

Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora

A theoretical approach to family-school communication: Strategies for improvement

Mónica Macia Bordalba

Universidad de Lleida

Resumen: La comunicación eficaz entre padres y maestros es esencial para fomentar el buen entendimiento entre ambos agentes y garantizar un mayor éxito educativo del alumno. El presente artículo recoge, siguiendo la estructura de *las 6W del periodismo* (qué, quién, dónde, cómo, cuándo y por qué), los principales conceptos e ideas que deben situarse en el núcleo estructural de la comunicación familia-escuela. Más concretamente, el objetivo del texto es presentar las grandes líneas estratégicas que debería seguir cualquier centro para optimizar la comunicación con las familias y dotar a los maestros de las herramientas básicas para que puedan diseñar planes de comunicación de acuerdo a sus características y necesidades.

Palabras clave: Relación familia-escuela, Estrategias comunicativas, Educación primaria, Mejora educativa.

Abstract: The effective communication between parents and teachers is essential to foster an understanding between both agents and to ensure greater educational success. This article presents, following the structure of *the 6W of journalism* (what, who, where, how, when and why), the concepts and ideas that must be placed in the structural core of family-school communication. Specifically, the aim of this paper is to show the essential strategic guidelines that schools should follow for optimizing their communication with families and to provide teachers with the necessary tools to design a communication plan according to their characteristics and necessities.

Keywords: Parent school relationship, Communication strategies, Elementary education, Educational improvement.

Recibido: 12/05/2018 Revisado: 08/06/2018 Aceptado: 22 /06/2018 Publicado: 01/07/2018

Referencia normalizada: Macia. M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 89-112. doi: 10.15257/ehquidad.2018.0010

Correspondencia: Mónica Macia Bordalba. Universidad de Lleida. España. Becaria predoctoral. Máster en investigación educativa. Correo electrónico: monica.macia@geosoc.udl.cat.

1. INTRODUCCIÓN

La relación familia-escuela es una cuestión de vital importancia para todas las instituciones educativas (Henderson y Mapp, 2002; Park y Holloway, 2017) que se perpetua como uno de los retos aún por resolver (Garreta, 2008). El acercamiento de la cultura escolar y familiar requiere de un ambiente de afectividad mutua que no es fácil de conseguir ni de mantener, pero en cuya construcción es determinante disponer de unos flujos comunicativos que alimenten la confianza y el respeto mutuo entre padres y docentes (Sarramona y Rodríguez, 2010; Vingut y Bertran, 2015). Ahora bien, diseñar una estrategia comunicativa óptima y eficaz en la relación familia-escuela no es una tarea fácil. Cada centro se sitúa en un contexto diferente y único, lo compone una comunidad educativa diferente y única, formada a su vez por personas diferentes y únicas y, por lo tanto, cada escuela requiere de un plan de comunicación distinto.

Además, a pesar de la importancia que tiene la comunicación familia-escuela en la creación de sinergias positivas entre ambos agentes educativos, la participación familiar (en su concepto más amplio) ha sido el objeto de estudio principal de numerosos investigadores nacionales e internacionales (ver, en España, Garreta, 2008, 2012; Martín y Gairín, 2007; Ruiz y Mérida, 2016; Valdés, Martín y Sánchez, 2009), quedando la comunicación como un elemento anexo (y, en muchas ocasiones, incluso secundario y periférico) al estudio de la participación de los padres en la educación de sus hijos. Por lo tanto, y como consecuencia de esta mirada más bien indirecta al reto de la comunicación

familia-escuela por parte de sociólogos, pedagogos e investigadores en general, las referencias teóricas sobre el tema son escasas y, cuando existen, se sitúan principalmente a nivel internacional (ver Graham-Clay, 2005; Hughes y Greenhough, 2006; Palts y Harro-Loit, 2015; Swick, 2003).

Así pues, con el doble objetivo de acrecentar el corpus de conocimiento científico alrededor de la comunicación familia-escuela, y de ofrecer a los

docentes las herramientas básicas para que puedan mejorar los flujos comunicativos con las familias, el texto que presentamos establece, a partir de una revisión teórica sobre el tema (nacional e internacional), las grandes estrategias que debería considerar cualquier escuela a la hora de diseñar un plan de comunicación que pretenda fomentar las buenas relaciones entre padres y maestros. Para ello, el texto se ha estructurado a partir de la *teoría de las 6W*. Según esta teoría, originaria del mundo periodístico y asimilada por otras disciplinas (como la jurisprudencia o la policial), para obtener la información completa sobre cualquier tema, hecho o suceso deben responderse seis preguntas básicas: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿por qué? (en inglés what?, who?, where?, how?, when? and why?, de ahí su nomenclatura). Esta teoría establece, pues, qué datos deben considerarse en la presentación de un texto para que este se constituya como un bloque informativo claro y completo, ayudando así al lector a retener en su memoria los inputs de información que recibe (ya que, según esta teoría, el receptor asocia los datos recibidos a un patrón que le es familiar y que puede reproducir sin grandes dificultades).

En este sentido, dado que nuestro objetivo es proporcionar a las escuelas las herramientas básicas (y a la vez indispensables) para diseñar planes comunicativos más eficaces, efectivos y eficientes, el presente artículo se sirve de la *teoría de las 6W* para presentar los principales conceptos e ideas que, según la bibliografía nacional e internacional en la temática, deben situarse en el núcleo estructural de la comunicación familia-escuela.

2. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA

A continuación, se expondrán las principales estrategias para mejorar la comunicación entre la familia y la escuela.

2.1. ¿QUÉ COMUNICAR? MENSAJES UNIDIRECCIONALES Y BIDIRECCIONALES; POSITIVOS Y NEGATIVOS

¿Qué debemos comunicar? Cuando hablamos de la comunicación familia-escuela hacemos referencia a la transmisión de dos tipos de mensajes:

mensajes unidireccionales, cuyo objetivo es que las familias conozcan el centro y lo que en él acontece; y mensajes bidireccionales, que buscan el enriquecimiento informacional de ambas partes y la consecución de acuerdos educativos (a partir de un intercambio recíproco de información, opiniones y puntos de vista entre maestros y progenitores). Lo que en argot académico se conoce como comunicación unidireccional y bidireccional, respectivamente (Garreta y Macia, 2017; Graham-Clay, 2005; Palomares, 2015).

En la comunicación unidireccional (principalmente del centro a las familias), los mensajes deben cumplir tres funciones básicas (Macia, 2016). La función descriptiva, cuyo objetivo es transmitir informaciones de carácter general acerca del centro, como la composición del equipo pedagógico, las directrices del proyecto educativo o los horarios y menús escolares. La función informativa, que engloba los mensajes que anuncian un acontecimiento puntual (excursiones, reuniones, festividades o petición de material, entre otros). Y la función ilustrativa, que consiste en relatar qué hacen los niños en el centro y aula (informaciones que a menudo se divulgan con imágenes y/o vídeos). En este sentido, las páginas web y los blogs son escenarios perfectos para difundir mediante producciones audiovisuales todas las actividades, talleres, proyectos o experimentos que se llevan a cabo dentro de los muros de la institución escolar. De hecho, varias investigaciones (Macia, 2016; Hughes y Greenhough, 2006) ponen de relieve la gran aceptación de estos medios digitales por parte de las familias al concebirlos como espacios que han abierto la escuela a toda la comunidad, permitiéndoles entrar más en ella y conocer aspectos de la misma y de sus hijos que antes desconocían.

Ahora bien, a pesar de que esta comunicación unidireccional (en sus tres funciones) alimente el sentimiento de confianza en el otro siempre y cuando se cumplan los principios de transparencia e información (Sarramona y Rodríguez, 2010), para mejorar los niveles de confianza también es necesario que exista una comunicación bidireccional que se cimente en intercambios

informativas de naturaleza positiva, con más y mejor comunicación induciendo a un mayor nivel de confianza (Niia, Almqvist, Brunnberg y Granlund, 2015). Pero, como sucede a menudo, la práctica dista mucho de los axiomas sustentados desde la teoría. En general, padres y docentes tienen una idea preconcebida, errónea, de cómo debe ser la comunicación familia-escuela, relacionando una mayor frecuencia de contactos con connotaciones negativas referidas al desarrollo comportamental y/o académico del alumno. Según Palts y Harro-Loit (2015), el perfil más común de progenitores es aquel que no considera necesario comunicarse con los maestros cuando todo va bien. Y lo mismo sucede con los docentes, quienes suelen incrementar la comunicación con las familias cuyos hijos obtienen peores resultados académicos (Niia et al., 2015). Por lo tanto, muy a menudo, el detonante de la comunicación es la emergencia de un problema o situación desagradable, que puede convertirse en una fuente de tensión y conflictos entre ambos agentes educativos (Graham-Clay, 2005).

En su lugar, la interacción familia-escuela debería basarse en los principios de 'normalidad' y 'positividad'. Los maestros (ya que son los encargados de iniciar el proceso comunicativo, como explicaremos más adelante) deben utilizar los canales que tienen a su disposición para reconocer el progreso del alumno o simplemente un trabajo bien hecho (Manhey y Salmerón, 2016), y aprovechar los encuentros con las familias para comentar qué está funcionando con el niño, en lugar de focalizar el mensaje en aspectos negativos y transmitir principalmente aquello que debe ser mejorado (Love, 1996; Metcalf, 2001). Y lo mismo para los progenitores. Estos deben concebir la comunicación como una actividad natural e inherente al hecho educativo, cuya finalidad principal no es el acuerdo de estrategias para manejar una situación complicada o problemática, sino el establecimiento de un 'caminar juntos' que sirva de diagnóstico y prevención, compartiendo puntos de vista, opiniones y buenas prácticas. Este reenfoque de la comunicación (que sustituye el principio de 'necesidad' por el de 'positividad' y 'normalidad') ayudará a reducir tensiones entre padres y maestros de manera que, el día que se requiera tratar cuestiones más delicadas, familias y docentes podrán

hacerlo con mayores posibilidades de mantener una comunicación positiva basada en la confianza, el respeto, la honestidad y la empatía (Cary, 2006). Además, cuando la comunicación se sustenta en tales principios, se produce una mejora de la actitud del alumnado hacia la escuela, lo que contribuye a su éxito escolar y educativo. Ya que, como señalan varios estudios (Fan y Williams, 2010; Kraft y Dougherty, 2013), la comunicación familia-escuela centrada en comportamientos problemáticos – o la percepción por parte de los alumnos de que es así – afecta negativamente la motivación intrínseca de los estudiantes de cursos superiores, quienes disminuyen su implicación en clase y en las distintas tareas educativas.

Ya para terminar, un último apunte. A la hora de establecer *qué* comunicar (y de fijar líneas estratégicas y prioritarias para mejorar la actividad comunicativa con las familias), se debe tener presente que el mayor interés de los padres es la educación de sus hijos y, por lo tanto, que les mueve todo lo que les concierne directamente a ellos (a sus hijos). Según Garreta (2012), el 90 % de los progenitores asiste a las entrevistas individuales con el maestro-tutor para hablar específicamente de su hijo, el 75 % acude a las reuniones grupales de principio de curso (cuya información ya es más general, aunque también de interés para la educación individual del niño), y solamente el 39,25 % participa en las reuniones de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). En una línea similar se sitúa el estudio de García, Gomariz, Hernández y Parra (2010), quienes, tras recoger la opinión de 2.494 familias, concluyeron que las entrevistas puntuales son el canal más valorado por los progenitores al focalizar el discurso en cuestiones educativas relativas al propio alumno. Además, en el ámbito más genérico de la participación familiar, también se han evidenciado mayores niveles de implicación parental en la educación y ayuda en casa que en las actividades organizadas a nivel de centro (Anderson y Minke, 2007; DePlanty, Coulter-Kern y Duchane, 2007), lo que viene a corroborar la tendencia de las familias a *interesarse por* y a *actuar en* todo aquello que compete principalmente y sobre todo a su propio hijo.

2.2. ¿QUIÉN DEBE COMUNICAR? LA ESCUELA COMO GENERADORA DE COMUNICACIÓN

¿Quién debe comunicar? La comunicación ha de ser – y es un imperativo – un objetivo de centro que requiera de los esfuerzos de toda la comunidad educativa, pero de forma especial de los que dirigen la escuela y del profesorado (Ruiz, 2007). Los docentes y el equipo directivo son quienes deben dar el primer paso y crear los espacios de intercambio adecuados, diseñar acciones para dinamizar la comunicación y organizar el centro de manera que invite a los progenitores a dialogar con el resto de agentes implicados en el proceso educativo de sus hijos. Ahora bien, esto no significa que debamos restarle importancia al compromiso que ha de adquirir la familia con el centro, que es fundamental, sino simplemente que la escuela ha de erigirse en la generadora de estos contactos, ya que el papel activo y definitorio de cómo es la comunicación familia-escuela está en manos de los profesionales que trabajan en las instituciones educativas y, en especial, de quienes las dirigen.

Es necesario, por lo tanto, que los equipos directivos conozcan la importancia de diseñar un buen plan de comunicación y que dicho conocimiento incorpore una carga afectiva y emocional, capaz de hacer atractivo y deseable su objeto (en este caso, la comunicación) y, por lo tanto, de situarse a las puertas de la acción y del comportamiento (Pérez Juste, 2006). Porque las creencias son, según grandes teóricos del comportamiento humano (Nespor, 1987; Pajares, 1996; Rokeach, 1968), los mejores indicadores de las decisiones de los individuos, estableciéndose un fuerte alineamiento entre aquello que uno piensa y aquello que uno hace. Así pues, los equipos directivos deben tomar conciencia de la importancia que tiene dedicar tiempo y esfuerzo a comunicarse con las familias. Si esto sucede, el segundo paso llegará sin grandes demoras: situar la relación familia-escuela como uno de los ejes definitorios de la *visión y valores* del centro educativo, lo que condicionará positivamente la actitud de los maestros hacia la comunicación con las familias (Barnyak y McNelly, 2009). Pues una institución que apoya y fomenta la relación con la comunidad contará también con

docentes más implicados en facilitar la buena comunicación con las familias (Barnyak y McNelly, 2009; Rivas y Ugarte, 2014).

Asimismo, de manera indirecta, también se modelarán las actitudes y comportamientos del colectivo familiar en la relación con el centro y sus profesionales, ya que según varios estudios (Anderson y Minke, 2007; Blau y Hameiri, 2012; Daniel, 2016; Palts y Harro-Loit, 2015), las prácticas docentes dirigidas a potenciar la calidad de la participación y comunicación familiar influyen de manera positiva en la mejora de las actitudes de los progenitores hacia la relación familia-escuela. Dentro de estas prácticas cabe señalar la importancia de informar a los progenitores sobre la forma que tomará la comunicación, qué información será comunicada, con qué frecuencia y cómo (Graham-Clay, 2005).

No obstante, como hemos apuntado antes, el primer eslabón que siempre debe ser superado es el de las actitudes (Ho, Hung y Chen, 2013), dado que las creencias que padres y maestros tienen sobre ellos mismos y sobre *el otro* juegan un rol determinante en el modelaje de la interacción familia-escuela (Swick, 2003; Valdés y Sánchez, 2016). Es esencial, en este sentido, que los docentes vean a las familias como aliados y no como obstáculos para la comunicación, como en ocasiones sucede (Garreta, 2015), y lo mismo para las familias. Una realidad alcanzable si el centro – como institución – lidera el proceso y convierte la acción comunicativa con las familias en un pilar básico de su cultura escolar.

2.3. ¿DÓNDE COMUNICAR? DIFERENTES CANALES PARA DIFERENTES MENSAJES Y NIVELES EDUCATIVOS

¿Dónde comunicar? El flujo de mensajes entre padres y docentes debe establecerse a través de los canales que las escuelas tienen a su disposición para este fin. En general, los centros utilizan multiplicidad de medios para comunicarse con las familias (Garreta y Macia, 2017; Thompson y Mazer, 2012), reproduciéndose a menudo unos patrones de uso similares (García et al., 2010; Garreta, 2012): para la comunicación bidireccional (mensajes de

ida y vuelta), los medios principales son la agenda, las entrevistas y los contactos informales; para la comunicación unidireccional (simplemente, dar a conocer, del centro a las familias) destacan las reuniones grupales, las circulares y las webs o blogs. Pero las posibilidades comunicativas de las escuelas van más allá de los canales mencionados. Los carteles y paneles de anuncios, la revista del centro, los correos electrónicos, las plataformas digitales y los teléfonos (fijos o móviles, con sus múltiples aplicaciones, especialmente el uso de whatsapp) también son opciones muy válidas que algunas instituciones educativas incorporan en sus estrategias de relación con las familias.

Ahora bien, ¿cómo escoger los canales más adecuados en cada momento y para cada situación? En este sentido, debemos tener en cuenta dos ideas elementales: 1) los principios teóricos de la 'Media Richness Theory' (MRT; Daft y Lengel, 1986); y 2) el ciclo educativo que cursan los hijos de las familias con las que nos queremos comunicar.

La MRT establece dos grandes tipologías de canales: los canales 'ricos', muy efectivos para comunicar mensajes importantes, y los canales denominados 'pobres', cuyo contenido debería reducirse a cuestiones de poca trascendencia (Daft y Lengel, 1986). Según esta teoría, la riqueza de un medio viene determinada por cuatro variables: 1) su capacidad para permitir un *feedback* inmediato; 2) su capacidad para transmitir mensajes visuales y otras señales más allá de la comunicación verbal; 3) la posibilidad de utilizar el lenguaje para ayudar a explicar una idea; y 4) la posibilidad de personalizar un mensaje. Así pues, siguiendo esta teoría, los mensajes cara a cara (ya sea en entrevistas o contactos informales) y las llamadas telefónicas serían los canales más adecuados para comunicar mensajes complejos, mientras que los e-mails o la agenda, por ejemplo, serían medios efectivos para el intercambio de cuestiones menos relevantes. De hecho, varios estudios (Bardroff y Tan, 2012; Olmstead, 2013; Thompson, 2008) ponen de manifiesto que tanto progenitores como maestros tienden a hablar en persona para tratar temas complejos referidos sobre todo al comportamiento y a la

actividad académica del alumno, y reservan otros recursos más ‘pobres’, como la agenda, para cuestiones simples y/o que implican respuestas rápidas.

No obstante, con la introducción de los recursos tecnológicos en la comunicación familia-escuela, los principios teóricos de la MRT están empezando a perder fuerza a favor de variables como la conveniencia o el reprocesamiento (Thompson, Mazer y Grady, 2015), aunque de momento solamente debemos tomar estos apuntes empíricos como grandes tendencias con las que quizás debamos lidiar en un futuro. A día de hoy, la mayoría de familias y docentes siguen prefiriendo el uso de los canales tradicionales para la información y comunicación (Macia y Garreta, 2018; Rogers y Wright, 2008; Thompson, 2008), por lo que los principios de la MRT se mantienen como el marco teórico más adecuado para diseñar un buen plan de comunicación.

El segundo aspecto a considerar es el nivel académico que cursan los hijos de las familias con las que nos queremos comunicar. En los ciclos superiores, la agenda y las circulares pueden resultar canales ineficientes, ya que los niños más mayores empiezan a evitar que la agenda sea consultada por sus familias, y en ocasiones no entregan a sus padres todas las notas informativas que expide el colegio (Garreta y Macia, 2017). Y algo similar sucede con la comunicación informal en los momentos de entrada y salida. Los contactos entre padres y docentes se dilatan a medida que los niños crecen y adquieren mayor autonomía, al tiempo que la gestión del espacio por parte de las escuelas también pone mayores trabas al encuentro diario entre ambos agentes educativos (Garreta, 2015; Murray, McFarland-Piazza y Harrison, 2015). Por lo tanto, es necesario repensar las estrategias comunicativas actuales sobre todo en los cursos superiores, ya que algunos medios utilizados presentan deficiencias importantes que deberían ser tomadas en consideración.

2.4. ¿CÓMO COMUNICAR? COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

¿Cómo comunicar? En la comunicación familia-escuela, como sucede en cualquier interacción humana, transmitimos a través de las palabras (orales y escritas) pero, sobre todo, lo hacemos a través de los gestos, la mirada, el tono de voz y muchos otros elementos no verbales. Según el psicólogo norteamericano Mehrabian (1972), los impactos comunicativos se distribuyen en los siguientes porcentajes: el 38% del peso comunicativo viene dado por la voz (timbre, tono...), el 55% deriva de la gestualidad (expresiones faciales, miradas, caricias...), y solamente el 6 % de la fuerza comunicativa emana del lenguaje verbal.

En el contexto educativo, y específicamente en el ámbito de la comunicación con las familias, debemos añadir otro elemento no verbal a los anteriormente mencionados: el entorno físico y su gestión (Swick, 2003). Si el objetivo del centro es mejorar las relaciones con las familias, este debe crear una atmósfera de invitación y acogida que permita a los padres percibir la escuela como una institución abierta y que demanda de su comunicación y compromiso (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Knopf y Swick, 2008). Un espacio desorganizado o lúgubre poco ayudará a fomentar una comunicación relajada y sincera entre ambos agentes (Swick, 2003); la presencia de carteles que reflejen la variedad de lenguas de la comunidad educativa puede interpretarse como una gran señal de bienvenida; y la gestión que hacemos del espacio está transmitiendo a las familias hasta dónde pueden entrar (Garreta, 2012), condicionando de hecho la frecuencia de intercambios informacionales en los momentos de entrada y salida (Garreta y Macia, 2017).

Así pues, de manera muy simplificada, podríamos decir que docentes y profesionales del mundo educativo (y también familias) debemos estar alerta a los siguientes elementos: 1) la gestión del entorno físico y 2) los gestos y modulación de la voz, que van desde una sonrisa o mirada de complicidad por parte de los miembros del equipo docente, hasta el uso de un lenguaje amable y comprensible para todas las familias (Graham-Clay, 2005). Se trata, sobre todo, de ser conscientes que la relación y comunicación familia-

escuela está fuertemente influenciada por este ‘mundo silencioso’ en el que, en palabras de Swick (2003), nuestras acciones hablan más fuerte que nuestras palabras.

2.5. ¿CUÁNDO DEBEMOS COMUNICAR? RUTINA Y FLEXIBILIDAD: COMUNICACIÓN PROACTIVA

¿Cuándo debemos comunicar? Flexibilidad y rutina en la frecuencia y el contenido de los mensajes son los dos ingredientes estrella para fomentar las buenas relaciones entre padres y docentes. Lo que nosotros definimos como comunicación proactiva. Si la interacción familia-escuela debe construirse desde los supuestos de ‘normalidad’ y ‘positividad’, no podemos seguir utilizando estrategias comunicativas que nazcan de un principio de ‘necesidades’ (muy relacionado, como ya hemos dicho, con mensajes negativos). Por el contrario, es muy importante crear una rutina comunicativa que alimente la confianza entre ambos agentes y propicie la consecución de acuerdos compartidos y el establecimiento de un continuum educacional entre ambos contextos (López, Ridaio y Sánchez, 2004).

No obstante, el exceso de frecuencia y rigidez en la comunicación con las familias también puede resultar ineficiente. Kraft y Dougherty (2013) realizaron una investigación exploratoria de varias semanas en la que los maestros del estudio llamaban a las familias diariamente a partir de un muestreo aleatorio (e independiente de los acontecimientos del día), de manera que los padres recibían noticias del docente cada varios días. Los resultados concluyeron que la creación de un hábito comunicativo beneficia la relación entre familias y docentes, aunque tal estrategia debe complementarse con una intervención más flexible, ya que *el comunicar por comunicar*, resultado de una estructura rígida y cerrada, acaba viéndose como una pérdida de tiempo por ambas partes. Además, la proactividad también es adaptarse a la diversidad de familias, situaciones e intereses, lo que justifica estar alerta y elaborar un plan flexible que permita lidiar con los horarios laborales de los padres, superar las barreras lingüístico-culturales o

dar una respuesta adecuada a las diferentes necesidades educativas de los alumnos (Graham-Clay, 2005).

También es esencial que padres y maestros sepan cuándo y cómo van a recibir mensajes y/o intercambiar opiniones (Bacigalupa, 2016; Graham-Clay, 2005), y que este plan comunicativo se establezca a nivel de centro (como ya hemos explicado). Esto facilitará que las familias acaben interiorizando el plan de comunicación de escuela y se cree un 'hábito compartido' entre docentes y familiares que optimice la eficacia de los canales de comunicación.

2.6. ¿POR QUÉ COMUNICAR? MEJORAR LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

¿Por qué debemos mejorar la comunicación? La escuela del siglo XXI nada tiene que ver con la idiosincrasia de las instituciones educativas de décadas anteriores, cuando la línea divisoria entre educación e instrucción justificaba el distanciamiento entre familia y escuela. Hoy en día, el panorama es mucho más complejo. Los padres y los maestros ya no son los únicos agentes educativos y socializadores, sino que comparten dicha responsabilidad con los grupos de iguales y los nuevos medios, cada vez más globales. Asimismo, las barreras entre educación e instrucción se han difuminado, con la consiguiente demanda de una educación integral y a lo largo de toda la vida, que capacite a los individuos para vivir en una sociedad cada vez más compleja e incierta (Pérez Juste, 2006). Así pues, en este nuevo contexto, caracterizado por los citados cambios sociales y muchos otros más acontecidos dentro de los hogares y las escuelas, padres y docentes están obligados a entenderse y a conectar sus acciones educativas (Bolívar, 2006), volviéndose imprescindible el establecimiento de una comunicación y cooperación entre ambos (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016). Pero existen otras razones que justifican la necesidad inminente de mejorar los flujos comunicativos entre familia y escuela.

La comunicación constante y de calidad (positiva, proactiva) entre los progenitores y el centro educativo es un factor clave en la relación familia-

escuela (Swick, 2003), ya que ayuda a mejorar la confianza entre ambos agentes (Graham-Clay, 2005) y, por lo tanto, fomenta la creación de una atmósfera de entendimiento, colaboración y respeto. En una investigación a directores y jefes de estudio de centros de enseñanza pública españoles (Garreta, 2015), la actitud positiva de los docentes respecto a la comunicación con las familias, y la actitud positiva de los padres también hacia esta comunicación fueron dos de los factores más valorados para fomentar las buenas relaciones entre familia y escuela. Asimismo, la comunicación es, junto a la crianza, el voluntariado, el aprendizaje en casa y la toma de decisiones, una de las grandes modalidades de participación parental (Epstein y Salinas, 2004), por lo que, si queremos mejorar la implicación y participación de las familias, factor de gran influencia en los resultados educativos del discente (Arnold, Zeljo y Doctoroff, 2008; Henderson y Mapp, 2002; Jeynes, 2015), también debemos prestar atención al hecho comunicativo. Además, como señalan varios estudios (Cary, 2006; Heath, Maghraby y Carr, 2015; Kraft y Dougherty, 2013), a más y mejor comunicación entre padres y maestros, mejores niveles de implicación y participación parental en otros ámbitos, como la crianza en casa o la asistencia a las reuniones convocadas por el centro.

Pero la influencia positiva de la comunicación familia-escuela en la educación de los menores no pasa solamente por la mediación en la participación parental, sino que su influjo directo en la motivación y el compromiso de los alumnos hacia la escuela también ha sido demostrado en numerosas ocasiones (Epstein y Sheldon, 2002; Kraft y Dougherty, 2013; Shirvani, 2007). Una comunicación abierta y constante entre padres y maestros aumenta los niveles de asistencia de los alumnos al centro, los comportamientos dentro del aula son menos disruptivos, se registran mejoras en la compleción de los deberes en casa y la participación e implicación de los discentes en clase incrementa. Además, según Kraft y Dougherty (2013), la comunicación positiva y frecuente con las familias también fomenta las buenas relaciones de los alumnos con sus docentes.

3. A MODO DE CONCLUSIONES: DISEÑO DE UN PLAN DE ACTUACIÓN

Este artículo recoge y analiza las grandes ideas y directrices que todo centro educativo debería considerar a la hora de diseñar las estrategias comunicativas con las familias. A modo de resumen, estos son los grandes axiomas a seguir: 1) transmitir mensajes unidireccionales y bidireccionales; positivos y negativos (*qué* comunicar); 2) la escuela ha de erigirse como la generadora de la comunicación (*quién* debe comunicar); 3) utilizar el canal más adecuado según el contenido del mensaje y el nivel educativo del alumno (*dónde* comunicar); 4) la comunicación ha de ser proactiva, basada en la rutina y a su vez, en la flexibilidad (*cuándo* comunicar); y 5) comunicar con las palabras, pero también con la gestualidad, la voz y el espacio físico (*cómo* comunicar). Porque si mejoramos la comunicación con las familias, mejoraremos también la educación de los niños (*por qué* comunicar). Ahora bien, ¿cómo diseñar un plan de comunicación a partir de estos principios básicos? Nuestra propuesta (aunque las posibilidades son infinitas y las actuaciones han de adaptarse a las características de cada contexto) es seguir las siguientes fases: 1) Fase de concienciación y formación interna; 2) Fase de diseño de las estrategias; y 3) Fase de concienciación y formación de las familias.

Fase de concienciación y formación interna. La primera máxima para optimizar la comunicación familia-escuela es que tanto la comunicación en sí misma, como el proceso de cambio para mejorarla, han de ser un objetivo de centro. El colectivo docente (y sobre todo quienes dirigen la institución) ha de querer mejorar la comunicación con las familias y ha de estar dispuesto a dedicar tiempo y esfuerzo a planificar y diseñar estrategias para conseguirlo (dimensión afectiva). Por lo tanto, en esta primera fase es esencial el trabajo a nivel de claustro con todos los docentes, formándoles en la importancia de mejorar la relación y comunicación con las familias (trabajo a nivel de creencias y actitudes) y en los principios que deberían cimentar cualquier intercambio comunicacional y que recoge este texto a modo de manual (trabajo a nivel de conocimientos).

Fase de diseño de las estrategias. La segunda fase sería el diseño específico de las estrategias de comunicación, adaptándolas a las realidades y necesidades del propio contexto. Por lo que se refiere a los canales unidireccionales (del centro a las familias), la variable más importante a la hora de diseñar un buen plan de comunicación es el ciclo educativo que cursan los hijos de las familias con las que nos queremos comunicar (dónde). Así, mientras que las circulares son un medio eficaz cuando los niños son más pequeños, en los cursos superiores estas deberían sustituirse por otros canales en los que la mediación del alumno desaparezca, como podrían ser los e-mails o los blogs (en entornos más desfavorecidos, podría pensarse en aplicaciones que permitan difundir los mensajes a través del móvil para evitar los problemas derivados de la brecha digital). En cuanto a la comunicación bidireccional (basada en el diálogo y la reciprocidad informativa entre familias y docentes), debemos diferenciar entre los medios considerados 'pobres' (en los que el diálogo familia-escuela versa sobre temas rápidos y de poca trascendencia) y el grupo de canales catalogados como 'ricos' (a través de los cuales deben fluctuar los mensajes más complejos, a menudo relativos al comportamiento y desarrollo educativo del alumno).

En el diseño de estrategias comunicativas referidas al conjunto de canales considerados 'pobres' (agenda, correo electrónico o plataformas digitales), debemos tener en cuenta la variable ciclo educativo antes comentada (dónde) y añadirle otras dos variables: el qué y el cuándo comunicar. La comunicación no puede seguir sustentándose en el principio de 'necesidad' (nos comunicamos cuando surge un problema o una cuestión comprometida) sino que ha de sustituirse por los axiomas de 'positividad' y 'normalidad' (nos comunicamos a menudo para llegar a acuerdos y diseñar, juntos, la mejor educación para el discente). Además, es importante que la escuela establezca una rutina comunicativa que permita crear un hábito en las familias, aunque esta rutina debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de cada situación y contexto (proactividad).

En cuanto a los canales bidireccionales catalogados como ‘ricos’, debemos contemplar otra variable (además de todas las expuestas anteriormente): el cómo comunicamos. Ya no basta con tener en mente el ciclo educativo (variable que posiblemente establecerá los medios digitales como canales más eficaces cuando los niños son más mayores), con transmitir mensajes positivos y con establecer una rutina comunicativa. Se requiere, además, cuidar la comunicación no verbal (gestualidad y modulación de la voz) y la gestión del espacio, que emerge como el cuarto eje transversal que condiciona el diseño de las estrategias de mejora referidas a este conjunto de medios.

Fase de concienciación y formación de las familias. Una vez el centro haya diseñado el plan de comunicación, es importante comunicarlo a las familias. Los padres deben conocer desde el primer momento qué se espera de ellos, cómo les llegará la información, y cuáles son las fortalezas y debilidades de los canales de comunicación disponibles. Hoy en día, los progenitores suelen ‘aprender’ las dinámicas comunicativas que utiliza cada centro (y cada maestro) a partir de la experiencia (por ensayo y error), lo que a veces provoca malentendidos o deficiencias en el uso de los medios por parte de los padres: desconocen la verdadera intención comunicativa del docente, no utilizan ciertos medios porque les falta información sobre las posibilidades que estos ofrecen o interpretan la no-comunicación como una señal del buen rendimiento del alumno. Unos hándicaps que podrían superarse si las familias son explícitamente informadas y formadas (ver Figura 1).

Ya para terminar, queremos señalar la que quizás sea la idea central de todo el texto: las recomendaciones y pautas recogidas en este artículo son solo una guía para que cada escuela determine qué teclas debe activar para optimizar la comunicación con sus familias. Ya que, como hemos señalado en la introducción de este artículo, cada centro se sitúa en un contexto diferente y único, lo compone una comunidad educativa distinta, formada a su vez por personas variadas y, por lo tanto, cada escuela requiere de un plan de comunicación adaptado a sus peculiaridades.

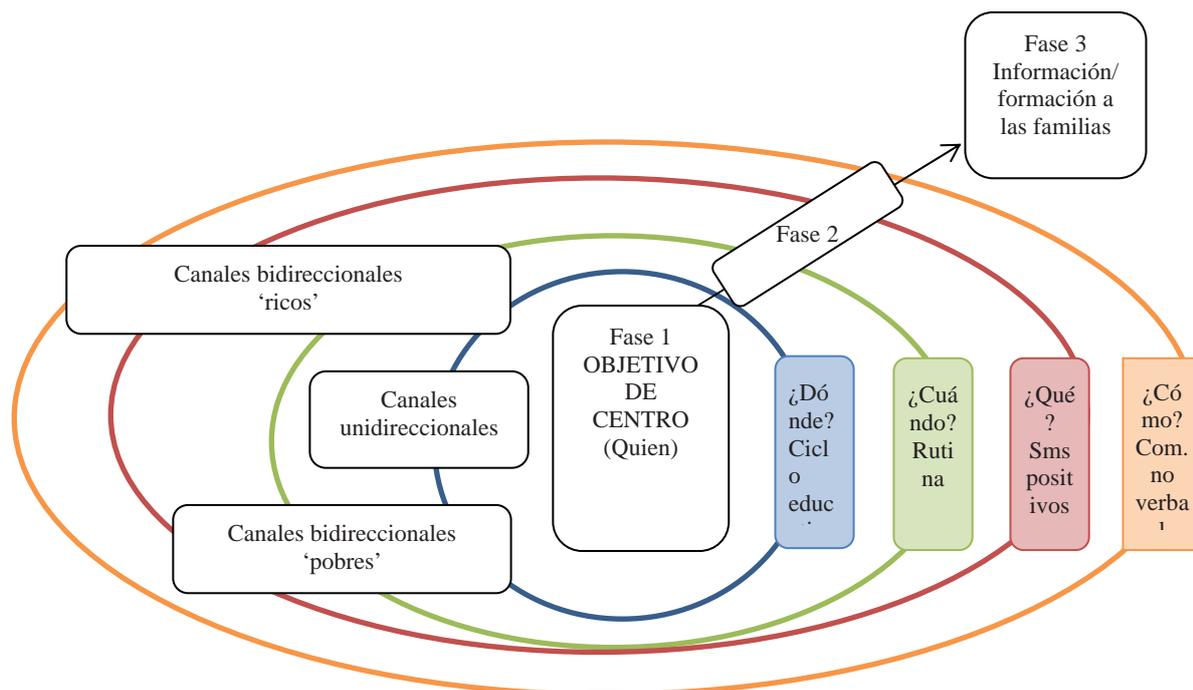


Figura 1. Propuesta de cómo diseñar un plan de comunicación para mejorar las relaciones con las familias.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, K., y Minke, K. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Arnold, D., Zeljo, A., y Doctoroff, G. (2008). Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Bacigalupa, C. (2016). Partnering with families through photo collages. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 317-323. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0724-3>
- Bardroff, L., y Tan, J. (2012). Improving parent involvement in secondary schools through communication technology. *Journal of Literacy and Technology*, 13(1), 30-54. Recuperado de <https://goo.gl/UuENVR>
- Barnyak, N.C., y McNelly, T. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and
- Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* N° 10/ July 2018 e- ISSN 2386-4915

- practices. *The School Community Journal*, 19(1), 33-58. Recuperado de <https://goo.gl/7JgniY>
- Blau, I., y Hameiri, M. (2012). Teacher-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers & Education*, 59(2), 701-709. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.012>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de <https://goo.gl/AQdL6E>
- Cary, A. (2006). *How strong communication contributes to student and school success: parent and family involvement*. Maryland, US: National School Public Relations Association. Recuperado de <https://goo.gl/Dd7AX3>
- Daniel, G. (2016). Parents' experiences of teacher outreach in the early years of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 559-569. doi: <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1005051>
- Draft, R., y Lengel, R. (1986). Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. *Management Science*, 32(5), 554-571. Recuperado de <https://goo.gl/GSsfot>
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., y Duchane, K.A (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.100.6.361-368>
- Epstein, J., y Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18. Recuperado de <https://goo.gl/8SeDKA>
- Epstein, J., y Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- 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: <http://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- 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/dUmusN>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid, España: CEAPA. Recuperado de <https://goo.gl/7WqHEd>
- 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/8Rn5cc>
- 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/D9vqf1>
- 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.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130. Recuperado de <https://goo.gl/8aZSja>
- Heath, D., Maghrabi, R., y Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396. Recuperado de <https://goo.gl/rYtU5m>
- 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>
- Ho, L.H., Hung, C.L., y Chen, H.C. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent-teacher interactions. *Computers & Education*, 61, 105-114. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.009>

- Hoover-Dempsey, K., y Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hughes, M., y Greenhough, P. (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing home-school communication through knowledge exchange activities. *Educational Review*, 58(4), 471-487. doi: <https://doi.org/10.1080/00131910600971958>
- Jeynes, W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. doi: <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>
- Knopf, H., y Swick, K. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6>
- 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: <https://doi.org/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/NcBxUE>
- Love, F. (1996). Communicating with parents: what beginning teachers can do. *College Student Journal*, 30(4), 440-444.
- 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: <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Manhey, M., y Salmerón, H. (2016). Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de

- Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 583-625. Recuperado de <https://goo.gl/JhA3s6>
- 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>
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, IL: AldineTransaction.
- Metcalf, L. (2002). The parent conference: An opportunity for requesting parental collaboration. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 17-25. DOI: <https://doi.org/10.1177/082957350201700103>
- Moliner, O., Traver, J.A., Ruiz, M.P., y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <https://goo.gl/DfStZz>
- 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: <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. doi: <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- 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: <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904421>
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- 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: https://doi.org/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: <https://doi.org/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: <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
- Pérez Juste, R. (2006). La educación de calidad: una responsabilidad compartida. *Participación educativa*, 1, 27-34. Recuperado de <https://goo.gl/REujvE>
- 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: <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Rogers, R.H., y Wright, V.H. (2008). Assessing technology's role in communication between parents and middle schools. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 7, 36-58. Recuperado de <https://goo.gl/gC3ohR>
- Rokeach., M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ruiz, M.C. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. *Participación Educativa*, 4, 54-59.
- 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: https://doi.org/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/T1k639>
- Shirvani, H. (2007). Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behaviors at schools. *Education*, 128(1), 34-47.

- Swick, K. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1023399910668>
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223. doi: <https://doi.org/10.1080/03634520701852050>
- 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: <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.657207>
- Thompson, B., Mazer, J., y Grady, E.F. (2015). The changing nature of parent-teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education*, 64(2), 187-207. doi: <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1014382>
- Valdés, A.A., Martín, M., y Sánchez, P.A. (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>
- Valdés, A.A., y Sánchez, P.A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. Recuperado de <https://goo.gl/ykuTcv>
- Vingut, M.A., y Bertran, M. (2015). Educación infantil y familias inmigrantes: posibilidades y limitaciones comunicativas. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 33-51. doi: <https://doi.org/10.13128/RIEF-16382>