

La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria¹

Jordi Garreta Bochaca²

Familia y escuela: el punto de vista teórico

La escuela y la familia, a pesar de que se necesitan, han tendido a marcar distancias entre ellas (Maulini 1997; Dubet 1997), aunque, por otro lado, cambios sociales y culturales recientes han ido favoreciendo esta relación (Montandon y Perrenoud 1994). Actualmente, las relaciones entre la escuela y la familia son vistas como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. Sintetizando, de entre los argumentos a favor de la implicación de las familias, destacaríamos:

- La participación de los progenitores tiene efectos positivos sobre los resultados escolares y sobre el comportamiento de los menores (Epstein 1995 y 2001; Deslandes 2004) aumentando la probabilidad de que el alumno pueda progresar en sus aprendizajes y sus actitudes (Epstein 2004) y en su desarrollo social (Pourtois y Desmet 1997).
- La participación de las familias tiene beneficios para ellas, ya que aprenden a afirmarse y a desarrollar competencias específicas relacionadas con la escuela y la escolarización de los hijos, contribuyen en la escuela y el aula, etc. (Olmsted 1991).
- La participación de las familias tiene beneficios para el profesorado con actitud positiva respecto a la participación parental, ya que comporta mayor conocimiento de las familias y de sus expectativas y actitudes e incrementa la sensación de eficacia y satisfacción personal (Ozer y Bandura 1990), así como la moral de los docentes (Walker y Hoover-Dempsey 2008).
- La participación de las familias comporta beneficios para el funcionamiento de la escuela, ya que, al ser expresión de democratización, enriquece los objetivos y mejora su funcionamiento (Charlot 1994; Darling-Hammond 1997 y 2000; Furman 2004).

La investigación realizada en España también apunta que entre los factores que intervienen en el rendimiento y en el éxito escolar del alumnado, es importante la implicación de las familias en la escuela y en el proyecto educativo/escolar de los hijos/as. Por ejemplo, Martínez González (1996) concluye que, cuando los padres participan en la vida escolar, se consiguen efectos positivos para el menor, para los profesores, para los progenitores y también para la escuela. Por su parte, Bolívar (2006) señala que cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias, los hijos incrementan el rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa. Nuestros trabajos recientes (Garreta, Llevot y Bernad

¹ Este artículo se inscribe dentro del proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria” (Ministerio de Economía y Competitividad; referencia EDU2012-32657).

² Jordi Garreta Bochaca. Correo electrónico: jgarreta@geosoc.udl.cat. Universidad de Lleida.

2011; Garreta 2014) apuntan que, al parecer de los docentes, de los representantes de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y de los equipos directivos de los centros escolares, la implicación de las familias en la escuela, la relación fluida, así como la comunicación continua en ambos sentidos, es clave para conseguir el éxito escolar del alumnado. Eso sí, existen escollos en esta implicación y relación, así como barreras en la comunicación entre las familias y los profesionales de las escuelas. Pero también es cierto que existe la convicción de que es necesario otorgar más importancia a la comunicación y al uso adecuado de los canales existentes.

De forma sintética, la participación de los progenitores en la escuela es considerada importante y comprende diversos roles por parte de las familias (Hester 1989): la comunicación con el profesorado y el resto de personal de la escuela, la participación en las asociaciones de padres, la participación en actividades en la escuela, el apoyo en las tareas escolares, su rol como educadores... Siguiendo a Hester (1989) y Thompson y Mazer (2012), un factor importante de la participación es la comunicación, que para estos últimos se ha desarrollado de forma considerable con la incorporación de las nuevas tecnologías. También para Swick (2003), en la relación entre familiares y profesionales de los centros escolares la comunicación es un factor clave que se debe tener muy presente y, regresando a Thompson y Mazer (2012), además de dicha importancia, señalan que se usa una diferente combinación y modos de comunicación.

En la investigación española también hallamos referencias a la importancia de la comunicación entre familiares y escuela. Así, para Teixidó (1999, 23), “en el funcionamiento cotidiano de los centros escolares es frecuente detectar situaciones de falta de comunicación o de comunicación deficiente entre personas, grupos, órganos de gobierno..., en cuyo origen hay factores personales, que a menudo se asocian a diferentes niveles jerárquicos, al ejercicio de determinados roles...”. Para García, Gomariz, Hernández y Parra (2010), los progenitores utilizan, principalmente, para comunicarse con el profesorado, las reuniones de grupo y las entrevistas eso sí, estas últimas son consideradas las más útiles, ya que se tratan temas más concretos y que afectan a los hijos; por otro lado, la agenda y el horario de tutoría son menos utilizados, aunque considerados útiles. Más recientemente, el trabajo de Cantón y García (2012), al describir los dispositivos de comunicación, considera que se implementan de forma deficiente y con poco aprovechamiento, y que no se percibe el papel que pueden desempeñar si se usan correctamente.

En ello nos detendremos en este texto, partiendo de la hipótesis de que en los centros escolares españoles existen múltiples canales de comunicación con las familias, pero que, a pesar de ello, no siempre responden a lo planificado o son utilizados de forma adecuada; especialmente las nuevas tecnologías parecen ser infrautilizadas a pesar de ser ampliamente valoradas y consideradas un aspecto modernizador de los centros escolares en lo referente a la relación con las familias. Por ello, los objetivos que nos dirigen son: detectar los principales canales de comunicación existentes en los centros públicos que imparten educación infantil y primaria, el uso que se les da y detectar cuestiones mejorables.

La comunicación familia-escuela: perspectiva etnográfica.

El inicio de la investigación se realizó con una fase etnográfica de tres meses (abril, mayo y junio de 2007) en 8 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Comunidad Autónoma de Cataluña; concretamente, en seis municipios diferentes de las cuatro provincias catalanas (Barcelona, Tarragona, Lleida y Girona). Dicho de forma breve, el perfil de los centros en los que se ha realizado la etnografía responde a una selección previa de centros diversos en cuanto a situación geográfica, número de alumnos y profesores, dinámicas de trabajo distintas en el centro y en el AMPA³.

3 La elección de los centros se realizó a partir del criterio de que tuvieran distinto número de alumnos y de líneas (grupos/aulas por nivel

Tabla I. Perfil de los centros en los que se ha realizado la etnografía

Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) (nombre ficticio)	Líneas (grupos/aulas) por nivel educativo del centro	Situación de la escuela	Perfil de las familias y el alumnado
El Pollet	Un grupo/aula por nivel educativo.	Barrio degradado de ciudad de más de 100.000 habitantes.	Perfil socioeconómico bajo; más del 70% de población de origen extranjero.
La Formiga	Dos grupos/aulas por nivel educativo.	Barrio acomodado de ciudad de más de 100.000 habitantes	Perfil socioeconómico medio/alto; población de origen extranjero cercana al 25%.
L'Oca	Dos grupos/aulas por nivel educativo.	Barrio obrero con población procedente de la inmigración interna española de los años setenta; población de más de 100.000 habitantes.	Perfil socioeconómico medio/bajo; inmigración extranjera cercana al 25%.
Parxís	Un grupo/aula por nivel educativo	Barrio obrero con alta presencia de inmigración extranjera; población de más de 100.000 habitantes.	Perfil socioeconómico medio/bajo; población de origen extranjero superior al 70%.
El Drac	Dos grupos/aulas por nivel educativo.	Barrio de nivel socioeconómico medio alto. Escuela resultado de la fusión de dos escuelas anteriores; población de menos de 50.000 habitantes.	Perfil socioeconómico medio/alto; poca presencia de inmigración de origen extranjero.
Siluetes	Un grupo/aula por nivel educativo.	Barrio de nivel socioeconómico medio-bajo, de casco antiguo de ciudad de menos de 50.000 habitantes.	Perfil socioeconómico medio-bajo; población de origen extranjero superior al 70%.
El Mosaic	Un grupo/aula por nivel educativo.	Barrio medio de ciudad de menos de 50.000 habitantes.	Perfil socioeconómico medio; poca presencia de población de origen extranjero.
La Pilota	Escuela rural, menos de un grupo/clase por nivel educativo.	Población de menos de 100 habitantes.	Perfil socioeconómico diverso; poca presencia de población de origen extranjero.

El estudio etnográfico permitió conocer lo que hacen los centros escolares para comunicarse y relacionarse con las familias. En un primer momento, durante el periodo de matriculación, las escuelas suelen hacer jornadas de puertas abiertas para que los progenitores y los niños y niñas puedan conocer la escuela. Eso sí, algunas escuelas no realizan dichas jornadas: por ejemplo, la escuela Parxís tiene las puertas “cerradas” a los padres salvo en casos excepcionales funcionando con una mínima apertura a las familias. En el extremo opuesto, la escuela Pilota (recordemos que es una escuela pequeña y rural) tampoco organiza tales jornadas porque siempre tienen las puertas abiertas y prefiere atender a los posibles nuevos alumnos a medida que llegan y de modo personalizado. La mayoría de las escuelas tienen protocolos de acogida para recibir a las familias y a los alumnos, sobre todo para las de origen extranjero⁴. Más allá de las jornadas de puertas abiertas y de la existencia o no de un protocolo de acogida para los primeros momentos de la llegada a la escuela, los canales de comunicación habituales entre la escuela y los progenitores que existen son:

- *Las reuniones de inicio de curso:* estas reuniones para progenitores (u otros responsables de los niños) organizadas por los centros por niveles educativos y, posteriormente, por cursos, tienen como objetivo informar a las familias sobre el centro y su funcionamiento. En la etnografía observamos

educativo en el centro); que se encontraran en diferentes ámbitos territoriales, desde pueblos pequeños hasta grandes ciudades; que tuvieran distinto porcentaje de familias de origen extranjero, y que presentasen dinámicas de relación diferentes, es decir, desde centros con relaciones que los propios implicados definían como positivas hasta otros en los que no se percibían de esta forma para detectar dichas visiones se hizo un trabajo previo de entrevistas hasta seleccionar una muestra con la que se ha acabado trabajando (para ampliar, ver: Garreta, Llevot y Bernad 2011).

4 Los protocolos prevén todo el proceso de información y acompañamiento del alumnado y sus familias. Pero, debido al impacto que ha tenido durante los años dos mil la llegada de alumnado hijo de personas extranjeras sobre el sistema educativo (ver: Garreta 2014), se ha prestado mucha más atención en estos documentos a la acogida de este alumnado (especialmente en el aula de acogida; para profundizar en la cuestión del aula de acogida, ver: Palaudàrias y Garreta 2008; Alegre, Benito y González 2009) en el día en el que se incorpora al centro. Cabe destacar que en la etnografía se observa que los centros con más proporción de alumnado de familias de origen extranjero son los que tienen más elaborado este proceso de acogida de recién llegados.

que se realizan en todos los centros, si bien en ocasiones parece que se hace por obligación y no con un interés específico de presentación del centro, inicio de la comunicación e implicación de las familias. El primer problema que se observa en estas reuniones es que responde poco a los intereses de los progenitores y a menudo la información es una repetición año tras año (la presentación oral y el Power-point parecen ser siempre los mismos, la información nueva para las familias que ya llevan tiempo en el centro es poca y uno de los pocos intereses de los asistentes es ver si en las fotografías de la presentación aparecen sus hijos). Aunque, en general, se cree que estas reuniones pueden ser importantes, en bastantes casos se piensa que deberían reenfocarse para que respondieran más a las demandas de las familias y, al mismo tiempo, a los intereses de los profesionales de los centros.

- Las *tutorías*: conforme a lo establecido por la administración educativa, deben realizarse un mínimo de tres tutorías entre profesor-tutor y progenitores del alumnado al año. Ahora bien, aunque suele hacerse, no siempre es así, ya sea por sobrecarga de trabajo o por falta de interés de docentes y/o familias (hemos detectado ejemplos de familias a las que se les da día y hora mucho tiempo después de que hayan solicitado la tutoría, sobre todo en el caso del alumnado que “va bien”, y familias que no acuden a las tutorías cuando se les convoca). Una vez que se han realizado las tutorías, en la etnografía se ha concluido que se llevan a cabo de forma correcta y que son valoradas muy positivamente por profesionales y progenitores.
- Las *circulares y notas a los padres*: estos son otros canales de comunicación de uso normal en las escuelas, y son bien valorados por profesionales y progenitores. Este canal es usado por los profesionales de la escuela para hacer llegar las noticias e informaciones sobre actividades que afectan al conjunto de los miembros de la escuela (fiestas, actividades para las familias, huelgas, aparición de piojos en la escuela, etc.) o a clases en particular. Al parecer de docentes y, sobre todo, de progenitores, es necesario repensar las estrategias comunicativas, por ejemplo, sintetizando mejor la información y adecuando el lenguaje al conjunto de las familias.
- La *agenda escolar* es una herramienta básica para efectuar el seguimiento y comunicarse. Pero también es cierto que, más allá de este discurso común entre los docentes, la práctica no indica lo mismo, ya que no siempre se usa o se usa poco tanto por parte de familias como por parte de docentes, y las familias no siempre conocen suficientemente qué es, para qué sirve y cómo debe utilizarse. La agenda es, sobre todo para los profesionales, un instrumento de comunicación valorado y aún con mucho potencial, ya que está infrautilizada por falta de interés, desconocimiento de sus usos posibles o por las limitaciones a la hora de utilizarla.
- El *panel de anuncios*: este canal, existente en todos los centros y de innegable utilidad teórica, tampoco acaba siendo siempre útil en la práctica. Cada escuela incorpora en el tablero la información que considera útil para las familias: horarios, festividades, actividades, etc. De la observación que se ha realizado en la etnografía respecto al lugar donde se halla, su actualización y los usos que se le da, podemos concluir que a menudo debería pensarse más en su ubicación y diseño (debe ser de fácil acceso, incluso obligado, y atractivo sin estar sobrecargado). Además, el lenguaje debe ser adecuado y, sobre todo, la información debe actualizarse -debe notarse, pues, que no hay “lo mismo de siempre”.
- La *revista del centro* existe en un pocos centros y los progenitores, teóricamente, también pueden expresarse en ella. La revista es un buen canal de información y valorada por las familias. Ahora bien, el análisis realizado en los centros que cuentan con una concluye que se debería potenciar más la participación de los progenitores y que debería responder en mayor medida a sus intereses, ya que habitualmente tiene unos contenidos pensados desde el centro, de modo que se concede poco espacio (voz) a las familias.

- La *web* y el *blog*: las nuevas tecnologías son aún apenas utilizadas, pese a la existencia de web y blog (mucho más dinámico que la web en cuanto a actualización y participación de las familias) en la mayoría de las escuelas (sobre todo por lo que implica de modernidad y porque constituye un expositor externo del centro). Los equipos directivos, los representantes del AMPA y el profesorado valoran positivamente que existan porque pueden ofrecer información rápida y permanentemente disponible para las familias, así como una imagen de modernización de la escuela. Otra cosa es que estas plataformas estén siempre actualizadas o tengan interés para las familias. En muchos casos, la actualización de la web no es frecuente y lo que allí se encuentra no siempre es lo que las familias buscan, ya que se diseña más como un escaparate de la escuela (fotografías, actividades organizadas...) que como un canal de información y comunicación con las familias en el que puedan encontrar lo que más les preocupa (calendario/horario de sus hijos, menú diario del comedor, espacios de debate sobre cómo mejorar la escuela y lo que esta ofrece, etc.). En cuanto al blog, pese a ser más participativo y a dinamizar la implicación de las familias, que pueden participar en los debates abiertos, a menudo es infrutilizado y se activa especialmente en momentos puntuales que hemos caracterizado como de “crisis”: momentos y situaciones que, por un hecho preocupante para las familias, generan un debate continuado e intenso. El resto del tiempo es un canal de información/comunicación valorado y usado, pero con largos momentos de “standby”. Además de que las familias aún no tienen suficiente cultura de uso de estos espacios de información y comunicación, ya que una parte afirma que no conoce su existencia y que no tiene interés por acceder a ellos, no saben utilizarlos y, si necesitan algo, les es más cómodo preguntar directamente en el centro. Aunque es evidente que los últimos años se ha progresado notablemente en su uso, el camino que pueden recorrer, como espacios informativos y canales de comunicación, aún es importante.
- Las comunicaciones informales (personales, telefónicas y por correo electrónico). En último lugar, debemos destacar la importancia de los contactos puntuales, las consultas esporádicas, aprovechando momentos en la entrada o la salida, en la calle, una llamada de teléfono o un correo electrónico. Lo primero que se detecta es que estos contactos son mucho más frecuentes en los cursos inferiores y van reduciéndose al pasar los años, aunque no desaparecen del todo, porque las familias, especialmente, pero también los docentes, los usan (para ampliar, ver: Garreta, Llevot y Bernad 2011; Garreta 2012 y 2014). En cuanto a los docentes, demasiado a menudo los utilizan para dar “malas noticias”, para decir que algo no funciona lo suficientemente bien. Un contacto de este tipo (ya sea en público o en privado) acaba disuadiendo a los padres más que animándolos a continuar la relación-comunicación. Para los progenitores, los comentarios, la información del día y de la evolución, o, simplemente, las miradas en la salida o en la entrada, son factores de tranquilidad, pero también es necesario que comprendan que el docente no puede estar disponible en todo momento. Si se pide al docente capacidad para escuchar y para comunicarse, también cabría pedirla a los padres. Para facilitar la comunicación, generalmente se cree que debería normalizarse el uso del teléfono y del correo electrónico para contactar con la familias y darles información (teniendo muy en cuenta no excluir a los que no los usan), ya que no es rápido ni fácil obtener respuesta de los profesionales de los centros cuando los usan los progenitores. El motivo aducido para justificar estos retrasos o ausencia de respuesta es el exceso de trabajo y la falta de personal que pueda atender al teléfono (de hecho, los centros que tienen a una persona de la dirección o, incluso, contratada por el AMPA, para realizar, entre otras cosas, esta atención a los progenitores, reciben una mejor valoración en el apartado del funcionamiento de la comunicación informal, así como en los de toda la información/comunicación general).

Como hemos apuntado, además de los canales habituales de comunicación en todos los centros, unos pocos han incorporado a otros profesionales para mejorar la relación entre tutores de alumnado y los profesionales de la escuela, en muchos casos contratados por el AMPA. Se han incorporado, por ejemplo, educadores o psicopedagogos, responsables de dinamizar la relación y la comunicación. Por ejemplo, en la escuela Siluetes, el educador social es un efectivo transmisor de información en las dos direcciones, ya que recibe a los niños y niñas y se esfuerza por mantener el contacto con las familias y transmitir lo que sabe al resto de profesionales de manera cotidiana. Ello, sin embargo, se da en unos pocos centros.

La comunicación con las familias: el punto de vista cuantitativo.

La segunda aproximación al tema se realizó desde la perspectiva cuantitativa. Concretamente, se diseñó un cuestionario, que tuvo como referente la fase etnográfica, para directores y jefes de estudio de los centros de educación infantil y primaria (con alumnado de 3 a los 12 años) de Cataluña. La muestra realizada fue de 353 directores y jefes de estudio de centros de enseñanza pública⁵. Uno de los objetivos del diseño del cuestionario era conocer la importancia otorgada a la comunicación familia-escuela como factor favorecedor del éxito del alumnado y los canales de comunicación existentes en los centros, los obstáculos en la comunicación y las acciones llevadas a cabo para mejorarla.

Una de las primeras preguntas del cuestionario se centró en conocer las principales demandas que reciben los centros por parte de las familias y, por orden de importancia, los entrevistados citaron: realizar tutorías con profesores para informarse sobre la evolución de sus hijos; organizar actividades extraescolares para los alumnos; informar a las familias sobre conflictos que surgen entre familias, entre docentes y familias o en el centro; tutorías con profesores para resolver problemas puntuales; becas y ayudas; más control y disciplina; etc.

Tabla II. Principales demandas que reciben de las familias...

	%
Realizar tutorías con profesores/Información sobre la evolución de sus hijos	36
Organizar actividades extraescolares para alumnos	32,6
Informar a las familias sobre conflictos entre familias y docentes/centro	17,6
Tutorías con profesores para resolver problemas puntuales	19,3
Becas y ayudas	18,7
Más control/disciplina	1,7
Servicio de comedor	11
Reuniones con Dirección para resolver problemas puntuales	5,7
Servicio de acogida	12,2
Mejorar el proyecto del centro/metodología de trabajo	7,4
Organizar actividades para familias	4
Información general sobre el centro	2,5
Transporte escolar	2
Potenciación del AMPA	2,5

5 El trabajo empírico fue realizado a partir del número de centros de infantil y primaria de Cataluña y de la lista de centros del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. A partir de este listado de centros, se realizó una selección, utilizando una tabla de números aleatorios, de la muestra a encuestar, de manera que se trata de una muestra proporcional a la población. En el caso más desfavorable $p = q = 50\%$, con un nivel de confianza del 95,5%; el error estadístico se sitúa en $\pm 3,4$. Las entrevistas telefónicas fueron realizadas en 2010. De forma sintética, el perfil de los encuestados responde a: 95% son directores/as y el resto jefes de estudio; el 63% son mujeres y el resto hombres; una media de edad de 48 años; una media de ejercicio de la docencia de 23,6 años; una media de 12,5 años en el mismo Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) donde han sido encuestados.

Orientación	0,3
Información sobre su hijo/a	1,7
Organizar escuelas de padres	2
Mejorar las relaciones	1,4
Mejorar los horarios	2,3
Socialización del material escolar	2
Mejorar los espacios	0,8
Mejorar el equipamiento docente	0,3
Otros	5,7
No hacen ninguna demanda concreta	1,4
No sabe/no contesta	1,1

Otra de las preguntas realizadas en el cuestionario se centró en conocer, sin sugerir ninguna respuesta posible ni el número de respuestas que se podía dar, los factores influyentes en la relación entre la familia y la escuela que más pueden favorecer el éxito escolar del alumnado. Los resultados obtenidos indican que la participación de la familia en la escuela, los objetivos compartidos y la comunicación fluida entre la escuela y la familia, seguidos por la confianza mutua, son los factores más mencionados. En nuestro caso, nos interesa destacar cómo la comunicación fluida aparece entre los más mencionados.

Tabla III. Factores influyentes en la relación familia/escuela favorecedores del éxito del alumnado

	%
Participación de las familias en la escuela	46,7
Compartir objetivos familia y escuela	34,8
Comunicación fluida familia-escuela	31,4
Confianza mutua	24,6
Relación continuada/fluida familia-escuela	17,6
Coordinación frecuente familia-tutores	12,7
Confianza de las familias en la escuela	6,8
Escuela se abra a las familias	10,2
Confianza de los docentes en las familias	1,7
Buena relación del centro con el AMPA	0,8
Otras	7,1
No sabe/no contesta	0,3

Por otro lado, ya de forma sugerida, se solicitó que los encuestados valoraran, con una puntuación de uno y diez puntos, qué factores consideraban más relevantes para que la relación entre la familia y la escuela favorezca el éxito escolar del alumnado. Los factores que obtienen una puntuación más elevada son la actitud positiva de los docentes respecto a la comunicación con las familias y la actitud positiva de las familias respecto a la comunicación con los docentes. Es decir, las actitudes positivas en la comunicación, además de la información y hallar/crear momentos y espacios de encuentro para informar y comunicarse, parecen los más importantes de entre los factores que han citado los entrevistados y que recogemos en la tabla siguiente.

Tabla IV. Factores importantes para una buena relación familia/escuela

Valoración otorgada entre 1 y 10
por los directores y jefes de estudio de los CEIP

Actitud positiva de los docentes	8,12
Actitud positiva de las familias	7,98
Momentos de encuentro (tiempo)	8,19
Espacios de encuentro	8,16
Informar sobre el funcionamiento (acogida)	8,1
Informar frecuentemente sobre actuaciones	7,74
Conocer las expectativas familiares	7,6
Acceso de las familias al centro	7,69
Consultar las decisiones importantes	7,34
Implicar a las familias en órganos de gestión	6,97
Hablar con progenitores (informal)	7,28

Centrados en la comunicación, los obstáculos que, según los encuestados, existen en este ámbito son diversos, aunque los sitúan, principalmente, como indica la tabla siguiente, en las familias. También dos estudios previos tenían como informantes a docentes (Garreta 2003) y los responsables de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) (Garreta 2008) a los que también se realizó la misma pregunta –también sin condicionar las respuestas posibles–, aunque con porcentajes diferentes, responsabilizaban también a las familias. De hecho, podemos observar cómo lo más común entre los encuestados es creer que: no hay suficiente interés; no comprenden lo que espera el docente; no conocen suficientemente bien el sistema educativo; etc. Comparando las tres encuestas, hallamos que los docentes incrementan la respuesta de la falta de interés y del bajo nivel cultural de las familias, mientras que los representantes de los equipos directivos mencionan más el interés, la falta de tiempo y el desconocimiento del sistema educativo. Y, por lo que se refiere a los representantes de las AMPA, aunque coinciden en esta valoración general, reducen la importancia del interés y la comprensión del sistema educativo e incrementan la idea del conflicto cultural.

Tabla V. Obstáculos en la comunicación familia-escuela

	Miembros de equipos directivos CEIP %	Representantes AMPA (Garreta, 2008) %	Docentes CEIP (Garreta, 2003) %
Causas atribuidas a las familias	98	70,7	82,7
Falta de interés de los padres	44,8	11	65,3
Los padres no comprenden qué espera de ellos el profesorado	39,1	18,5	37,9
Desconocimiento del sistema educativo por parte de los padres	31,7	38,5	46,1
Falta de tiempo	26,3		
Bajo nivel cultural de los padres	8,8	13,8	28,5
Conflicto cultural de la familia con la escuela	7,1	34,5	23,4
Desconocimiento total/parcial del idioma	7,1		
Desconfían del trabajo de los docentes	2,3		
No se valora el trabajo de los docentes	1,7		
Individualismo	1,1		
Otros atribuidos a las familias	8,8		
Causas atribuidas a la escuela y sus profesionales	28	28,6	11,32
El profesorado no comprende qué quieren/piden los padres	17,6	4,5	6,6
Currículum escolar poco flexible	3,7	5,5	9,3
Falta de interés por parte del profesorado	3,1		

	Miembros de equipos directivos CEIP %	Representantes AMPA (Garreta, 2008) %	Docentes CEIP (Garreta, 2003) %
Falta de formación del profesorado		4	8,4
La escuela no se esfuerza en darse a conocer	2	2,5	19,7
Falta de fluidez en la transmisión de la información	1,7		
Escaso apoyo por parte de la administración educativa	0,3		
Otras atribuidas a la escuela	1,7		
Causas atribuidas al alumnado	0,6	0	0
Los alumnos dificultan la comunicación	0,6		
No hay obstáculos	0,6		
Causas atribuidas a familias y profesionales	1,4	0,4	3,5
Desconocimiento total/parcial del idioma de comunicación	2	0,4	3,5
Causas generales	1,1		
Falta de confianza mutua	0,6		
No sabe / no contesta	0,6		3,7

Profundizando en lo que realizan los centros escolares de nuestros entrevistados, preguntamos si habían actuado a favor de: dar a conocer a las familias el espacio del centro y su organización; facilitar el encuentro entre las familias y el profesorado; conocer las expectativas de las familias; mejorar las actitudes de los docentes respecto a las familias y las actitudes de las familias respecto a la escuela. Y como puede verse en la siguiente tabla, las actuaciones más frecuentes fueron las que pretenden dar a conocer el centro y su organización y facilitar el encuentro entre familias y profesorado. La mejora de las actitudes y el conocimiento de las expectativas de las familias fueron aspectos menos trabajados en los centros escolares.

Tabla VI. Ha realizado acciones para...

Dar a conocer el centro (espacio)	
Sí	95,5
No	4,5
Dar a conocer la organización del centro	
Sí	97,2
No	2,8
Ns/Nc	-
Facilitar la comunicación entre las familias y el profesorado	
Sí	97,2
No	2,5
Ns/Nc	0,3
Conocer las expectativas de las familias	
Sí	61,5
No	36,8
Ns/Nc	1,7
Mejorar las actitudes de los docentes respecto a las familias	
Sí	31,4
No	67,1
Ns/Nc	1,4
Mejorar actitudes de las familias respecto a la escuela	
Sí	38,8
No	59,5
Ns/Nc	1,7

Posteriormente, dentro del marco anterior, preguntamos qué actuaciones habían hecho los centros en cada una de las citadas líneas de trabajo. En primer lugar, en el caso de las actuaciones destinadas a mejorar el conocimiento del espacio físico del centro por parte de las familias, lo más común es la organización de una jornada de puertas abiertas a las familias que querían conocer el centro, sobre todo para decidir si matricular o no a sus hijos. El resto de actuaciones recibieron respuestas considerablemente más bajas, y solo el 15,4% habían hecho reuniones/visitas informativas para las familias (y son principalmente los centros de menores dimensiones los que más actúan en este sentido). Como podemos ver, la página web (no se ha mencionado el blog) es escasamente citada como una acción para dar a conocer el centro.

Tabla VII. Actuaciones realizadas para mejorar el conocimiento del centro entre las familias

Base: han hecho acciones para mejorar el conocimiento del centro entre las familias	Número de alumnos del centro				
	TOTAL	Menos de 150	151-300	301-450	Más de 450
Jornada de puertas abiertas	81,9	71	85,6	80,8	91,9
Reuniones informativas/visita guiada por la escuela	15,4	27,5	9,8	17,2	8,1
Reuniones informativas durante el curso	0,3	-	0,8	-	-
Página web	0,6	-	0,8	1	-
Tutorías con la familia	0,6	-	1,5	-	-
Otros	2,1	2,9	1,5	3	-
No sabe/no contesta	0,6	-	1,5	-	-

Más concretamente, nos hemos interesado en conocer el grado de asistencia a las reuniones informativas para las familias que convoca el centro, y el resultado nos indica que son poco más de una tercera parte los que asisten a ellas. Además, también es diferente la participación según el nivel escolar al que nos referimos: es ligeramente más alto cuando se pregunta sobre el ciclo inicial de primaria en comparación con el ciclo medio de primaria. De este modo, en primaria, la participación media es del 76,78% en el ciclo inicial, y del 74,2% en el medio⁶.

Tabla VIII. Participación de las familias en las reuniones convocadas por el centro

	Ciclo Inicial de Primaria (6 a 8 años)	Ciclo Medio y Superior de Primaria (8 a 12 años)
Menos del 25%	2,3	2,3
25-50%	10,5	11,6
51-75%	23,2	27,2
Más del 75%	61,5	55,5
Ns/Nc	2,5	3,4
Media	76,78	74,12

Regresando al planteamiento general, entre los que han llevado a cabo actuaciones para dar a conocer la organización del centro, la encuesta indica que han realizado, sobre todo, reuniones informativas de inicio de curso (más citadas por los centros grandes, los de más de 450 alumnos) y circulares. Nuevamente, el resto de acciones reciben respuestas muy bajas, y como en el caso anterior, la web y otras nuevas tecnologías son poco utilizadas.

⁶ Además, la misma pregunta a representantes de equipos directivos de institutos de Cataluña sobre la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años) presentaba una media de un 60,7% (véase Garreta, 2011). Esto sigue reafirmandonos en la idea de que a mayor nivel escolar de los hijos, menor participación en reuniones.

Tabla IX. Actuaciones realizadas para dar a conocer la organización del centro

Base: han realizado acciones para dar a conocer la organización del centro	Número de alumnos del centro				
	TOTAL	Menos de 150	151-300	301-450	Más de 450
Reuniones informativas en el inicio del curso	68,2	66,2	68,4	66,3	76,3
Reuniones informativas durante el curso	6,7	5,6	5,3	9,9	5,3
Página web	4,7	7	3,8	5,9	-
Circulares	15,2	16,9	15	15,8	10,5
Tripticos informativos	2,3	-	3,8	1	5,3
Charlas/conferencias	1,2	4,2	0,8	-	-
Tutorías grupales	0,6	-	0,8	1	-
Tutorías individuales	2	2,8	3	1	-
Otros	1,2	1,4	2,3	-	-
No sabe/no contesta	0,6	-	-	1	2,6

En tercer lugar, respecto a las acciones realizadas para facilitar el encuentro entre familias y docentes, los centros actúan, sobre todo, en la realización de tutorías con las familias (individuales el 63,8% y colectivas, con diversas familias, el 0,9%), así como para adaptar los horarios de atención a las familias (32,9%).

Tabla X. Actuaciones realizadas para facilitar la comunicación familia-docentes

Base: han actuado para facilitar la comunicación familia-docentes	Número de alumnos del centro				
	TOTAL	Menos de 150	151-300	301-450	Más de 450
Horarios de atención adaptados a las familias	32,9	35,2	28,6	35,9	36,1
Tutorías colectivas con las familias	0,9	2,8	-	-	2,8
Tutorías con la familia	63,8	60,6	67,7	60,2	66,7
Organización de actividades/fiestas	1,5	2,8	0,8	1	2,8
Mejorar el espacio de atención/recepción	1,5	1,4	1,5	1,9	-
Otros	0,6	-	0,8	1	-
No sabe/no contesta	2	1,4	3	1,9	-

En referencia a las tutorías, hemos profundizado en la asistencia de las familias y observamos que la asistencia a las tutorías es elevada, ya que poco menos de un diez por ciento no asiste a ellas. Además, y aunque existe una leve diferencia a favor del ciclo inicial de primaria, la diferencia entre los dos ciclos es mínima y estadísticamente no significativa.

Tabla XI. Porcentaje de familias que asisten a las tutorías en los ciclos Inicial y Medio de Primaria

	Ciclo Inicial de Primaria (6 a 8 años)	Ciclo Medio y Superior de Primaria (8 a 12 años)
Menos del 25%	0,3	0,3
25-50%	3,1	3,4
51-75%	5,1	7,9
Más del 75%	89,5	86,4
Ns/Nc	2	2
Media	91,47	90,54

Por otro lado, para conocer las expectativas de las familias, entre los que han realizado acciones en este sentido observamos que lo más mencionado son, de nuevo, las tutorías con las familias y la potenciación de la relación formal (a través de los anteriormente citados canales establecidos por los centros) y también informal (contactos puntuales que permiten una comunicación más directa y espontánea). Eso sí, esto último es menos mencionado y está relacionado con la dimensión del centro. Esta última forma de

conocer las expectativas de las familias es más común en los centros más pequeños, y menos frecuente en los de mayor número de alumnos, como indica la siguiente tabla. En sentido contrario, seguramente por la dificultad que comporta una relación informal en un centro grande, se utilizan más las encuestas en los centros con más alumnado en comparación con los que tienen menos.

Tabla XII. Actuaciones realizadas para conocer las expectativas de las familias

Base: han realizado actuaciones para conocer las expectativas de las familias	Número de alumnos del centro				
	TOTAL	Menos de 150	151-300	301-450	Más de 450
Encuesta a las familias	14,3	5,4	19,7	13,1	20,7
Tutorías con la familia	35,9	42,9	35,2	27,9	41,4
Plan de acción tutorial	0,9	-	1,4	-	3,4
Potenciar la relación a través de la organización formal	24,4	26,8	21,1	29,5	17,2
Potenciar la relación a través de organizar actividades	3,2	3,6	-	8,2	-
Potenciar la relación informal	17,1	25	15,5	13,1	13,8
Otras	4,1	3,6	2,8	6,6	3,4
No sabe/no contesta	3,2	-	5,6	1,6	6,9

En último lugar, para mejorar las actitudes de los docentes respecto a las familias, se ha potenciado la relación informal y se ha trabajado esta cuestión en los claustros. Respecto a la potenciación de la relación informal, se ha realizado en todos los centros, aunque es menor en los que tienen más alumnado y que apuestan más por el trabajo en el claustro.

Tabla XIII. Actuaciones realizadas para mejorar las actitudes docentes

Base: han realizado actuaciones para mejorar las actitudes docentes	Número de alumnos del centro				
	TOTAL	Menos de 150	151-300	301-450	Más de 450
Formación para los docentes	8,1	6,7	8,6	9,1	7,7
Trabajo en el claustro	31,5	23,3	28,6	30,3	61,5
Proyectos específicos de innovación	3,6	10	-	3	-
Evaluar a los docentes	0,9	-	2,9	-	-
Potenciar la relación a través de la relación formal	3,6	3,3	-	9,1	-
Potenciar la relación a través de la organización de actividades	0,9	3,3	-	-	-
Potenciar la relación informal	38,7	40	48,6	36,4	15,4
Dar mucha información	0,9	-	-	-	7,7
Otras	6,3	16,7	2,9	3	-
No sabe/no contesta	7,2	3,3	8,6	9,1	7,7

Conclusiones

Un elemento importante para potenciar las relaciones familia-escuela y la participación es la existencia de una *comunicación fluida* en ambos sentidos. Los canales de comunicación habituales entre la escuela y los progenitores son las reuniones de inicio de curso, las tutorías, la agenda escolar, las circulares y las notas a los progenitores y el panel de anuncios. Aunque son mejorables, se presentan como efectivos en los centros y son adaptados a la realidad en la que se trabaja. Eso sí, el uso del teléfono, el correo electrónico y la web o el blog debe ser repensado y ampliado, ya que, por el potencial que creemos pueden tener, están siendo muy infrutilizados. Si el teléfono es poco utilizado, el correo electrónico apenas es mencionado en la etnografía y no aparece en los resultados de la encuesta. De hecho, aunque algunos de nuestros interlocutores indiquen que tiene potencial, en la práctica, el miedo por el tiempo que los profesionales deberían dedicar a responder a los progenitores conduce a que afirmen que es mejor utilizar otros canales

de comunicación. Por otro lado, la web y el blog, a pesar de que dan a la escuela una capa de modernidad, también presentan limitaciones de uso importantes. Una vez que existen, la web es percibida más como un expositor público con el que vender el centro que como un canal de información para las familias, y el blog, que es siempre más activo, se utiliza principalmente en los momentos de “crisis”, es decir, en situaciones que generan debates concretos y que consiguen atraer el interés de los más motivados. De forma sintética, los resultados de los dos estudios presentados, uno base del siguiente, nos indican que en los centros de infantil y primaria no se está aprovechando lo suficiente el potencial de las nuevas tecnologías para que fluya la información y comunicación entre familias y profesionales.

Del trabajo realizado a partir de una muestra de centros de la Comunidad Autónoma de Cataluña, más allá de constatar las acciones llevadas a cabo por centros públicos que imparten educación infantil y primaria, detectamos que existen obstáculos en la comunicación y que es necesario superar algunos de ellos: falta de interés o de tiempo de las familias/tutores; incompreensión de los padres de lo que espera la escuela o desconocimiento del sistema educativo; incompreensión por parte del profesorado de lo que quieren las familias, etc. Pero, especialmente, observamos que es necesario superar la idea de que es principalmente la institución familiar la que debe dar pasos para acercarse a la escuela, porque es a la familia a la que se atribuye preferentemente la responsabilidad de que la comunicación no funcione o funcione mejor. Los encuestados de los equipos directivos –y los docentes o los representantes del AMPA que participaron en la encuesta– otorgan una elevada responsabilidad a las familias y mucha menos a los profesionales de la escuela. Evidentemente, las familias deben hacer cambios, pero también la escuela tiene una responsabilidad en esta mejora, y hace falta que sea consciente de ello. De hecho, la encuesta a equipos directivos indica que los centros han intervenido principalmente para dar a conocer el centro y su organización (a través de jornadas de puertas abiertas y reuniones en grupo, en diferentes momentos del curso, con las familias) y para facilitar el encuentro entre las familias y el profesorado (realizando tutorías y adaptando los horarios de estas para facilitar el encuentro), pero ya menos en conocer las expectativas de las familias y mejorar las actitudes docentes y de las familias. Parece también que aquí domina el discurso de que es la familia la que debe adaptarse. En síntesis, parece necesario que la escuela reconozca su propio rol para la mejora de la relación y la comunicación con las familias y que realice pasos para conocerlas mejor, ya que es lo que las familias perciben como interés, ganas de comunicarse e, incluso, afecto.

Referencias bibliográficas

- Alegre, MA., Benito, R. y González, S. (2009): *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger* (Barcelona, IGOP i Fundació Jaume Bofill).
- Bolívar, A. (2006): Familia y escuela : dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cantón, I. y García, AM (2012): La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso *Tendencias Pedagógicas*, 19, 107-130.
- Charlot, B. (Edit.) (2004): *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (Paris, Armand Colin).
- Darling-Hammond, L. (1997): *Doing What matters most: Investing in quality teaching* (New York, National Commission on Teaching and America's Future).
- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence, *Education policy analysis archives*, 8, 1 [http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1].
- Deslandes, R. (2004): *Observatoire International de la réussite scolaire* (Laval, Université de Laval).

- Dubet, F. (1997): La laïcité dans les mutations de l'école, en M. Wieviorka (Dir) *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat* (Paris, Ed. La Découverte).
- Epstein, J. (1995): School/family/partnerships: Caring for the children we share, *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2001): *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools* (Boulder CO, Westview Press).
- Epstein, J.L. (2004): *Föräldrar och skola (Parents and School)* (Orebro, Orebro University, tesis doctoral no publicada).
- Furman, G. C. (2004): The ethic of community, *Journal of Educational Administration*, 42,2, 215-235.
- García Bacete, L. (2003): *La escuela de padres y madres* (CEAPA, Madrid).
- García Sanz, MP, Gomariz, A. Hernández, MA 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.
- Garreta, J. (2003): *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural* (Madrid, CIDE).
- Garreta, J. (2008): *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos* (Madrid, CIDE/CEAPA).
- Garreta, J. (2011): Las experiencias escolares de la inmigración, *Papers. Revista de Sociología*, 96, 205-223.
- Garreta, J. (2012): *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius* (Lleida, Institut Municipal d'Educació).
- Garreta, J. (2014): La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente, *Documentación Social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 71, 101-124.
- Garreta, J., Llevot, N. y Bernad, O. (2011): *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill, no publicado).
- Hester, H. (1989). Start at home to improve home-school relations, *NASAP Bulletin*, 73, 23-27.
- Lera, M.J. (2007): Estrategias para mejorar el clima escolar: el proyecto Golden5, en F. Luengo, *Innovaciones educativas* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- Martínez González R. A. (1996): *Familia y educación* (Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo).
- Maulini, O. (1997): La collaboration parents-enseignants dans l'école publique, *La Revue des Echanges*, 15 (4), 3-14.
- Montandon, C. y Perrenoud, P. (Dir.) (1994): *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?* (Berne, Lang).
- Olmsted, P. (1991): Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow Through Program, *The Elementary School Journal*, 91, 3, 221-231
- Palaudàrias, J.M. y Garreta, J. (2008): La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña, *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.
- Pourtois, JP. y Desmet, H. (2004): *L'éducation implicite* (Paris, Presses Universitaires de France).

Swick, KJ. (2003): Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnerships, *Early Childhood Education Journal*, 30, 4, 275-280.

Teixidó, J. (1999): La comunicación en los centros educativos. Documento de investigación disponible en internet. (http://www.joanteixido.org/doc/comunicacio/comunicacion_centros.pdf)

Thompson, B. y Mazer, JP. (2012): Development of the Parental Academic Support Scale: Frequency, Importance, and Modes of Communication, *Communication Education*, 61(2), 131-160.

Walker, JMT. y Hoover-Dempsey, KV. (2008): Parent involvement, en Good, T. (Edit.) *21st Century Education: A referente handbook*. Thousand (Oaks, Sage Publications).