

LOS FACILITADORES DE LA RELACIÓN CENTRO EDUCATIVO-FAMILIA EN LA CULTURA ESCOLAR

Diego Hervella-Fariñas

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente queda fuera de toda duda la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia, generando un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la motivación y en el desarrollo psicosocial del alumnado (Paccaud et al., 2021). El inicio de esta relación se da en el momento en el que el alumnado se incorpora a la institución escolar (Hernández-Agudelo y Posada-Calderón, 2022) y exige la conversión de los centros en instituciones democráticas en las que todas las personas que forman parte de la comunidad educativa tengan cabida (Galián-Nicolás, 2023). Resulta, por lo tanto, esencial destacar las palabras de Bernad-Cavero y Llevot-Calvet (2016), quienes reafirman la necesidad de establecer relaciones positivas en el marco de una comunicación fluida y bidireccional, compartiendo responsabilidades e involucrándose en la vida del centro.

2. EL PROCESO COMUNICATIVO EN LA RELACIÓN CENTRO EDUCATIVO-FAMILIA

La vertiente comunicativa resulta un aspecto esencial para tener en cuenta a la hora de potenciar la relación centro escolar-familia, ya que es de vital importancia establecer procesos participativos de calidad bajo el paradigma de la reciprocidad comunicativa. Macia-Bordalba (2019) señala que este proceso relacional debe facilitar el diálogo y la cooperación de manera que ambos agentes puedan discutir y negociar criterios educativos comunes. Esta cooperación y participación debe llevarse a cabo en el marco del respeto recíproco, con un espacio para el diálogo que permita llegar a acuerdos, donde se fundamente el aprendizaje de unos y otros y se muestre disposición para acoger sugerencias sobre las necesidades del alumnado (Ferradás-Blanco, 2015).

En este orden de ideas, Palomares-Ruiz (2015) recalca la importancia de transitar desde un modelo de comunicación tradicional y unidireccional (en el que la relación está determinada por la institución que ostenta “el poder”) hacia un modelo interactivo y participativo (caracterizado por la reciprocidad y también el equilibrio).

Disponer de información de lo que ocurre en el centro es esencial para que las familias aumenten su confianza y se mejore la colaboración (Macia-Bordalba, 2019). En este sentido, se destaca el alto grado de reconocimiento de los centros educativos sobre la relevancia de llevar a cabo prácticas y estrategias que intentan dar respuesta a las carencias comunicativas y participativas.

Las actuaciones del profesorado tutor se erigen como un pilar clave en la colaboración entre el centro escolar y las familias. Ceballos-López y Saiz-Linares (2019) definen la acción tutorial como un proceso de orientación inseparable de la acción educativa, cuyos contextos de acción son el aula y el centro, y que tiene como fin último alcanzar el máximo desarrollo del alumnado en todos los ámbitos. La atención al ámbito familiar es inherente a la acción tutorial, ya que entre el centro y la familia debe existir una relación fluida y una implicación recíproca en el proceso formativo del estudiantado (Sanz-Oro, 2010). No obstante, la promoción de la implicación de las familias no debe recaer solo en el profesorado tutor (Aguilera-Jiménez y Gómez del Castillo-Segurado, 2013), sino que debe englobar al profesorado del centro en su conjunto, por lo que conviene analizar la importancia de una cultura escolar que favorezca activamente dicha relación.

3. EL IMPACTO DE LA CULTURA ESCOLAR EN LA RELACIÓN CENTRO EDUCATIVO-FAMILIA

En primer lugar, conviene delimitar el concepto de cultura escolar y tomando como base el estudio de Elías (2015) este se puede definir como el conjunto de patrones de significado transmitidos históricamente y que aluden al conjunto de normas, valores, creencias, tradiciones y formas de relacionarse y organizarse entre las personas miembro que componen la comunidad educativa.

La forma en la que un centro escolar organiza su actividad diaria depende en gran parte del equipo directivo, quien desempeña un papel importante en la organización del espacio y del tiempo, en las dinámicas de trabajo docente del centro, en la proyección del centro al exterior, y en la dinamización global de la participación de las personas progenitoras (Llevot-Calvet y Bernad-Cavero, 2015). Espinoza-Freire (2022) concede gran importancia al involucramiento familiar a la hora de implementar estrategias participativas y desarrollar proyectos encaminados al cumplimiento de los objetivos de la gestión académica y administrativa del centro escolar.

Para ello es necesario que la vida del centro sea democrática y participativa y que se instauren canales de participación cercanos a los intereses de las familias, facilitando su implicación y una comunicación bidireccional. En este sentido, resulta fundamental la función de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as, en adelante AMPA, como órgano de representación del conjunto de familias y puente de unión entre estas y los centros (Bernad-Cavero y Llevot-Calvet, 2016). Cuando el AMPA es apoyada por los centros escolares, emergen proyectos y situaciones colaborativas que se traducen en mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. EL IMPACTO DE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES

El nivel sociocultural de las familias suele influir en la relación que mantienen con el centro educativo, de forma que la implicación familiar mejora cuando su nivel cultural es más elevado (Murillo y Hernández-Castilla, 2019). Por ejemplo, no todas las familias tienen los conocimientos ni el tiempo suficiente para llevar a cabo un apoyo sistemático a las tareas escolares. Por otro lado, Díaz-Mújica et al. (2009) señalan el nivel económico de las familias como un factor limitante, aunque su efecto se minimiza cuando la familia tiene altas expectativas en que sus hijos e hijas logren el éxito académico. Las expectativas familiares se vinculan a la relación entre el centro educativo y la familia, ya que cuanto más altas son, también es mayor el grado de implicación parental. Esto mismo ocurre con las percepciones que las familias tienen sobre el centro educativo y la importancia de la educación en el desarrollo de sus hijos e hijas.

En este sentido, el centro educativo mediante su cultura escolar debe abrirse a la participación y facilitar la apertura a estas familias que pueden ser más vulnerables. Narváez-Burbano y Obando-Guerrero (2021) defienden las estrategias orientadas al desarrollo de procesos de mediación del aprendizaje, donde se permita una estimulación adecuada, haciendo de la escuela una fuente de apoyo social que contribuya a la superación de los efectos de la deprivación sociocultural en el desarrollo de las personas. Conviene resaltar que los comportamientos prosociales contribuyen al desarrollo de la inteligencia emocional, siendo además necesarios en el centro educativo para la aplicación de estrategias pedagógicas óptimas (Chávez-Córdova, 2023).

5. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio pretende conocer aquellos elementos que ejercen de facilitadores en la relación centro educativo-familia.

6. MÉTODO

En este estudio se ha empleado un acercamiento de tipo cualitativo. La técnica empleada en el estudio fue el grupo de discusión con la participación de diversos docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

6.1. Informantes clave

Los grupos de discusión se conformaron con profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria, seleccionados con un muestreo inicial por conveniencia y posterior mediante bola de nieve para acceder a cierta diversidad de centros y de perfiles por especialidades y trayectoria profesional. La composición de cada grupo de discusión fue la siguiente:

Grupo de discusión 1 (G1): integrado por cuatro mujeres (P1, P3, P4 y P5) y dos hombres (P2 y P6): una docente especializada en Educación Infantil (P5) y otro en Educación Primaria (P6), dos en Apoyo a las NEAE (P1 y P2), una en Educación Musical (P3) y otra en Lengua Extranjera Inglés (P4). Una participante ejerce como cargo directivo (P5).

Grupo de discusión 2 (G2): conformado por tres mujeres (P7, P8 y P9) y dos hombres (P10 y P11): una maestra en Educación Infantil (P7), dos en Educación Primaria (P8 y P9) y dos maestros en Lengua Extranjera Inglés (P10 y P11). Una participante ostenta la dirección de un centro educativo (P8).

Grupo de discusión 3 (G3): configurado por dos mujeres (P12 y P13) y tres hombres (P14, P15 y P16): una maestra y un maestro de Educación Primaria (P13 y P15), una maestra y un maestro en Apoyo a las NEAE (P12 y P16) y uno de Educación Musical (P14). Una participante pertenece al equipo directivo de su centro (P15).

6.2. Procedimiento

Los grupos de discusión se realizaron de forma online a través de la aplicación Google Meet, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato. La duración de los grupos de discusión fue aproximadamente de 60 minutos.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para analizar las transcripciones se redujeron los datos textuales a 7 categorías, de las cuales 3 son por parte del centro escolar (50 citas) y 4 por parte de las familias (27 citas).

Facilitadores por parte del centro escolar:

La categoría que cuenta con un mayor número de citas (21) es la vinculada a las *acciones y contenidos impulsados por el centro para promover la comunicación centro educativo-familia (C1)*. Estas manifestaciones aluden a la comunicación directa entre el centro educativo y la familia, ya sea presencial u online, como la opción prioritaria para potenciar dicha relación: “yo creo que la base de cualquier estrategia es la comunicación directa, ya sea vía teléfono, Google Classroom, Clasdojo, correo, etcétera; da igual el medio, pero que haya una comunicación directa y fluida...” (G2-P9). Una gran parte de las citas (10) reafirman la importancia de la presencialidad en las reuniones y la realización de asambleas con las familias durante el curso: “siempre hay esa reunión inicial, donde se conoce tanto al niño como a la familia y también es muy importante que esta conexión se produzca durante todo el curso igual.” (G2-P7). También es importante destacar la alusión a la relevancia del Plan de Acción Tutorial como vía potenciadora de la relación entre ambos agentes educativos: “el Plan de Acción Tutorial... es importante seguirlo para lograr la implicación familiar en la vida del centro.” (G2-P8).

La segunda categoría más mencionada (17 citas) alude a *recursos y estrategias de los centros para implicar a las familias (C2)*, recalcando la importancia de involucrar a las familias en la vida del centro de manera sistematizada como son los talleres, los proyectos o las escuelas de familias: “es esencial desarrollar iniciativas como proyectos, programas, escuela de padres o cafés de padres puesto que son iniciativas enriquecedoras que las familias valoran muy positivamente.” (G1-P1). También se hace alusión a los órganos de participación, como el Consejo Escolar y el AMPA: “el AMPA puede participar de manera activa y cuando colabora a través de

propuestas de actividades el alumnado está motivado y las familias se sienten parte de la comunidad.” (G1-P3).

La siguiente categoría (12 citas) es la referida al *papel que juega el profesorado tutor en la relación centro educativo-familia* (C3). La figura del tutor o tutora de un grupo-clase supone una garantía para potenciar la implicación familiar en los centros educativos: “el papel de los tutores y tutoras es fundamental... Para un poco hacerte tú a la idea del contexto de ese niño y dependiendo del tipo de familia pues se usa una estrategia educativa u otra.” (G2-P7). También se incluyen prácticas que propician la colaboración con las familias: “como tutor siempre trato de potenciar la relación con las familias ofreciéndoles diferentes vías y canales. Utilizo mucho el contacto informal diario a las salidas y entradas y me sirve para acercarme a las familias.” (G1-P2).

Facilitadores por parte de las familias:

La categoría más destacada (13 citas) alude al *nivel sociocultural de las familias* (C4), convergiendo en la idea de que, cuanto mayor es el nivel sociocultural de las familias, mayor es su implicación y relación con el centro educativo: “yo creo que a más estudios académicos de los padres existe una mayor predisposición para colaborar en la educación de sus hijos porque, por ejemplo, un padre que a lo mejor no tiene estudios, no tiene el tiempo o, sobre todo, los recursos necesarios para atenderlo se encontrará con muchos más obstáculos, por lo que yo pienso que existe una vinculación entre el nivel de estudios de las familias y la colaboración con la escuela.” (G3-P12).

La siguiente categoría por destacar (6 citas) es la referida a las *expectativas familiares positivas sobre sus hijos e hijas* (C6). En este sentido, se vislumbra la correlación entre las expectativas familiares altas y la relación centro educativo-familia: “si las familias tienen expectativas altas de sus hijos, estarán más implicadas en la vida de la escuela y van a querer que sus hijos tengan estudios superiores.” (G2-P11).

En tercer lugar, con 5 citas, emerge la *diversidad cultural de las familias* (C7), agrupándose en torno a la idea de que, cuando la diversidad está bien atendida y se emplea como herramienta enriquecedora, se favorece la relación con la comunidad educativa y se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje: “familias de procedencia diversa participan mucho aún siendo de nivel sociocultural bajo, pero se les da la

oportunidad en un sistema educativo distinto al suyo y la aprovechan al máximo.” (G3-P15).

La categoría menos mencionada (3 citas) alude a la *percepción positiva de las familias sobre la escuela y la educación* (C5), coincidiendo en que, si las familias valoran de manera positiva la institución y la educación, su grado de implicación es alto: “si la familia percibe la escuela como algo útil, importante y que le ayuda en su día a día a ella y a sus hijos e hijas esa relación va a ser mucho más cercana.” (G1-P3).

8. CONCLUSIONES

La relación centro escolar-familia surge cuando se inicia la escolarización como un elemento más del proceso educativo con múltiples beneficios (Hernández-Agudelo y Posada-Calderón, 2022). Los resultados de este estudio resaltan la relevancia de alcanzar procesos de comunicación democráticos basados en la cercanía como vía facilitadora de la colaboración (Macia-Bordalba, 2019): la participación a través del diálogo, los saberes comunes y el encuentro para lograr una verdadera transformación social.

También es reseñable el hecho de que el profesorado aboga por la presencialidad y los contactos diarios con las familias. Otro de los facilitadores es, como asevera Sanz-Oro (2010), la acción tutorial organizada y promovida desde todas las esferas del centro escolar, situándola como base de una relación fluida con la comunidad educativa.

Otro de los facilitadores que emerge de la relación entre el centro educativo y la familia es el nivel sociocultural alto, pues cuanto más altas son las expectativas familiares sobre sus hijos o hijas y el centro escolar, mayor es su implicación. La diversidad cultural e idiomática, se perfila como aspecto positivo y enriquecedor, cuando el profesorado y la escuela se abren a la comunidad.

Para finalizar, es preciso destacar que este estudio es una continuación de una investigación sobre los facilitadores de la relación centro educativo-familia y hasta el momento los resultados de las personas participantes siguen una tendencia pareja.

A pesar de que este estudio presenta como limitación el hecho de que solo se ha analizado una dimensión parece eficaz para detectar aquellos facilitadores y potenciarlos con el fin de alcanzar altas cotas de participación familiar.

9. REFERENCIAS

- Aguilera-Jiménez, A., y Gómez del Castillo-Segurado, M. T. (2013). Acción tutorial y comunidad de aprendizaje. *Escuela Abierta*, 16, 51-66. <https://idus.us.es/handle/11441/33398>
- Bernad-Cavero, O., y Llevot-Calvet, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(3), 359-371. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>
- Ceballos-López, N. C., y Saiz-Linares, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Chávez-Córdova, T. A. (2023). Propuesta para favorecer las expectativas parentales y la participación familiar en una escuela de Manta – Ecuador 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 521-544. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4411/6767>
- Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M. V., y Mozó-Cabrera, P. (2009). Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño. *Interamerican Journal of psychology*, 43(3), 442-448. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903003>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica EDUCARE*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Revista Científica Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62-73. <http://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/20>
- Ferradás-Blanco, L. (2015). Relaciones escuelas-familias: la laboriosa tarea de construir la cooperación. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(2), 19-26. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4878>
- Galián-Nicolás, B. (2023). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 195-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.532221>

- Hernández-Agudelo, J.M., y Posada-Calderón, S. (2022). Vínculos construidos. Relación entre familia y escuela: una propuesta reflexiva desde la educación y la psicología. *Poiésis*, 43, 124-144. <https://doi.org/10.21501/16920945.4389>
- Llevot-Calvet, N., y Bernad-Cavero, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70. <http://hdl.handle.net/10459.1/69778>
- Macía-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. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Narváez-Burbano, J. H., y Obando-Guerrero, L. M. (2021). Relación entre factores predisponentes a la privación sociocultural y el apoyo social en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 39-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a3>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., y Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools – the parent’s view. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>
- Palomares-Ruiz, 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043709012>
- Sanz-Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 346-357. <http://hdl.handle.net/11162/80187>