



Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora

Mónica Macia Bordalba¹

Recibido: Mayo 2017 / Evaluado: Julio 2017 / Aceptado: Julio 2017

Resumen. La implicación de las familias en la educación de la infancia, si bien es esencial, sigue siendo un gran reto educativo. En este contexto, se vuelve imprescindible volver la mirada hacia la comunicación entre familiares y docentes, ya que propicia la confianza y, por tanto, las buenas relaciones entre ambos. Con este objetivo, el presente artículo analiza los puntos débiles de los principales canales de comunicación entre familia y escuela, y describe prácticas comunicativas eficaces que pueden ayudar a superar estas barreras y mejorar la comunicación. El estudio, que se enmarca dentro de una investigación más amplia sobre la participación de las familias en los centros españoles, utiliza la etnografía como método de investigación. Concretamente, se han estudiado un total de 20 centros de primaria distribuidos en cuatro comunidades autónomas (La Rioja, Aragón, Islas Baleares y Cataluña). Los resultados muestran que las escuelas están llevando a cabo múltiples acciones que pueden considerarse buenas prácticas para superar las debilidades de los medios actuales, y que pueden servir como propuestas iniciales para mejorar la comunicación entre docentes y familias.

Palabras clave: relación familia-escuela; comunicación; investigación cualitativa; educación primaria; valores.

[en] Main channels for family-school communication: needs analysis and proposals for improvement

Abstract. Parental involvement in their children's education is essential but still remains a major educational challenge. In this context, it is imperative to look at family-school communication since it enhances trust and confidence between the two educational agents (families and schools) and, consequently, it helps to improve family-school partnership. Thus, the present article analyses the weak points of the main channels of communication between parents and teachers, and describes effective practices for overcoming some of these barriers and improving the family-school communication thereof. The study, which is part of a larger research regarding parental involvement in Spain, adopted an ethnographic approach. Specifically, 20 primary schools from four autonomous communities (La Rioja, Aragon, the Balearic Islands and Catalonia) were studied. The findings revealed that schools are implementing multiple actions and interesting practices to overcome the weaknesses of the current media, which could be considered as initial proposals for improving family-school communication.

Keywords: parent-school relationship; communication; qualitative research; primary schools; values.

¹ Universidad de Lleida (España)
E-mail: monica.macia@geosoc.udl.cat

Sumario. 1. Introducción. 2. Canales de comunicación familia-escuela. 3. Metodología. 3.1. Diseño general y objetivos. 3.2. Muestra. 3.3. Instrumentos. 3.4. Análisis de la información. 4. Resultados y discusión. 4.1. La entrevista individual. 4.2. La agenda. 4.3. La comunicación informal. 4.4. La reunión grupal de inicio de curso. 4.5. Las circulares. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas. 7. Agradecimientos.

Cómo citar: Macia Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165.

1. Introducción

Según las directrices europeas (Eurydice, 1997), las familias tienen múltiples derechos en relación a la educación de sus hijos: desde el derecho a la participación colectiva en las estructuras formales de gestión y decisión de los centros (como el Consejo Escolar), a otros derechos más básicos y fundamentales, como el derecho a la información. En España, la participación de los progenitores en los centros escolares es un derecho constitucional y, por tanto, reconocido al máximo nivel en el ordenamiento jurídico español (art 27.5 CE). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), como todas las leyes educativas promulgadas desde el inicio de la democracia, reconoce ambos tipos de derechos impulsados desde Europa (individuales y de participación colectiva), enmarcando el hecho educativo en una estructura legal participativa y democrática. Ahora bien, a pesar de que a nivel teórico el Estado favorezca la participación y cooperación entre familias y docentes, y de que existan múltiples evidencias que avalen la necesidad de dicha relación (Henderson y Mapp, 2002; Park y Holloway, 2017), el buen entendimiento entre familia y escuela sigue siendo un reto educativo (Garreta, 2008) ante el cual maestros y equipos directivos deben tomar las riendas del cambio (Jordán, 2009; Rivas y Ugarte, 2014).

En este contexto, y ante la necesidad de mejorar la participación e implicación de las familias en la educación de sus hijos, la comunicación emerge como un elemento clave. En primer lugar, la comunicación, junto a la crianza, el voluntariado, el aprendizaje en casa y la toma de decisiones, constituyen las grandes modalidades de participación que ayudan a padres y maestros a satisfacer sus responsabilidades en la educación de los niños (Epstein y Salinas, 2004), siendo la enseñanza de los valores un eje central de esta educación compartida (Ortega y Mínguez, 2003; Touriñán, 2010). Además, el establecimiento de flujos comunicativos eficaces y constantes entre familias y docentes mejora la participación de los progenitores en otros ámbitos educativos, como la ayuda en casa o la asistencia a reuniones (Cary, 2006). Y, según varios autores (Kraft y Dougherty, 2013; Shirvani, 2007), existe una relación directa y proporcional entre más y mejor comunicación y mayores logros educativos del alumnado.

La investigación científica, no obstante, se ha centrado en el estudio de la participación familiar en su concepto más amplio (véase, a nivel nacional, Garreta, 2008, 2012; Martín y Gairín, 2007; Ruiz y Mérida, 2016; Valdés, Martín y Sánchez, 2009). En el ámbito específico de la comunicación conocemos qué canales utilizan principalmente familias y escuelas, el uso que se les da y su valoración e idoneidad según la opinión de los diferentes agentes implicados (García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010; Garreta, 2015; Garreta y Macia, 2017; Palomares, 2015). Pero faltan trabajos que analicen en profundidad por qué los medios actuales no consiguen al-

canzar a todas las familias, cómo puede mejorarse la comunicación y qué estrategias existen para superar las deficiencias comunicativas actuales. Situados, pues, en este vacío académico, el presente artículo pretende un doble objetivo: 1) analizar las debilidades de la comunicación actual entre progenitores y docentes; y 2) proponer estrategias de mejora que puedan ser implementadas en los centros para el establecimiento de una óptima comunicación con las familias.

2. Canales de comunicación familia-escuela

La comunicación entre familias y docentes debe incluir y alimentar las dos grandes tipologías comunicativas: el modelo unidireccional, cuyo objetivo principal es la información (es decir, los mensajes fluctúan en un único sentido, generalmente del centro a las familias); y el modelo bidireccional, donde el receptor deja de ser un sujeto pasivo para convertirse también en emisor de mensajes (Garreta y Macia, 2017; Palomares, 2015). Disponer de información relativa al centro y de lo que acontece diariamente en él es esencial para que los padres aumenten su confianza hacia la escuela y se mejore la colaboración entre ambos agentes (Sarramona y Rodríguez, 2010). De hecho, las familias valoran muchísimo la función ilustrativa de las páginas web y los blogs por esa capacidad de permitirles ver lo que sucede dentro del centro y conocer cuestiones del mismo que antes desconocían (Macia, 2016). Pero también es imprescindible que se facilite el diálogo y la cooperación, de manera que los progenitores puedan discutir y negociar criterios educativos comunes que garanticen una mayor continuidad entre ambos contextos (López, Ridaó y Sánchez, 2004).

Para responder a estas demandas comunicativas, los centros utilizan una gran variedad de canales para informar y dialogar con las familias (Garreta, 2012; Garreta y Macia, 2017; Thompson y Mazer, 2012). Por lo que se refiere a los medios de información, a través de los cuales se transmiten mensajes unidireccionales a los progenitores (muchas veces de manera grupal), las escuelas utilizan las circulares y notas informativas, los paneles de anuncios, la revista del centro, las webs y los blogs. Como canales de comunicación bidireccional destacan las entrevistas individuales, la agenda escolar, los contactos informales, las reuniones grupales, las plataformas digitales y los correos electrónicos.

Ahora bien, a pesar de que existan múltiples y variados canales para la comunicación familia-escuela, algunos de estos medios presentan ciertas debilidades que emergen como barreras al establecimiento de una óptima comunicación entre maestros y progenitores. Las circulares, por ejemplo, no siempre llegan a las familias (Grant, 2009). En este sentido, algunos centros empiezan a reemplazar las notas de papel por mensajes de correo electrónico, aunque a día de hoy esta práctica es aún poco representativa (Macia, 2016). Los paneles de anuncios acostumbran a contener informaciones muy generales, además de ubicarse en zonas a veces poco transitadas por el colectivo de padres; y las webs y los blogs requieren, en ocasiones, de una alimentación más asidua (Garreta, 2015).

Los canales de comunicación bidireccionales tampoco están exentos de ‘cuestiones mejorables’. Las entrevistas individuales deben permitir el diálogo e intercambio de información, evitando que el maestro se convierta en el único emisor y las familias en simples receptoras, como a veces sucede (Minke y Anderson, 2003). En cuanto a la agenda, algunas familias desconocen cómo debe utilizarse y simplemente

no escriben comunicados en la misma o incluso olvidan consultarla (Garreta, 2015). La comunicación informal también esconde dos debilidades importantes. A menudo maestros y familias utilizan los contactos en los momentos de entrada y salida para comunicar ‘malas noticias’ (Garreta, 2015), difuminándose así el potencial del medio para mejorar las buenas relaciones entre ambos agentes. Si queremos que la comunicación sirva realmente para fomentar la confianza y colaboración entre padres y docentes, esta debería contener un equilibrio de mensajes positivos y negativos (Graham-Clay, 2005). No obstante, lo más común es que tanto familias (Palts y Harro-Loit, 2015) como maestros (Niia, Almqvist, Brunnberg y Granlund, 2015) no consideren necesario comunicarse con el *otro* cuando todo va bien, impregnando la comunicación familia-escuela de connotaciones negativas que pueden llegar a provocar tensiones entre ambos contextos (Graham-Clay, 2005) y a reducir la motivación del alumnado hacia lo escolar (Fan y Williams, 2010; Kraft y Dougherty, 2013). La segunda cuestión a tener en cuenta cuando hablamos de comunicación informal es que estos contactos disminuyen a medida que los niños crecen y aumenta su autonomía (Murray, McFarland-Piazza y Harrison, 2015), de manera que el potencial comunicativo de este canal se reduce, aún más, en los cursos superiores.

Las reuniones grupales (de naturaleza bidireccional) se convierten generalmente en sesiones en las que predomina la información, es decir, en las que los docentes informan a las familias del funcionamiento del centro y otras cuestiones que consideren relevantes (Palomares, 2015). Además, y quizás como consecuencia de esta dinámica unidireccional, las familias consideran estas reuniones repetitivas y prescindibles en los ciclos superiores (Garreta, 2015). Por último, los correos electrónicos y las plataformas digitales, si bien tienen un potencial enorme por considerarse herramientas más eficaces, eficientes e inmediatas (Blau y Hameiri, 2017; Olmstead, 2013), son medios cuyo uso está aún poco extendido. Ambos agentes siguen prefiriendo los canales tradicionales para comunicarse (Macia, 2018; Palomares, 2015), siendo las tutorías, la agenda, las reuniones grupales, las circulares y los contactos informales los medios más utilizados en la mayoría de escuelas (García et al., 2010).

3. Metodología

3.1. Diseño general y objetivos

Este artículo es parte de los resultados de un proyecto I+D que analiza la participación de las familias en los centros educativos de primaria y secundaria. El estudio, basado en la investigación etnográfica (Aguirre Baztán, 1995), se ha llevado a cabo en Cataluña, Aragón, La Rioja y Las Islas Baleares, y se han analizado un total de 32 centros de primaria y secundaria. El presente artículo, no obstante, analiza los datos que hacen referencia a los centros de educación primaria, ya que las dinámicas comunicativas en las etapas de primaria y secundaria son muy distintas y, por tanto, es necesario analizar la comunicación familia-escuela en ambos niveles educativos por separado. Concretamente, este artículo aborda dos de los objetivos planteados en la investigación general. Estos son:

1. Detectar ‘cuestiones mejorables’ de las dinámicas comunicativas actuales entre familias y escuelas.

2. Detectar estrategias innovadoras que se implementen en algunos centros y que sirvan para dar respuesta a dichas ‘cuestiones mejorables’.

3.2. Muestra

El trabajo empírico que aquí se presenta se ha llevado a cabo en 20 escuelas de educación primaria. La elección de los centros se realizó a partir de una fase previa de entrevistas documentales a técnicos y responsables de las diferentes administraciones educativas conocedores de la situación y de las experiencias innovadoras existentes en las escuelas de su territorio (en total 46 entrevistas). Estas entrevistas permitieron obtener un listado de centros que estuvieran realizando prácticas comunicativas y participativas destacables. Para la elección final de las escuelas se tuvieron en cuenta criterios de tamaño, localización y tipología. Concretamente, en cada comunidad autónoma se ha estudiado una escuela rural, un centro concertado, un centro público, una comunidad de aprendizaje y un centro con elevado porcentaje de inmigración.

3.3. Instrumentos

El trabajo de campo se llevó a cabo de abril a noviembre de 2014. Durante este tiempo, el equipo investigador utilizó diferentes instrumentos para conocer en profundidad el objeto de estudio: observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. Esta diversidad de técnicas en la recogida de información permitió la triangulación necesaria para garantizar la fiabilidad y consistencia de los datos.

El guion de las entrevistas, semiestructuradas (Flick, 2014; Poupart, 2010), y el guion de la observación se elaboraron a partir de grandes temáticas a abordar, entre ellas: la participación de las familias en el aula, la participación en las AMPA y los Consejos Escolares, la valoración de dicha participación, la relación de las familias con los educadores sociales y psicopedagogos, la comunicación familia-escuela, entre otros. Dentro de la dimensión comunicativa se estudió el uso y valoración de los canales tradicionales y digitales (este artículo recoge los resultados referentes a los medios tradicionales). Todas las entrevistas tuvieron una duración de unos 60 minutos y se iniciaron con un pequeño recordatorio del compromiso ético de los investigadores de garantizar el anonimato de todas las personas entrevistadas –un compromiso que también se firmó con la dirección de las escuelas cuando estas aceptaron formar parte del estudio. Por este motivo, los fragmentos de entrevistas y del diario de campo solamente muestran el perfil del centro y de la persona entrevistada (si es el caso), para evitar su identificación.

3.4. Análisis de la información

Del conjunto de datos recogidos en los 20 centros, se seleccionaron las informaciones relativas a la comunicación tradicional entre familiares y docentes. Concretamente, se seleccionaron los fragmentos de las entrevistas y de los diarios de campo relacionados con las tutorías, la agenda, las reuniones grupales, las circulares y los contactos informales por ser los medios de comunicación más utilizados para la comunicación familia-escuela (García et al., 2010). A partir de una primera lectura

minuciosa de los datos, y de posteriores revisiones, se detectaron los puntos débiles de cada canal, algunos expuestos como ‘quejas’ por parte de los entrevistados y otros que se consideraron debilidades teniendo en cuenta el marco teórico antes establecido. A continuación, se llevó a cabo un análisis dialógico entre resultados y marco conceptual (Glaser y Strauss, 2010) con el objetivo de ampliar y avanzar en el conocimiento ya existente. El resultado de esta primera fase de análisis fue la elaboración de un listado de debilidades que incluía los resultados de la investigación propia y los puntos débiles detectados en estudios previos (propios y ajenos). En una segunda fase, la lectura del material etnográfico se centró en detectar prácticas comunicativas innovadoras que llevaran a cabo los centros para paliar las debilidades detectadas en la primera fase del análisis. Es decir, para cada canal de comunicación, y partiendo del listado de debilidades previamente elaborado, se buscaron buenas prácticas comunicativas, a partir de las cuales se elaboraron propuestas de mejora para la comunicación familia-escuela, ya en una fase más interpretativa de los resultados (fase 3).

4. Resultados y discusión

En esta sección mostramos, para cada canal de comunicación analizado: 1) las debilidades que presentan; 2) las buenas prácticas observadas en los centros que pueden servir para paliarlas; y 3) propuestas de mejora relacionadas con estas prácticas (véase tabla 1). Es importante recordar que el bloque de debilidades incluye tanto aquellos puntos débiles aparecidos en nuestro estudio como los citados en la literatura previa, entendiendo que se hace referencia al propio trabajo siempre que no se explicita lo contrario. La presentación de los resultados está estructurada canal por canal (y no por fases), ya que esto permite mostrar de manera clara qué deberían hacer los centros para aprovechar todo el potencial de los principales medios de comunicación disponibles.

Tabla 1. Cuadro resumen de los resultados.

Canal	Debilidades	Buenas prácticas	Propuestas de mejora
Entrevista individual.	Falta de diálogo (también Minke y Anderson, 2003).	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir datos/ información a las familias. • Que asistan los dos progenitores. 	1. Establecer sinergias entre ambos contextos: diálogo entre todos.
	Tutorías <i>extras</i> = problemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías <i>extras</i> = cuestiones positivas y negativas. 	2. Realizar tutorías <i>extras</i> también para hablar de cuestiones positivas.
	Pocas entrevistas.	<ul style="list-style-type: none"> • 3 entrevistas (antes, durante y después del curso académico). 	3. Planificar tres tutorías: antes, durante y después del curso escolar.
	Dificultad de conciliación laboral-familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • Horario de tarde. • Mayor flexibilidad. 	4. Facilitar la conciliación laboral-familiar de los padres.

Canal	Debilidades	Buenas prácticas	Propuestas de mejora
Agenda.	Las familias desconocen cómo usarla (Garreta, 2015).	• Ninguna.	
	Comentarios a menudo negativos.	• Comentarios positivos, sobre todo en primer ciclo.	5. Enviar también comentarios positivos.
	A veces las familias no miran la agenda.	• Escribir regularmente en la agenda, una vez por semana.	6. Escribir notas en la agenda con regularidad.
Com. informal.	Las familias tratan temas no adecuados.	• Ninguna.	
	A menudo se dan malas noticias (también Garreta, 2015).	• Salir a decir cosas positivas; fomentar la relación.	7. Ver este canal como un medio de comunicación y de relación.
	Más frecuente en cursos inferiores (también Garreta, 2015; Murray et al., 2015).	• Que los docentes de ciclo superior bajen al patio en los momentos de salida.	8. Potenciar este canal también en los ciclos superiores.
	Actitud negativa de algunos docentes.	• Restringir la comunicación informal a las salidas.	9. Fortalecer la comunicación informal sobre todo en las salidas.
Reunión grupal de inicio de curso.	Muy informativas y repetitivas (también Garreta, 2015; Palomares, 2015).	• Reuniones más participativas.	10. Planificar reuniones más participativas sobre todo en los cursos superiores.
	A veces se organizan muy tarde, a finales de octubre.	• Llevar a cabo la reunión en septiembre. • En el cambio de ciclo, hacer la reunión antes de empezar el curso.	11. Celebrar la reunión antes o al comienzo del curso escolar.
	Dificultad de conciliación laboral-familiar.	• Realizar las reuniones fuera del horario escolar. • Facilitar un servicio de guardería. • Que pueda asistir un familiar directo.	12. Facilitar la conciliación laboral-familiar de los padres.
Circulares.	Gran cantidad de circulares, sobre todo a principios de curso (también Garreta, 2015).	• Elaborar un boletín de informaciones mensual. • Dar una carpeta de circulares en la reunión de inicio de curso.	13. Compactar las circulares en envíos regulares.
	A veces la información no llega a las familias (también Grant, 2009).	• Entregar las circulares de centro a los hermanos pequeños e hijos únicos.	14. Entregar las circulares a los hermanos menores e hijos únicos.

4.1. La entrevista individual



Gráfico 1. Buenas prácticas para optimizar la comunicación familia-escuela a través de la entrevista individual.

Propuesta 1. Establecer sinergias entre ambos contextos: diálogo entre todos

Según Minke y Anderson (2003), los docentes pueden caer en el error de realizar entrevistas que se rijan por dinámicas más bien informativas y, por tanto, que las familias se acaben convirtiendo en simples receptoras de información durante estos encuentros. En los centros analizados observamos también la existencia de esta dinámica, aunque en la mayoría de los casos las tutorías son momentos de diálogo e intercambio recíproco de información, que sirven sobre todo para conocer qué y cómo se desarrolla el menor en ambos contextos educativos (familiar y escolar):

“Para mí, la reunión con ellos no es solamente para decirles ‘tienes que hacer esto’, o ‘tu hijo no hace’, sino para tener información.” (La Rioja, comunidad de aprendizaje, P2²)

Además, que ambos progenitores asistan a estas entrevistas individuales (siempre que sea posible) puede ayudar a crear sinergias positivas entre ambos contextos, como argumenta uno de los docentes entrevistados:

² Para identificar el perfil de los entrevistados hemos utilizado la siguiente nomenclatura: P (Profesor); F (Familiar); D (Director); A (miembro de la junta de la AMPA); DC (Diario de Campo); 1 (Primer ciclo de primaria); 2 (Segundo ciclo de primaria); 3 (Tercer ciclo de primaria).

“Una vez al curso que vienen, que vengan los dos. Porque a veces la misma información no la explica de la misma manera el uno que el otro.” (Cataluña, rural, P1).

Propuesta 2. Realizar tutorías *extras* también para hablar de cuestiones positivas

Lo más común es que los maestros/tutores realicen una entrevista individual con las familias por curso académico, incrementando el número de encuentros formales ‘si hace falta’. Y este ‘si hace falta’ se relaciona, a menudo, con cuestiones negativas: aparición de problemas comportamentales en el alumno, registro de malas calificaciones, o por tratarse de niños que tienen ciertas dificultades. Además, detectamos que las familias también tienen interiorizada esta idea de aumentar los contactos formales con los docentes cuando existen o aparecen cuestiones problemáticas o negativas, lo que puede llegar a provocar tensiones entre padres y docentes (Graham-Clay, 2005). Consecuentemente, una buena práctica es la realización de entrevistas *extras* también para tratar cuestiones positivas, como ya realizan algunos centros:

“Yo ahora estoy en quinto y he hecho más de una entrevista con más de un familiar, y no necesariamente porque vaya mal, entre comitas, el alumno, sino para comentar cosas, porque no terminan de entender algún tipo de demanda.” (Cataluña, público, P3).

Propuesta 3. Planificar tres tutorías: antes, durante y después del curso escolar

Otro relato que ha aparecido en múltiples etnografías es la buena valoración de las entrevistas individuales, siguiendo la línea de otros estudios (García et al., 2010). No obstante, en muchos centros solamente se realizan entrevistas individuales tutor-familia una vez al año debido a la sobrecarga docente y a las elevadas ratios profesor/alumnos, sobre todo en las escuelas urbanas. En estos centros, una estrategia eficaz para aumentar el número de entrevistas con las familias (teniendo en cuenta las barreras comentadas) podría ser la de realizar tres encuentros repartidos de la siguiente manera: el primero en septiembre, antes de que el alumnado empiece las clases; el segundo durante el curso (este sería el que realizan todas las escuelas); y el tercero una vez terminado el curso académico, cuando se entregan los informes de evaluación:

“Desde la escuela se hace, a inicio de curso, antes de que empiecen los niños, damos dos días aquí al centro para que vengan las familias y hacemos una pequeña reunión individual.” (Cataluña, comunidad aprendizaje, P1).

Propuesta 4. Facilitar la conciliación laboral-familiar de los padres

Algunas prácticas destacables que hemos observado en muchas escuelas para ayudar a conciliar la vida laboral de las familias con sus derechos/deberes que tienen como padres son las siguientes: 1) situar en horario de tarde la hora semanal que los docentes tienen reservada para las entrevistas con las familias; y 2) planificar franjas horarias más flexibles, siendo esta una de las acciones que, según Garreta (2015), apoya la mayoría de directores para fomentar la relación familia-escuela:

“Hay un día de visita y una hora establecida, que es el miércoles, pero se dan todas las facilidades para que pueda ser en otro momento, incluso a la tarde si se tiene que venir... se viene.” (Islas Baleares, comunidad aprendizaje, D)

4.2. La agenda

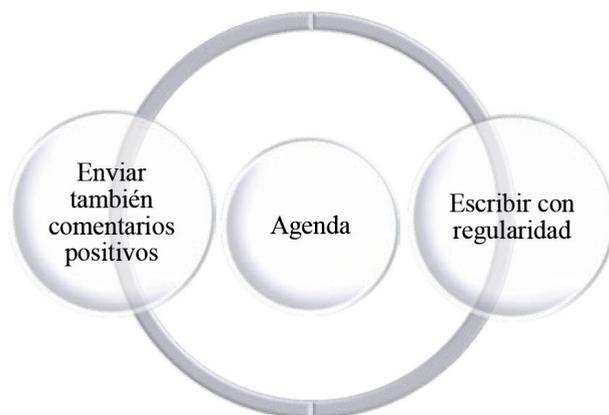


Gráfico 2. Buenas prácticas para optimizar la comunicación familia-escuela a través de la agenda.

Propuesta 5. Enviar también comentarios positivos

Las familias utilizan la agenda para justificar las ausencias del alumno o para enviar a los docentes informaciones que puedan ser de su interés. Los maestros, por su parte, usan este canal para hacer el seguimiento del material, para informar de los retrasos y ausencias, y para hacer llegar a las familias comentarios sobre el desarrollo y comportamiento del discente. Ahora bien, dichas observaciones reflejan a menudo incidencias negativas, aunque se evidencien diferencias considerables en el contenido de los mensajes según el ciclo educativo. Así, mientras familiares y docentes del segundo y tercer ciclo de primaria relacionan sobre todo el uso de la agenda con comentarios negativos, en el primer ciclo de primaria los maestros también usan la agenda para transmitir mensajes positivos:

“Tanto las familias como nosotros escribimos notas en la agenda, es práctico, queda por escrito y sirve para recordar si tienen que traer algún material o leer, o la cita de tutoría o simplemente para felicitar un buen comportamiento.” (Cataluña, público de nueva creación, P1).

Esta dinámica registrada sobre todo cuando los niños son más pequeños debería mantenerse a lo largo de toda la escolaridad ya que, como señalan algunos estudios (Fan y Williams, 2010; Kraft y Dougherty, 2013), los alumnos disminuyen su motivación hacia el aprendizaje cuando perciben que la comunicación que sus padres mantienen con el centro está basada en mensajes negativos acerca de sus comportamientos y actitudes.

Propuesta 6. Escribir notas en la agenda con regularidad

La agenda tiene otro punto débil importante: en ocasiones el mensaje no llega al destinatario. Según los docentes –ya que la mayoría de entrevistados que expresan dicha debilidad forman parte de este colectivo–, o bien los niños no enseñan la agenda a los padres, o bien las familias no miran la agenda con la asiduidad que deberían. En este sentido, hemos detectado una estrategia que podría ayudar a reducir la tasa de mensajes no leídos por parte de los progenitores: escribir, semanalmente o quincenal, una nota en la agenda, de manera que las familias sepan que cada viernes, por ejemplo, deben revisarla para conocer los comentarios del docente relativos a aquella semana. De nuevo, es una práctica implementada en los primeros cursos de primaria, aunque podría extrapolarse también a los ciclos superiores:

“Agenda diaria en cuanto a deberes, aunque el fin de semana haces un resumen de cómo ha ido la semana, o bien quincenal. Hay cosas que se ponen diariamente como las faltas o los deberes hechos o no hechos, pero cómo ves la evolución de su hijo es quincenal.” (Aragón, concertado, P1).

4.3. La comunicación informal



Gráfico 3. Buenas prácticas para optimizar la comunicación familia-escuela a través de la comunicación informal.

Propuesta 7. Ver este canal como un medio de comunicación y de relación

De manera similar a lo que sucede con la agenda y las tutorías, la frecuencia de los contactos informales a menudo está supeditada a los acontecimientos de naturaleza

más bien negativa. Es decir, estos contactos sirven para realizar todo tipo de comentarios, pero siguen prevaleciendo aquellos que están focalizados en cuestiones problemáticas o mejorables, como ya apuntan otros trabajos (Garreta, 2015). Lo más correcto sería (y algunos entrevistados así lo han manifestado) utilizar estos momentos de entrada y salida para mejorar la relación con el *otro* a través de miradas cómplices y sonrisas amables, combinadas con breves mensajes positivos que inciten a la confianza y a la relación:

“Nosotros nos planteamos en el centro, porque claro, si a mí me ven a las cuatro que salgo por ahí, dicen ‘uff, este a ver a quien pilla hoy...’. Entonces dijimos que tenemos que salir también para decirles cosas positivas de sus hijos.” (Aragón, público mucha inmigración, D).

Propuesta 8. Potenciar la comunicación informal también en los ciclos superiores

Otra característica de la comunicación informal (Murray et al., 2015), y que también emerge de los datos recogidos en nuestro estudio, es que esta comunicación disminuye a medida que los niños crecen. Este hecho debería considerarse un punto débil si no se sustituyen estos contactos informales por otros medios que permitan beneficios similares. No obstante, una opción para que la comunicación informal se mantenga también en los cursos superiores –permitiendo además trabajar la autonomía del alumnado– es que los docentes, aunque no acompañen a los alumnos en las salidas del colegio, bajen igualmente al patio de la escuela por si algún padre quiere hablar con ellos. Esta estrategia la ha puesto en marcha uno de los centros analizados:

“A partir de cuarto ya no les acompañamos. Lo que hacemos nosotros, es a las cinco bajar al patio. Entonces estás por ahí, ¿No? Y siempre hay alguna madre que te engancha, y la otra te ve... y claro, es estar por allí al patio, y que te vean.” (Cataluña, concertado mucha inmigración, P3).

Propuesta 9. Fortalecer la comunicación informal sobre todo en las salidas

Junto con las tutorías, la comunicación informal es uno de los medios de comunicación más valorados y apreciados por la comunidad educativa (García et al., 2010). Ahora bien, algunos maestros y miembros de los equipos directivos tienen una actitud negativa hacia este tipo de contactos informales, ya que consideran que se entorpecen las filas y se sienten abrumados por la multitud de familias que quieren decirles algo cuando no hay tiempo para ello. Una solución sería, como hacen algunos centros, permitir solamente el contacto entre padres y maestros en los momentos de salida, cuando ya hay un ambiente más distendido y sin tantas presiones:

“Por la tarde o al mediodía los padres entran. Pero por la mañana no les dejamos. Porque si no te entran y... a no ser que hayan de decirte alguna cosa importante.” (Cataluña, concertado, P1)

4.4. La reunión grupal de inicio de curso



Gráfico 4. Buenas prácticas para optimizar la comunicación familia-escuela a través de la reunión grupal de inicio de curso.

Propuesta 10. Planificar reuniones más participativas sobre todo en los cursos superiores

Para los docentes, las reuniones grupales de inicio de curso son importantes y necesarias por el tipo de información que en ellas se transmite. En cuanto a las familias, hay quienes apoyan el discurso docente y las valoran de forma positiva, pero también hay un número importante de padres que exponen que la información que se transmite en estas reuniones no es del todo relevante y que, con los años, se hacen repetitivas, lo que las acaba convirtiendo en un canal de comunicación poco útil, como apuntan otros estudios (Garreta, 2015). Para superar tal debilidad, una buena práctica comunicativa es la de plantear estos encuentros como debates donde se establezca un diálogo bidireccional entre ambos colectivos y donde los temas discutidos provengan también de las inquietudes de las familias:

“No era una clase magistral como pasa en otros colegios, que los padres hablan al final cuando ya están cansados y es tarde, aquí más que una explicación es un diálogo, no sé cómo explicarlo.” (Cataluña, público de nueva creación, F2)

Propuesta 11. Celebrar la reunión antes o al comienzo del curso escolar

Algunas familias también expresan que a veces las reuniones grupales de inicio de curso tienen lugar demasiado tarde (a finales de octubre). No obstante, la mayoría de escuelas celebran estas sesiones a finales de septiembre/principios de octubre, valo-

rándose positivamente por parte de las familias. Además, hay escuelas que llevan a cabo otra práctica interesante: realizar la reunión grupal de inicio de curso antes de que los niños empiecen las clases. De esta manera, se asegura que los padres tienen la información necesaria desde el primer día y, por tanto, se fomenta un sentimiento de tranquilidad y confianza entre las familias y el centro:

“En los cursos impares, tres años, los que hacían inicio de ciclo, primero, tercero y quinto, la primera reunión trimestral se hace antes de que vengan los niños al colegio, para que los padres conozcan al profesor, a la maestra, y que sepan de que va ese ciclo.” (La Rioja, público, P1)

Propuesta 12. Facilitar la conciliación laboral-familiar de los padres

Para facilitar la conciliación laboral-familiar, las escuelas ponen en práctica varias estrategias en lo que concierne a las reuniones grupales: 1) realizar las reuniones fuera del horario escolar, muchas veces incluso más allá de las 19.00h; 2) ofrecer un servicio de guardería a las familias; y 3) permitir que asista un familiar directo a la reunión (si ninguno de los dos progenitores puede hacerlo):

“El centro educativo permite que la familia directa del alumno pueda asistir en representación del padre o la madre a estas reuniones, pero también en otras actividades en las que se requiere la participación familiar.” (Cataluña, público de nueva creación, DC)

4.5. Las circulares

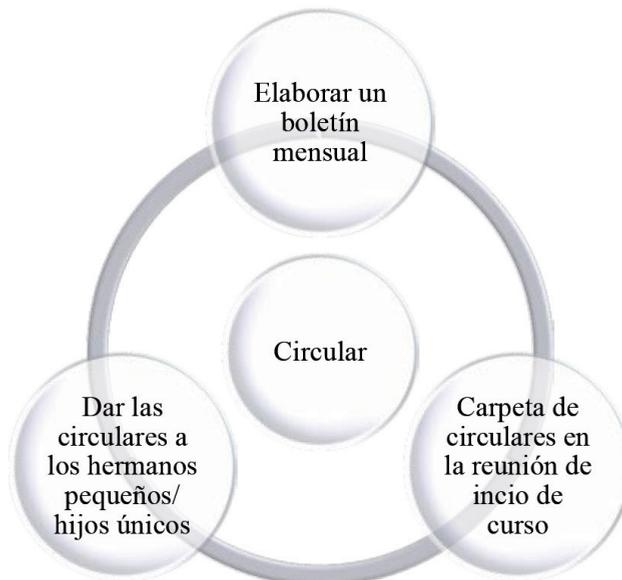


Gráfico 5. Buenas prácticas para optimizar la comunicación familia-escuela a través de la circular.

Propuesta 13. Compactar las circulares en envíos regulares

Un inconveniente de las circulares, expuesto mayoritariamente por las familias, es la gran cantidad de notas que reciben. En las observaciones realizadas hemos constatado que, en algunos centros, el envío de circulares es semanal (o incluso, en algunos casos, de varias veces por semana). En este sentido, uno de los padres entrevistados expone una idea interesante para reducir tal exceso de circulares: el envío de una carta mensual que agrupe las diversas informaciones/peticiones que deben hacerse llegar a los hogares para dicho período de tiempo:

“Nosotros preferimos una circular mensual en el colegio también, y si surge algo esporádico se manda una circular, pero no cada día una circular. Al final te sientes abrumada de tanto papel, que yo creo que andas más perdida que tenerlo todo establecido con un calendario.” (Aragón, concertado, F2)

Además, el exceso de circulares denunciado por algunas familias es mayor a principio de curso cuando la escuela necesita enviar gran cantidad de información a las familias, como autorizaciones de excursiones o peticiones de material. Una buena práctica para reducir las circulares en este momento del curso escolar es dar una carpeta en la reunión grupal de septiembre/octubre que contenga toda la información que debe ser transmitida a los padres durante las primeras semanas:

“Al entrar, cada familia coge un dossier con el nombre del niño, que contiene la documentación de interés para los padres y madres. Dentro del dossier se encuentra el orden del día, las pautas de funcionamiento, las salidas, autorizaciones e información sobre los pagos.” (Cataluña, público, DC)

Propuesta 14. Entregar las circulares a los hermanos menores e hijos únicos.

De manera similar a lo que sucede con la agenda, en muchas ocasiones el mensaje a través de las circulares no llega a su destinatario. Ahora bien, es interesante destacar que, según los entrevistados, la eficacia de las circulares disminuye a medida que los alumnos avanzan en la escolaridad, siendo este un canal que sobre todo funciona cuando los niños son más pequeños. Una solución adoptada en algunos centros es la de entregar las circulares de escuela solamente a los hermanos pequeños e hijos únicos:

“Como estamos supeditados a que el niño la entregue (la circular), porque yo estoy harto de papeles y bueno, reuniones del Consejo Escolar por ejemplo yo no he ido porque mi hijo se ha olvidado el papel en la mochila. Lo pone en la carpeta, y piensa en dármelo ya tarde.” (Cataluña, público, A1)

5. Conclusiones

Este artículo analiza los canales de comunicación que más utilizan las escuelas de nuestro país para informar y comunicarse con las familias: entrevistas individuales, agenda, comunicación informal, reuniones de inicio de curso y circulares (García et al., 2010). Para cada uno de estos medios se exponen sus principales debilidades

y las buenas prácticas comunicativas que implementan algunos centros para superarlas. También se diseña un conjunto de propuestas de mejora que derivan de estas prácticas y que puede servir como guía general para fomentar la comunicación con las familias.

La primera conclusión a la que llegamos es que las escuelas llevan a cabo diferentes prácticas y estrategias que intentan dar respuesta a la mayoría de las carencias detectadas, lo que significa que las instituciones educativas son conscientes de los déficits comunicativos de algunos canales y actúan al respecto. Un dato que lleva implícito un mensaje alentador: la comunicación entre familias y docentes no es una cuestión olvidada, como un fantasma que deambula por las escuelas sin captar ninguna atención, sino más bien todo lo contrario. Las únicas debilidades que no encuentran correspondencia con ninguna buena práctica llevada a cabo en los centros estudiados son el desconocimiento de cómo utilizar la agenda por parte de las familias (con el consiguiente desuso de este medio) y el tratamiento de temas y cuestiones no adecuadas a través de la comunicación informal, también por parte de los padres. En ambos casos, la propuesta de mejora (aunque no se derive de la investigación sino de nuestros conocimientos teóricos sobre la temática) atacaría el propio objeto de estudio: mejorar la información que las familias tienen sobre cómo y cuándo deben utilizar los diferentes canales existentes. Ya que, como señalan Jordán (2009) y Rivas y Ugarte (2014), el equipo directivo y docente es quien debe liderar el proceso de mejora de la relación familia-escuela y, en este caso, es quien debe poner en marcha actuaciones que mejoren la formación e información de los progenitores sobre la misma comunicación familia-escuela.

La segunda conclusión importante es que más allá de las propuestas específicas para incrementar el uso y la eficacia de cada uno de los medios analizados, el estudio permite definir cuatro grandes recomendaciones transversales que podríamos considerar las piezas clave para mejorar la comunicación familia-escuela. Estas son:

- a) Utilizar los canales bidireccionales para compartir experiencias e intercambiar opiniones y puntos de vista, y no caer en el error de convertir las tutorías y las reuniones grupales en sesiones predominantemente informativas. Esta ‘mala práctica’ reduce el interés de las familias por la comunicación con la escuela y disminuye el potencial que tienen estos medios para favorecer las buenas relaciones entre ambos (López et al., 2004).
- b) Comunicarse con las familias para tratar cuestiones positivas, en lugar de supeditar las prácticas comunicativas a la existencia o aparición de actitudes problemáticas o bajos resultados académicos. Las tutorías, la agenda y la comunicación informal requieren de esta visión positiva del hecho comunicativo.
- c) Establecer una rutina comunicativa que aumente la eficacia de la agenda y las circulares. La creación de un hábito en las familias puede ayudar a algunos progenitores a hacer un mejor seguimiento de las informaciones que les llegan desde la institución escolar a través de dichos medios.
- d) Implementar algunos cambios en el *cuándo* realizar las entrevistas individuales y las reuniones grupales, con el doble objetivo de facilitar la conciliación laboral y familiar de algunos padres y de mejorar la calidad y la cantidad de los contactos con las familias.

Así pues, este trabajo permite, en primer lugar, definir las líneas generales que deberían guiar los pasos de los actores educativos en la mejora de la comunicación familia-escuela (sobre todo poniendo énfasis en *qué* y *cuándo* comunicar). En segundo lugar, este artículo contribuye al adelanto del conocimiento científico en el ámbito comunicativo; un ámbito que a menudo ha permanecido a la sombra del estudio de la participación pero que, dada su importancia capital en la mejora del entendimiento y cooperación entre padres y maestros, debería situarse en el epicentro del debate en torno a la relación familia-escuela. Por último, este estudio también emerge como marco de referencia para futuras investigaciones al establecer las grandes líneas de acción (e investigación) para optimizar la comunicación familia-escuela. No obstante, futuras investigaciones deberían ampliar los resultados que aquí se presentan y analizar otros canales de comunicación, así como aquellos factores más relacionales y de valores que deben situarse al lado del análisis instrumental de medios que ofrece este artículo.

6. Referencias bibliográficas

- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en investigación sociocultural*. Barcelona, España: Macarombo.
- Blau, I., y Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247. doi: 10.1007/s10639-016-9487-8
- Cary, A. (2006). *How strong communication contributes to student and school success: parent and family involvement*. Maryland, U.S: National School Public Relations Association. Recuperado de <https://goo.gl/5JRQJH>
- Epstein, J., y Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas, Bélgica: Unidad Europea de Eurydice. Recuperado de <https://goo.gl/r4fwj6>
- Fan, W., y Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi: 10.1080/01443410903353302
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). London, England: SAGE.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1) 157-188. Recuperado de <https://goo.gl/J8s4bT>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid, España: CEAPA.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida, España: Institut Municipal d'Educació. Recuperado de <https://goo.gl/wjtgiz>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85. Recuperado de <https://goo.gl/SeSM35>
- Garreta, J., y Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp.71-98). Madrid, España: Pirámide.

- Glaser, B.G., y Strauss, A.L. (2010). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research* (5th ed.). US: Transaction Publishers.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130. Recuperado de <https://goo.gl/Sb1je>
- Grant, L. (2009). *Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies: A literature review*. Bristol, UK: Futurelab. Recuperado de <https://goo.gl/CXTeCQ>
- Henderson, A.T., y Mapp, K.L (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Recuperado de <https://goo.gl/arFk1Z>
- Jordan, J.A. (2009). Hacia una relación de partenariatado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 79-97. Recuperado de <https://goo.gl/NPpc36>
- Kraft, M.A. y Dougherty, S.M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. doi: 10.1080/19345747.2012.743636
- López, I., Ridao, P., y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163. Recuperado de <https://goo.gl/gyjzyH>
- Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.
- Macia, M., y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. doi: 10.6018/rie.36.1.290111
- Martin, M., y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1), 113-151. Recuperado de <https://goo.gl/1Zk7We>
- Minke, K., y Anderson, K. (2003). Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal*, 104(1), 49-69. doi: 10.1086/499742
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., y Harrison, L.J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. doi: 10.1080/03004430.2014.975223
- Niia, A., Almqvist, L., Brunberg, E., y Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297-315. doi: 10.1080/00313831.2014.904421
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *Tech-Trends*, 57(6), 28-37. doi: 10.1007/s11528-013-0699-0
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56. Recuperado de <https://goo.gl/HSfBci>
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: Estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.12
- Palts, K., y Harro-Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames*, 19(2), 139-154. doi: 10.3176/tr.2015.2.03
- Park, S., y Holloway, S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. doi: 10.1080/00220671.2015.1016600

- Poupart, J.A (2010). Entrevista de tipo cualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. En J. Poupart et al (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp.215-253). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. doi: 10.15581/004.27.153-168
- Ruiz, M.C., y Mérida, R. (2016). Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de proyectos de trabajo. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 943-961. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47022
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14. Recuperado de <https://goo.gl/E3ExdY>
- Shirvani, H. (2007). Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behaviors at schools. *Education*, 128(1), 34-47.
- Thompson, B., y Mazer, J. (2012). Development of the Parental Academic Support Scale: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160. doi: 10.1080/03634523.2012.657207
- Touriñán, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36. Recuperado de <https://goo.gl/Rj7uFN>
- Valdés, A., Martín, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-15. Recuperado de <https://goo.gl/ErGjr3>

7. Agradecimientos

Artículo vinculado al Proyecto de Investigación “Familias y Escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (referencia: EDU2012-32657)”. Se inscribe también dentro del Programa de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (referencia: FPU13/02456).