo de drogas, suicidio, abuso infantil y negligencia, seguridad de la escuela, violencia, necesidades de familia básicas, factores económicos, dificultades conductuales, competencias sociales, divorcio, necesidades de educación especiales, entre otros.

Pese a que la relación familia-escuela debe ser trabajada como desafío de escuela, es preciso designar un rol de coordinador a cargo de la tarea de relación escuela y familia, para responsabilizarlo y hacer más duradera la colaboración entre los padres y la escuela. Los trabajadores sociales, en este sentido, por sus conocimientos, capacitación y habilidades pueden ser competentes para estas tareas, que incluirán la planificación e implementación de actividades y garantías de comunicación entre la escuela y la familia (Glasgow y Eaton, 1983). Sin embargo, el trabajo interdisciplinario entre profesores, trabajadores sociales y otros miembros profesionales es fundamental para lograr este cometido. En este sentido, es necesario asumir que las siguientes tareas, si bien pueden ser lideradas por el trabajador social, deben ser concebidas como tarea de toda la comunidad escolar. Entre ellas están (Dupper, 2002):

- Abogar por los estudiantes y familias en riesgo.
- Empoderar a las familias para que compartan sus preocupaciones con los directivos de las escuelas.
- Mantener una buena comunicación entre la casa y la escuela.
- Ayudar a las familias a comprender las necesidades educativas de sus niños.
- Trabajar con la comunidad entera para identificar y desarrollar recursos para atender mejor a estudiantes y familias con necesidades especiales.

¿Cuáles son las técnicas que pueden utilizarse para estas tareas? El School Social Work establece una amplia gama de técnicas para efectuarlas. Sin embargo, hay una de ellas que presenta un potencial particular para incentivar la participación de los padres en la educación de sus hijos en escuelas que presentan un contexto socialmente vulnerable.

4. VISITA DOMICILIARIA COMO UNA TÉCNICA CON POTENCIAL PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

Si bien la visita domiciliaria es una de las técnicas históricamente más utilizadas por el Trabajo Social⁴, no ha sido estudiada al interior de la disciplina con la misma intensidad ni en Chile y Latinoamérica. En el país, se han realizado varios estudios sobre visita domiciliaria que no pertenecen precisamente al campo del trabajo social, sino que al de la salud y/o la psicología. Marcela Aracena y su equipo de investigación concluyeron el año 2011, mediante una investigación experimental al alero de un Proyecto de estudio financiado por Fondecyt, que las visitas domiciliarias como estrategias de intervención tienen impacto en el mejoramiento del bienestar biopsicosocial de las madres y sus hijos en un contexto de deprivación (Aracena *et al.*, 2011). Otras investigaciones nacionales e internacionales en el campo de la salud han encontrado resultados positivos de las visitas domiciliarias en la salud de recién nacidos, niños y familias en riesgo social (Academia Americana de Pediatría, 1998; Avellar y Supplee, 2013; Baqui *et al.*, 2008; Cruz y Marthe, 2010; Gogiaa y Sachdev, 2010; Kitzman *et al.*, 1997), embarazadas (Issel *et al.*, 2014), adultos mayores (Brugerolle, Dois y Mena, 2008; Medina *et al.*, 1998) y en el apoyo a los enfermos terminales (Ascencio-Huertas, Rangel y Allende, 2013; Astudillo, Mendenuta y Granja, 2008).

Desde el ámbito de la salud, existen diversos modelos de visita domiciliaria (Ministerio de Salud, 2008) que también pueden ser aplicables el ámbito educacional. Entre estos modelos están los:

- Basados en el acceso a los servicios: que buscan disminuir los estresores al interior de la familia y apoyar el desarrollo saludable del niño niña, a través de la vinculación con los recursos y servicios comunitarios requeridos para satisfacer sus necesidades.
- Basados en la entrega de apoyo y educación: que persiguen aumentar los conocimientos y habilidades parentales en tema de cuidado y desarrollo infantil.
- Basados en el comportamiento: que buscan mejorar la relación de los padres con sus hijos a través de la observación y respuesta a los comportamientos del niño.
- Basados en la relación: donde el profesional acompaña al individuo y/o familia en una situación de vida particular, estableciendo una relación de confianza entre el profesional que realiza la visita y la familia. Requiere en muchos casos el profesional alguna preparación psicoterapéutica.

¿En qué consiste la visita domiciliaria? En primer lugar, hay que señalar que ha sido utilizada por varias disciplinas y por tanto no es atribución solo de los profesionales del School Social Work. Consiste en la entrega de un servicio de ayuda, información o guía a un individuo desde el embarazo hasta la adultez mayor y/o a una familia, que puede ir desde la prevención hasta la intervención y evaluación. Por eso es que la visita domiciliaria

⁴ De hecho, antiguamente las trabajadoras sociales eran conocidas como las visitadoras sociales (Aylwin y Solar, 2002). En la actualidad, la visita domiciliaria es una de las técnicas utilizadas dentro de una gama mucho más amplia. Los trabajadores sociales que se desempeñan actualmente en escuelas en Chile, realizan con frecuencia visitas domiciliarias.

se considera parte de una estrategia y no un objetivo en sí misma, ya que por un lado, el tipo de servicio, información o guía entregada en la visita dependerá del objetivo, y por otro lado, la visita domiciliaria podrá contribuir, en conjunto con otras técnicas, a implementar la estrategia para alcanzar el objetivo de la participación de los padres en la educación de sus hijos que en este artículo se discute.

La visita domiciliaria se aplica en el propio hogar, a través de encuentros habituales. Esto es relevante ya que a través de visitas únicas o aisladas no es posible generar una estrategia efectiva para lograr el objetivo de participación de los padres en la educación de sus hijos. Para esto se requiere un programa de visitas domiciliarias (Aracena *et al.*, 2011; Avellar y Supplee, 2013; Wasik y Bryant, 2001) enfocado a grupos de ciertas características, como la población en condiciones de pobreza. Aracena *et al.* (2011) consideran a la visita domiciliaria como una estrategia óptima para población en situación de pobreza por la dificultad que tienen estos de acceder o mantener comunicación con los sistemas formales, como el educativo.

La ayuda que el agente intenta brindar a la familia a través de la visita domiciliaria puede estar enfocada en necesidades sociales, emocionales, cognitivas, de salud y/o educativas. En consecuencia, no solo las enfermeras son los proveedores de estos servicios, sino que también pueden ser los profesores y trabajadores sociales (Wasik y Bryant, 2001).

La visita domiciliaria es una técnica de intervención basada en las ventajas de proveer servicios a las familias en su ambiente natural (Allen y Tracy, 2004). La visión sobre el ambiente de los niños puede ser crucial para entender sus necesidades familiares e individualizar un servicio que se responda a dichas necesidades. Además, realizarlas en el hogar contribuye a balancear la relación asimétrica de poder entre el profesional y la familia, ayudando a construir relaciones de confianza (Allen y Tracy, 2004). Estas son cualidades relevantes de la técnica de visita domiciliaria que pueden generar un potencial de impacto positivo en la relación de la escuela con la familia y el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos.

Las visitas domiciliarias tienen ciertos principios que respetar en la entrega de servicios. Además, el visitador debe ser competente para que la visita sea efectiva. Por tanto, debe tener ciertas características, capacitación (conocimientos técnicos y habilidades) y contar con supervisión (Wasik y Bryant, 2001). Del mismo modo, las visitas domiciliarias tienen etapas y tienen que considerar aspectos prácticos como la planificación, tiempo, materiales, documentación, seguridad y confidencialidad (Wasik y Bryant, 2001).

Como se mencionó, las investigaciones en los efectos de las visitas domiciliarias se han centrado en la salud de recién nacidos, niños y madres. Según Wasik y Bryant (2001) también se han realizado en familias de bajos ingresos, en niños abusados y rechazados y en personas en situación de calle. Sin embargo, no se ha realizado estudios empíricos sobre los efectos de las visitas domiciliarias en el ámbito educativo. A pesar de su escaso estudio en el ámbito educativo, la visita domiciliaria puede considerarse como una estrategia que puede facilitar la participación de los padres en la educación de sus hijos y ayudar a entender mejor el contexto extraescolar y sus influencias en el aprendizaje, cuestiones claves para las escuelas básicas (Allen y Tracy, 2004). Las visitas pueden ayudar a resolver las barreras de la participación de los padres en la educación de sus hijos, como lo son la falta de tiempo para ir a reuniones o para leer materiales enviados a la casa, no sentirse valorado ni bienvenido en la escuela, no comprender el sistema escolar ni su lenguaje, y la accesibilidad (Allen y Tracy, 2004).

Las visitas domiciliarias (Openshaw, 2008) pueden realizarse por otras razones:

- Evaluar razones de malos comportamientos o ausencias.
- Discutir con los padres las dificultades de los niños, cuando no ha sido posible contactarlos por otros medios.
- Incentivar la participación de los padres en actividades que el colegio pretender impulsar.
- Educar a los padres sobre cómo actuar con sus hijos en casos de hiperactividad, déficit atencional, autismo u otras necesidades educativas especiales.

La función que el trabajador social tiene en una escuela, como puente entre la escuela, la familia y la comunidad, lo deja en una posición única para llevar a cabo visitas domiciliarias que favorezcan los objetivos de la escuela en torno al aprendizaje de los niños (Allen y Tracy, 2004) como parte de su labor. Los beneficios y razones por las cuales pueden realizarse visitas en el contexto escolar dejan de manifiesto la potencialidad que tiene esta técnica para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos. Sin embargo, surgen algunas interrogantes tales como, considerando que en la actualidad los trabajadores sociales que están desempeñándose en escuelas efectúan usualmente visitas domiciliarias: ¿es necesario efectuar cambios profundos en el modo en el cual actualmente son implementadas y en sus propósitos? Considerando el análisis realizado en contexto escolar ¿crece el potencial de la visita si son efectuadas por un equipo interdisciplinario? ¿Crece su potencial si son combinadas con otras técnicas y actividades?

5. CONCLUSIONES

En este artículo se ha reflexionado acerca de la necesidad de pensar en nuevas estrategias para fomentar la participación de los padres en la educación de sus hijos. En este ámbito, se planteó la necesidad de mirar los aportes de otras disciplinas bajo el entendido que desde la propia escuela las prácticas de vinculación familia-escuela parecen estar actualmente agotadas. Con este propósito, se analizaron los aportes del School Social Work como especialidad del Trabajo Social que tiene por objetivo ayudar al aprendizaje del estudiante desde un enfoque amplio que considera a las familias como un actor estratégico. Dentro de las posibles nuevas estrategias, se destaca el aporte que tiene la técnica de visita domiciliaria para incentivar la participación de los padres en la educación de sus hijos y la vinculación con la escuela.

Como líneas futuras, se plantea la necesidad de efectuar estudios empíricos nacionales que estudien la efectividad de la visita domiciliaria en contexto escolar, y con ello se justifique la necesidad de realizar un trabajo conjunto para mejorar las prácticas de alianza familia-escuela a través de la promoción de esta técnica y de otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Revista Psykhe, 14*(2), 149 -161.

- Alvarez, B., Aguirre, M., & Vaca, S. (2010). Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *REOP*, 21(2), 320-334.
- Allen, S., & Tracy, E. (2004). Revitalizing the role of home visiting by school social workers. *Children & Schools*, 26(4), 197-207.
- Aracena, M., Leiva, L., Undurraga, C., Krause, M., Perez, C., Cuadra, V., Campos, M., & Vedregal, P. (2011). Evaluación de la efectividad de programas de visitas domiciliarias para madres adolescentes y sus hijos/as. *Revista Médica de Chile*, 139(1), 60-65.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Autor. Recuperado desde: http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/Declaracion_Universal_DDHH.pdf
- Ascencio-Huertas, L., Rangel-Domínguez, N., & Allende, S. (2013). Proceso de atención psicológica en el programa de atención y cuidados en oncología del Instituto Nacional de Cancerología. *Psicooncología*, 10(2-3), 393-406.
- Astudillo, W., Mendieta, C., & Granja, P. (2008). Cómo apoyar al cuidador de un enfermo en el final de la vida. *Psicooncología*, 5(2-3), 359-381.
- Avellar, S., & Supplee, L. (2013). Effectiveness of home visiting in improving child health and reducing child maltreatment. *Pediatrics*, 132(2), 90-99.
- Aylwin, N., & Solar, M. (2002). *Trabajo social familiar*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182. doi:10.3102/0091732X12459718
- Baqui, A., Williams, E., Rosecrans, A., Agrawal, P., Ahmed, S., Darmstadt, G., ... Kumar, V. (2008). Impact of an integrated nutrition and health programme on neonatal mortality in rural northern India. *Bulletin of the World Health Organization*, 86(10), 796-805.
- Boberiene, L. V. (2013). Can policy facilitate human capital development? The critical role of student and family engagement in schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2), 346-351. doi:10.1111/ajop.12041
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.
- Brugerolles, M., Dois, A., & Mena, C. (2008). Beneficio de la visita domiciliaria para los adultos mayores. *Horizonte de enfermería*, 1(2), 55-64.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibañez, Escuela de Gobierno. Recuperado desde: http://www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity study*. Washington: Government.
- Council Americano para el School Social Work. Recuperado desde: <http://acssw.org/aboutschool.html>
- Council on Child and Adolescent Health, Academia Americana de Pediatría. (1998). The role of home-visitation programs in improving health outcomes for children and families. *Pediatrics*, 101(3), 486-490.
- Cruz, M., & Marthe, M. (2010). A visita domiciliária na estratégia de saúde da família: conhecendo as percepções das famílias. *Saúde Soc. São Paulo*, 19(3), 605-613.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dikkens, A. G. (2013). Family connections: building connections among home, school, and community. *Childhood Education*, 89(2), 115-116. doi:10.1080/00094056.2013.774247
- Duuper, D. (2002). *School social work: skills and interventions for effective practice*. Washington:

- John Wiley & Sons.
- Epstein, J. (1986). Toward an integrative theory of school and family connections. Center for research on elementary and middle schools. Baltimore. <http://eric.ed.gov/?id=ED348130>
- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships. Report nº 3. Center on Families Communities, Schools and Children's Learning*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Franklin, C., Kim, J., & Tripodi, S. (2009). A meta-analysis of published school social work practice studies 1980-2007. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667-677.
- Garcia-Reid, P., Peterson, C. H., & Reid, R. J. (2013). Parent and teacher support among latino immigrant youth: effects on school engagement and school trouble avoidance. *Education and Urban Society*, 1-16. doi:10.1177/0013124513495278
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 5(350), 301-322.
- Glasgow, W., & Easton, F. (1983). *The Practice of Social Work in Schools: An Ecological Perspective*. New York: The free press.
- Gogiaa, S., & Sachdeva, H. (2010). Home visits by community health workers to prevent neonatal deaths in developing countries: a systematic review. *Bull World Health Organ*, 88(9), 658-666.
- Grolnick, W. S., & Slomiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Gubbins, V. (2012) Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Revista docencia*, 46, 64-73.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable african american and euro-american families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74-83.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2006). Why do parents become involved? research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.
- Issel, L., Forrestal, S., Slaughter, J., Wiencrot, A., & Handler, A. (2011). A review of prenatal home-visiting effectiveness for improving birth outcomes. *JOGNN*, 40, 157-165
- Juan Pablo II. (1981). *Exhortación apostólica familiaris consortio*. Recuperado desde: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio_sp.html
- Kitzman, H., Olds, D., Henderson, C., Hanks, C., Cole, R., Tatelbaum, R., ... McConnochie, K. (1997). Visitation by nurses on pregnancy outcomes, childhood injuries, and repeated childbearing A randomized controlled trial. *JAMA*, 278(88), 644-652.
- Lee, J.S. (2012). School social work in Australia. *Australian Social Work*. 65(4), 552-570.
- Levine, R. (1957). *A program for school social work training. The journal of educational sociology*, 30(8), 374-377.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*. Development Discussion Paper No. 709. Harvard College Development Discussion Papers Central America Project Series.
- Medina, M., Fernández, J., Fuentes, M., Hernández, M., & Pérez, R. (1998). Evaluación del impacto en cuidadores de usuarios del Servicio de Ayuda a Domicilio. *Anales de psicología*, 14(1), 105-126.
- Ministerio de Educación. (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*. Recuperado desde: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/

- doc/201103021416340.Politica_de_Participacion_de_Padres_Madres_y_Apoderados_en_el_Sistema_Escolar.pdf
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley general de educación N° 20370*. Recuperado desde: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Salud. (2008). *Orientaciones técnicas visita domiciliaria integral para el desarrollo biopsicosocial de la infancia*. Recuperado desde: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2010/01/Visita-Domiciliaria-Integral-para-el-Desarrollo-Biopsicosocial-de-la-Infancia-2009.pdf>.
- Openshaw, L. (2008). *Social work in schools*. New York: The Guilford press.
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Phsyke*, 15(1), 119-135.
- Romagnoli, C., & Gallardo, G. (2008). *Alianza efectiva familia escuela: para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Documentos Valora UC.
- Saleebey, D. (2000). Power in the people: strengths and hope. *Advances in Social Work*, 1(2), 127-136.
- UNESCO. (2004). *Participación familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional para la educación de América Latina y el Caribe/UNESCO.
- UNICEF. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2007). *Manual para profesores jefe. Construyendo una alianza efectiva familia-escuela*. Recuperado desde: www.unicef.cl/.../Manual%20profesores%20jefe%20conchali%20.pdf
- Vera, J., González, C., & Hernández, S. (2014). Familia y logro escolar en matemáticas del primer ciclo escolar de educación primaria en Sonora, México. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 281-292.
- Wasik, B., & Bryant, D. (2001). *Home visiting. Procedures for helping families*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Winter, W., & Easton, F. (1983). *The practice of social work in schools: an ecological perspective*. New York: The free press.