

Recopilado: 20-12-2023 | Aceptado: 06-06-2024 | Publicado: 20-06-2024

## TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA FAMILIAS-ESCUELA EN LA PRÁCTICA COTIDIANA

TENSIONS AND CHALLENGES OF THE FAMILY-SCHOOL COMMUNICATIVE RELATIONSHIP IN DAILY PRACTICE

MARTA MUÑOZ CHÁVEZ

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

[mmunozc@ubiobio.cl](mailto:mmunozc@ubiobio.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6193-1940>

ESTUDIOS

HÉCTOR CÁRCAMO VÁSQUEZ

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

[hcarcamo@ubiobio.cl](mailto:hcarcamo@ubiobio.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>

### Resumen

El objetivo del estudio fue develar las concepciones que orientan y dan sentido al proceso comunicativo entre familias y escuela. Se utilizó el método de estudio de caso único. La muestra se compuso por catorce informantes pertenecientes a una escuela básica de Chillán. Las categorías analizadas fueron cuatro: importancia de la relación comunicativa, proceso, estrategias y barreras comunicativas. El instrumento aplicado fue la entrevista semiestructurada. Entre los principales hallazgos podemos afirmar que una buena relación comunicativa es fundamental, puesto que trae consigo múltiples beneficios académicos y formativos para los educandos, a la vez que se reconoce la necesidad de un compromiso mutuo entre familias-escuela que genere lazos de participación, reflejo de un trabajo mancomunado en post del desarrollo integral de niños y niñas.

**Palabras clave:** Comunicación, relación familia-escuela, beneficios, desafíos.

## Abstract

The objective of the study was to reveal the conceptions that guide and give meaning to the communication process between families and the school. The single case study method was used. The sample was made up of 14 informants belonging to a basic school in Chillán. There were four categories analyzed: Importance of the communicative relationship, process, strategies and communication barriers. The instrument applied was the semi-structured interview. Among the main findings, we can affirm that a good communicative relationship is fundamental, since it brings with it multiple academic and formative benefits for students, while recognizing the need for a mutual commitment between families-school that generates ties of participation, reflection of a joint work in post of the integral development of boys and girls.

**Keywords:** Communication, family-school relationship, benefits, challenges.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

La temática de la relación familias-escuela ha sido abordada por variados autores (Manghi, Castrillón, Cárcamo y Precht, 2021; Garreta, 2019; Macià, 2018; Cárcamo y Jarpa, 2020; Gubbins, 2020), quienes dan cuenta de tres dimensiones: 1) participación, 2) implicación y 3) comunicación, las que configuran esta relación entre familias-escuela. Respecto a la participación, cabe consignar que es la dimensión más abordada en la literatura especializada (Llevot y Bernad, 2016; Cárcamo y Jarpa, 2020). Los estudios permiten reconocer dos aproximaciones a esta dimensión: la primera pone de manifiesto una mirada graduada basada en los niveles de participación (Epstein, 2013) y, la segunda, enfatiza en la disposición que los establecimientos educacionales adoptan respecto de las formas e instancias de participación aceptadas (Cárcamo y Jarpa, 2020).

Por su parte, la implicación refiere a la forma en que se involucran las familias en la escuela, situación que se expresa en el tipo de relación que establecen ambos actores. De acuerdo a Cárcamo y Méndez (2019), la implicación de ambos agentes favorece la aparición de interacciones positivas.

---

<sup>1</sup> Investigación patrocinada por el proyecto Fondecyt N.º 1181925 y el Grupo de Investigación FESOC 2150382 GI/EF.

Finalmente, según Garreta y Macià (2017), la comunicación es la dimensión menos abordada y, en tal sentido, sugieren la necesidad de incrementar la producción científica en esta dirección. Para referirnos a la comunicación, primero hay que reconocer que existe una serie de factores involucrados en el proceso, entre estos la literatura destaca los siguientes: emisor, mensaje, canal, código, contexto y receptor. Cuando alguno de estos factores falla el proceso también lo hace, generando dificultades comunicativas. En tal sentido, es importante centrar el mensaje en el receptor, puesto que de la intención y la disposición a participar del intercambio comunicativo dependerá la eficacia del proceso.

A modo de síntesis, autores como Razeto (2018), Gómez (2019), Precht, Valenzuela, Muñoz y Sepúlveda (2016) y Gubbins (2013), coinciden respecto a la relevancia de fomentar la participación de las familias, así como su implicación en el proceso de escolarización de niños, niñas y adolescentes. Asimismo, dichos autores explicitan que una adecuada comunicación constituye un eje fundamental para la promoción de una óptima relación.

En la medida en que la escuela se comunique eficiente y oportunamente con padres, madres y apoderados, y viceversa, se tendrá la oportunidad de implementar acciones que logren sintonizar con un adecuado desarrollo cognitivo, socioemocional y relacional en niños, niñas y adolescentes.

## 2. Marco teórico

Con el fin de profundizar en la dimensión que configura el objeto de estudio del presente trabajo, diremos que en la comunicación entre familias-escuela el estilo que predomina se sustenta en una lógica unidireccional de traspaso de información (Gubbins, Ugarte y Cárcamo, 2020; Madrid, Saracostti, Reininger y Hernández, 2019). Esta lógica impacta en la participación, toda vez que representa el nivel más básico de esta (Flamey, Gubbins y Morales, 1999). De acuerdo a Siede (2017), para que la comunicación contribuya al desarrollo de interacciones positivas entre la escuela y las familias, se torna fundamental que se tenga en cuenta el contexto. En este sentido, Macià (2018) propone utilizar el modelo de las 6W con el fin de lograr un adecuado proceso comunicativo, que para efectos de este estudio nos parece el más adecuado teóricamente, puesto que nos permite abordar de una manera más pragmática el discurso de los sujetos, dado que considera dar respuesta a seis preguntas básicas: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿por qué? (en inglés: *what?*, *who?*, *where?*, *how?*, *when?* y *why?* de ahí su nomenclatura).

De acuerdo a Garreta (2019), se debe tener en cuenta que para la promoción de un intercambio recíproco es necesario el respeto mutuo, pues sobre la base de este se reducen las potenciales barreras que pueden emerger durante el proceso.

Mead (1934) refiere la comunicación como un proceso de interacción centrado en la intención comunicativa, mediada desde un significado objetivo o natural de las palabras, el cual al interiorizarse forma estructuras de sentido. Existe un potencial semántico en el lenguaje, que permite relacionarnos mediante la internalización de estas estructuras, las cuales dan paso a una interacción mediada simbólicamente que se explica en la adopción de la actitud del otro, el sentido de una interiorización e internalización, como una apropiación del discurso (Blummer, 1969).

El interaccionismo simbólico al que refiere Mead (1934), da lugar a una reestructuración conceptual de relaciones entre los hablantes, la cual referencia a un ser social parte de un todo, capaz de interpretar, valorar y reflejar sus propias vivencias por medio de la internalización del lenguaje como estructura cognitiva y social.

Mientras que Mead ve a la comunicación como un proceso de interacción, Foucault (1995) considera el lenguaje desde la interpretación, asumiendo que nada es absolutamente originario, sino más bien una reestructuración de lo ya dado. Las palabras en sí han sido dadas por la clase dominante, siendo ellos quienes nos entregan un significado e imponen una interpretación de estas en un campo de “prácticas no discursivas” (Foucault, 2008). Con ello Foucault referencia a lo no dicho, a lo que no se establece en palabras, sino en la apropiación del derecho de hablar, al acceso a un conjunto de enunciados y la posibilidad de plantearlos en decisiones institucionalizadas.

Foucault (1995) habla del sujeto y del saber interdisciplinario, en ello hay una nueva interpretación del sujeto como un ser social, empapado del conocimiento y de las relaciones externas a él, ya sean culturales, políticas, religiosas, etc., las que expresa a través del lenguaje. La recreación que hace el sujeto desde su propia realidad y por medio de los conocimientos que va adquiriendo en un proceso generalmente es inconsciente y manipulado por una clase dominante, muchas veces poco reflexiva de sus prácticas discursivas, las que se evidencian conforme progresa y nutra sus propias experiencias.

Esta manipulación discursiva (Van Dijk, 2006) centra el discurso en quienes tienen un dominio de estas prácticas, generándoles mayores beneficios comunicativos y relacionales, mientras que los dominados utilizan estructuras lingüísticas básicas,

las que van desarrollando o nutriendo conforme progresen en sus experiencias. Precisamente, dichos aspectos se reflejan en el quehacer cotidiano de la escuela, en especial cuando de relacionarse con las familias se trata (Bourdieu, 2008).

Por su parte, Habermas (1999) aborda el proceso comunicativo desde la acción comunicativa. En este proceso los participantes no se ven orientados hacia su propio éxito, sino a la consecución de fines individuales con la condición de que sean armónicos con la situación; de ello se desprende la tarea interpretativa de la acción comunicativa.

En este sentido, Habermas (1999) distingue entre la acción estratégica, gobernada por el interés y la actitud focalizada en el éxito, y, por otra parte, la acción comunicativa orientada al entendimiento, enfatizando la consecución de una meta común más que el éxito individual, beneficiando el proceso y la relación entre hablantes.

El entendimiento, para Habermas (2010), es un proceso por medio del cual se obtienen acuerdos entre los sujetos de una forma lingüística e interactivamente competente. Este consenso es validado no solo por medio de acuerdos ejercidos desde fuera, sino también validado y aceptado por los participantes, es decir, desde dentro; tal sería el caso de familias-escuela. El proceso del entendimiento fomenta y permite la relación social de los hablantes por medio de la comunicación, donde quienes interactúan llegan a acuerdos y consensos.

En el caso específico de la comunicación escolar, la literatura especializada plantea la necesidad de potenciar una comunicación fluida entre familias-escuela considerando el acceso a nuevas tecnologías que beneficien una comunicación instantánea y directa, para lo cual es importante trabajar a la par entre docentes y apoderados, puesto que muchas veces hay incompreensión por parte de la escuela hacia las familias, a sus necesidades y vivencias, dado que para la escuela son las familias quienes deben adaptarse a su ritmo (Acuña *et al.*, 2018; Garreta, 2017).

Esa poca comprensión desde la escuela hacia las familias se identifica como falta de interés o escasez de tiempo para interiorizarse de lo que sucede en la institución educativa (Garreta, 2017). En tanto, las familias manifiestan sentirse incomprendidas respecto a lo que la escuela espera de ellas, dificultando la relación y, por ende, la comunicación.

Garreta y Macià (2020) señalan dos tipos de interacción comunicativa: por una parte, la transmisión unidireccional de información, generalmente desde la escuela a la familia; y, por otra, la interacción bidireccional de información, donde padres y docentes dialogan y comparten distintos puntos de vista. Para que esta bidireccionalidad se genere las familias deben ser conscientes de que se les entrega información de lo que sucede dentro de la escuela, y también sentirse escuchadas. Si estos dos requisitos son considerados, las familias se vuelven más participativas y, por ende, más comunicativas, facilitando la relación entre ambos (Schilling *et al.*, 2015).

Cuando hacemos referencia a una interacción bidireccional, reconocemos en ello un esfuerzo por generar lazos y establecer relaciones fructíferas para el bien mancomunado. Esta bidireccionalidad del proceso la podemos reconocer en lo expuesto por Siede (2017), quien distingue tres niveles de interacción entre familias-escuela. Primero, el trato: en él se inscriben intercambios precisos, orientados a la resolución de conflictos y la coordinación de acciones para establecer medidas correctivas en procesos que irrumpen lo esperado en la escuela, y está permanentemente abierto a cambios o modificaciones. Segundo, el contrato, que es una construcción permanente y cambiante, por medio de gestos y palabras, donde lo que cada actor dice o hace permite advertir al otro que está esperando y así posicionarse para ello. Finalmente, el sustrato, el cual conlleva las representaciones y valoraciones sobre las cuales se asienta cualquier contrato.

Con estas representaciones o valoraciones se hace referencia a experiencias de vida, cultura, clase, edad, en general, a todos aquellos aspectos que configuran el lenguaje en comunidad. En la medida en que cada uno de estos niveles interactúe y se relacione variará de mayor o mejor manera, debido a que cada cual se ve influido por el otro mediante sus actores. Reconocemos aquí la existencia de una relación interna y externa, es decir, dentro y fuera de la escuela.

De acuerdo a Cárcamo y Méndez (2019), el proceso comunicativo entre familias-escuela se expresa tanto en el intramuros como en el extramuros del campo escolar, distinguiendo a la escuela como espacio intramuros y al hogar como el extramuros. Esta visión desde dentro o fuera no permitiría estrechar lazos entre familias-escuela, puesto que invisibiliza la relación entre ambos agentes, responsabilizando a la escuela o familias de lo que ocurre en cada espacio, dificultando permear las barreras que dificultan la relación familias-escuela.

### 3. Metodología

Dada la naturaleza del objeto de estudio, la investigación se situó desde un paradigma comprensivo-interpretativo (Beltrán, 2018). La metodología cualitativa fue la adoptada desde un enfoque sociofenomenológico, puesto que el interés estaba dado por develar las representaciones sociales que poseen los sujetos respecto a la comunicación familias-escuela. En lo que respecta al método, se decidió el método de estudio de casos único de tipo intrínseco (Coller, 2005), situación que se explica por las características de la unidad a estudiar: administración municipal, alto índice de vulnerabilidad, presencia de población autóctona y migrante, emplazada en un barrio tradicional en transformación producto de la alta plusvalía de los terrenos.

La escuela objeto de esta investigación se enmarca en el contexto educativo chileno, de dependencia municipal, ubicada en el sector norte de la ciudad de Chillán, región de Ñuble, que imparte educación prebásica y básica con jornada escolar completa y cuya matrícula es de 130 estudiantes distribuidos en 10 niveles. El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es de 93% y cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE), atendiendo estudiantes con necesidades educativas permanentes, transitorias y con dificultades de aprendizajes. Por otra parte, destaca la presencia de población migrante internacional dentro de sus estudiantes regulares, entre los que se encuentran haitianos, venezolanos y colombianos.

La técnica utilizada para el levantamiento de información fue la entrevista semiestructurada, aplicada en modalidad individual a diferentes tipos de informantes: docentes, directivos y apoderados. Esta técnica se ajusta a los requerimientos del objeto de estudio, en particular a las exigencias del método utilizado (Valles, 2009). El instrumento usado fue el guion de entrevista que exploró las siguientes categorías deductivas:

- Importancia de la relación comunicativa.
- Proceso comunicativo.
- Estrategias comunicativas.
- Barreras comunicativas.

Cada categoría fue abordada atendiendo a dimensiones de contenido y agentes que intervienen en el proceso comunicativo. Respecto a los informantes, se utilizó como criterio de inclusión la homogeneidad y heterogeneidad (Ruiz-Olabuénaga, 2012) de cada tipo de informante, como se demuestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1.** Tipo de informante y criterios de inclusión.

Tipo de informante	Criterios
Apoderados	Homogeneidad: todos pertenecen a la escuela seleccionada. Heterogeneidad: de diferentes cursos, hombres y mujeres.
Directivos	Homogeneidad: todos trabajan en la escuela seleccionada. Heterogeneidad: cumplen funciones distintas (director y jefe de la unidad técnico-pedagógica).
Profesores	Homogeneidad: todos trabajan en la escuela seleccionada. Heterogeneidad: jefaturas de distintos cursos.

Fuente: Elaboración propia.

El número de informantes fue de 14 sujetos. A este respecto, cabe consignar que se procuró resguardar el criterio de variabilidad estructural de la población en estudio (Jociles, 2018).

En cuanto a la técnica de producción de datos, se utilizó el análisis de contenido propuesto por Cáceres (2003), dado que el énfasis de este tipo de estudios es el de reconocer los elementos que configuran el discurso. Para dar cuenta de ello, se realizó una malla temática que distingue las diferentes categorías apriorísticas, generando un proceso de reducción metodológica con el fin de codificar el material discursivo. Cabe consignar que, desde la estrategia de análisis utilizada, se dejó espacio para el reconocimiento de categorías inductivas. En relación con lo anterior, las categorías apriorísticas quedan expuestas en la siguiente tabla.

**Tabla 2.** Categorías apriorísticas.

Categoría	Definición	Dimensiones
Importancia de la relación comunicativa	Aportes derivados del flujo comunicativo entre los agentes implicados.	Académicos Formativos Colaborativo
Proceso comunicativo	Conjunto de actividades planificadas para dar forma a la comunicación entre los distintos actores.	Unidireccional Bidireccional
Estrategias comunicativas	Conjunto de acciones dispuestas por el establecimiento para llevar a cabo el proceso de comunicación.	Tradicionales Tecnológicas
Barreras comunicativas	Dificultades que se presentan en el proceso de intercambio comunicativo.	Desde la familia Desde la escuela

Fuente: Elaboración propia.



Con la intención de resguardar el criterio de calidad del proceso, el análisis se realizó por medio de dos estrategias propuestas por Baeza (2002). En primera instancia utilizamos el análisis de entrevista por entrevista, según tipo de informante. En segunda instancia, desarrollamos la estrategia de análisis temático, unificando por significación los diversos aspectos provenientes del discurso de los sujetos. De este modo accedimos a la regularidad discursiva, pero también nos permitió reconocer los aspectos que modelan su variabilidad.

### 3.1. Criterios éticos y de calidad

Para la ejecución del trabajo de campo, se realizó un acercamiento con la institución escolar, tanto de forma escrita y oral con su director.

Siguiendo las indicaciones y prácticas de la comunidad científica internacional, como principal criterio ético se resguardó la voluntariedad de los participantes y posible revocación de la voluntad de participar. Asimismo, se activó el protocolo de consentimiento informado.

Con el fin de resguardar la confidencialidad de los sujetos participantes se utilizaron nombres ficticios para la presentación de resultados. Por otra parte, se convendrá con la escuela el procedimiento más adecuado para generar la devolución de resultados.

En lo que respecta a los criterios de calidad de la investigación, se consideraron, en primer lugar, la validación de las pautas de entrevista bajo la modalidad de juicio experto; en segundo lugar, se considera la auditabilidad como procedimiento fundamental para resguardar el sentido del discurso de cada uno de los agentes.

## 4. Resultados

En este capítulo se exponen los principales hallazgos derivados del análisis del corpus discursivo. En un primer momento se presentan los resultados correspondientes al discurso de los docentes y directivos entrevistados y, en un segundo, se muestran los elementos relativos al discurso de los apoderados. En ambos casos se trabajará en orden a los siguientes apartados.

La primera categoría de análisis corresponde a la importancia que se le otorga a la relación comunicativa entre familias-escuela, tanto en el aspecto académico, formativo y colaborativo.

La segunda categoría se relaciona con el proceso comunicativo en sí mismo, es decir, si la comunicación se genera desde uno de los integrantes de la comunidad educativa (emisor) hacia un receptor pasivo, o bien es bidireccional, en donde se alude a un intercambio de roles y de enunciados por parte de emisor y receptor, generando un proceso más completo y acabado.

Una tercera categoría hace alusión a las estrategias comunicativas más utilizadas desde el establecimiento educacional hacia las familias y viceversa.

La cuarta categoría de análisis está enfocada en las diferentes barreras comunicativas que pueden surgir, desde la familia o desde la escuela, y que influyen de alguna manera en el proceso comunicativo, por ende, en la relación entre familias-escuela.

Respecto a la importancia de la relación comunicativa se entiende que el proceso comunicativo es fundamental para el desarrollo de una relación funcional y cercana (Garreta y Macià, 2020). Los factores que influyen y conforman dicho proceso nos ayudarán a conectar con nuestro interlocutor, de esta manera, podemos reflejar la importancia de este proceso en el área académica, visibilizado en los resultados que obtienen los estudiantes y si estos derivan de la presencia y comunicación entre las familias-escuela. Al respecto, se expone que:

“Si tenemos un niño que la mamá tiene malas relaciones con la escuela, entonces el niño tiene poco compromiso con la parte académica y siempre está como reticente a todo lo que se le pueda decir. O sea, influye directamente” (José, profesor).

Reflejar la importancia de la comunicación por parte de las familias y apoderados es fundamental para identificar cómo ellos perciben la relación con la escuela, desde los ámbitos académicos, actitudinales y colaborativos. Al respecto, Agustina plantea:

“En realidad, uno puede apoyar desde casa teniendo como claridad en lo que la profesora en este caso está abordando. Los conocimientos que están abordando los niños y las niñas es, sin duda, también una buena comunicación con la profesora. Incide en que los niños puedan, en realidad, tomar mejor el proceso de aprendizaje” (Agustina, apoderada).

Se aprecia que conocer los contenidos que se trabajan en clases es importante para los apoderados, puesto que así se sienten parte de la labor formativa en torno a los aprendizajes. En otras palabras, los estudiantes se sienten más seguros al saber que sus padres o apoderados están presentes en la escuela y comunicados con los respectivos docentes.

De igual forma, el comportamiento de los estudiantes se ve reflejado en la relación comunicativa que hay entre las familias-escuela. Ante ello, Fernando señala:

“Es muy importante que uno esté pendiente de los hijos, porque, por ejemplo, si yo le demuestro a mi hijo que yo siempre vengo a sus reuniones o cuando me llaman, ellos igual se sienten importantes” (Fernando, apoderado).

De lo anterior se desprende que los estudiantes se sienten valorados al saber que sus familias se involucran en sus actividades, lo que conllevaría a un desempeño escolar integral. Carmen nos comenta:

“Los niños que tenemos con papás comprometidos, que tienen buena relación con la escuela, son niños que siempre se regulan de otra manera” (Carmen, profesora).

En otras palabras, los apoderados que se relacionan de buena forma con la escuela son quienes tienen niños que autorregulan su comportamiento. La integración entre la vida escolar y la colaboración por parte de las familias genera cercanía, avances y logros académicos que van de la mano con el apoyo que tanto docentes como padres brindan a los niños y niñas. Antonia refuerza esta idea, exponiendo lo siguiente:

“Ayuda mucho que la profesora te diga, porque uno sabe porque los niños, al menos la de mi edad, y los adolescentes no te cuentan todo. Entonces, ayuda mucho que ellos nos comenten qué es lo que hay que reforzar más. Eso es súper bueno” (Antonia, apoderada).

Pero también surge esa colaboración mediada por el interés, como lo refiere Paz:

“Cuando necesitan ayuda en algo, cuando los apoderados necesitan una ayuda, un soporte, un algo, se contactan con uno” (Paz, profesora).

Es decir, la colaboración por parte de los apoderados se ve condicionada a cuán beneficiosa sea para ellos, no así para cuando es la escuela quien necesita colaboración. Esta falta de reciprocidad o interés mediado al que refiere Paz lo podemos interpretar, desde el punto de vista de Alfonso, como falta de preocupación y nulo involucramiento en la formación escolar, ya sea por ser apoderados trabajadores o por la falta de interés y responsabilidad en estar presente, lo que Alfonso describe así:

“Yo creo que hay una falta de preocupación e interés. En muchas situaciones puede pasar también que falta interés por involucrarme en el quehacer escolar de mi hijo o hija y en este plano, digamos, ellos le dejan como la responsabilidad a la escuela, en este caso a la profesora o a los profesores que trabajan. Y esos casos se dan igual. Hay apoderados que son... Bueno, se dice que la escuela muchas veces son guarderías, entonces, yo creo que este apoderado lo ve como una guardería, como que la escuela que se haga cargo...” (Alfonso, profesor).

Dichos perfiles encajan con lo que nos planteaba con anterioridad Paz, respecto al apoderado que condiciona su colaboración al interés propio y los que siempre están presentes para el bienestar de sus hijos, sin condicionar su participación.

En cuanto al proceso comunicativo y de acuerdo a los aspectos teóricos expuestos en el apartado correspondiente, distinguimos entre proceso unidireccional y/o bidireccional.

A este respecto, María considera que es relevante que la familia se comunique con la escuela con el fin de conocer los avances o necesidades que pueda tener el estudiante, exponiendo que:

“Bueno, es importante que se comunique la familia para saber de los avances que han tenido sus estudiantes, tanto en lo pedagógico como también lo disciplinario. Es de suma importancia mantener una buena comunicación y un acercamiento en el crecimiento educacional, porque significa el empoderamiento que tiene cada papá, cada familia” (María, profesora).

Según lo planteado por María, es la familia quien debe comunicarse o acercarse a la escuela, lo cual podemos interpretar como un proceso unidireccional donde el interés está puesto solo por un agente del proceso. Esto refuerza la visión del apoderado “condicionado”, que es aquel que solo se relaciona bajo estricta necesidad u obligatoriedad, y donde un número muy menor lo hace de manera voluntaria. Carmen comenta:

“Cuando necesitan alguna cosa piden: ‘Tía, ¿me puede atender?’, y siempre se hace el espacio, aunque uno esté en clase. Yo creo que es la única escuela que a uno la van a sacar de la sala... Ojalá estemos de día y de noche pendiente de ellos. Porque a veces nos llaman a las tantas de la noche preguntando cosas que podrían haber visto durante el día y ya” (Carmen, profesora).

Pero esta unidireccionalidad no debe solo entenderse desde los apoderados o familias, sino también desde el profesorado. Al respecto, Carmen expone:

“Todos los profesores tenemos un día de atención de apoderados durante la semana, entonces, los que están más complicados se citan en ese día” (Carmen, profesora).

Volvemos a la condicionalidad comunicativa, pero ahora desde el docente, quien bidireccionaliza el proceso solo con aquellos casos “complicados”, pero no así con toda la comunidad familiar. Por otra parte, Ignacia comenta:

“La verdad es que más que nada para esos aspectos o para saber en realidad cómo va el rendimiento de mi hija” (Ignacia, apoderada).

Podemos reconocer que Ignacia muestra interés por comunicarse específicamente en relación a su hija, solo como una manera de informarse de su rendimiento, sin otro interés que motive esta relación hacia la escuela. De igual manera, Fernando expone:

“Para saber de mis hijos, su comportamiento, su rendimiento y que no les pase nada, porque igual es uno” (Fernando, apoderado).

Otra vez, vemos aquí un afán individual, donde prima igualmente informarse sobre lo que ocurre con los hijos propios, pero no con la escuela en general, sino solo de quienes son de interés personal. Agustina, por su parte, señala:

“Existe un grupo de WhatsApp que se creó y es bien expedito. Entonces, la profesora siempre está comunicando todo...” (Agustina, apoderada).

Aquí podemos ver que hay una comunicación más fluida con los docentes, quienes se relacionan con el fin de informar o aclarar dudas con los apoderados. Antonia, en tanto, comenta:

“La tecnología ayuda muchísimo en eso y en ese grupo de WhatsApp, si tú lo comparas con una escuela particular [donde] la profesora no está, en esta escuela el profesor está. Entonces, siempre hay una comunicación del profesor, y aparte del Centro General de Padres, siempre hay una comunicación con los profesores” (Antonia, apoderada).

Antonia manifiesta diferencias entre el acceso que se tiene a los profesores en diferentes tipos de establecimientos, enfatizando que en la escuela municipal los docentes siempre están dispuestos a atender.

Respecto a las estrategias comunicativas, la entrevista personal sigue siendo el medio utilizado para tratar temas de índole personal o individual, el contacto telefónico es el canal más directo. Alfonso agrega:

“El teléfono, WhatsApp, correo electrónico, depende del tema. Sí, hay cosas muy delicadas. Yo prefiero citar por teléfono y alguna entrevista acá. Si es algo menor, puedo hacer un WhatsApp o se hace algo más formal, un correo electrónico” (Alfonso, profesor).

Alfonso incluye una nueva diferencia en la utilización de los distintos medios de comunicación, como el WhatsApp y el correo electrónico, además de la diferenciación de uso, estableciendo jerarquías dependiendo de la relevancia de la información, otorgándole a WhatsApp un nivel básico, solo para temas menos relevantes. Agustina menciona:

“Utiliza la profesora el WhatsApp. También entregan material impreso frente a diferentes temáticas. En las reuniones de apoderados comúnmente entregan, supongamos, la organización de una fecha, una efeméride. A uno le entregan la información por escrito” (Agustina, apoderada).

Se suma a WhatsApp, la reunión de apoderados y la entrega de material impreso durante estas, con finalidad informativa.

En relación a las barreras comunicativas, José plantea:

“Hay apoderados que consideran que los profesores son un aporte para que su hijo tenga un buen futuro, saben que son muy fuertes, hay profesores que van a catapultar a sus hijos y hay otros que a lo mejor van a frenar, entonces, ellos también son muy inteligentes en eso, son muy muy receptivos. Si ven un profesor que está todo el tiempo con el látigo y que está como ‘tú esto, tú no haces’. Porque también ellos son muy cautelosos con eso...” (José, profesor).

Una barrera expresada por José es la forma en que se accede a los estudiantes y cómo los docentes crean y mantienen lazos con ellos y las familias. Al respecto, Antonia agrega:

“Aquí uno puede pedir una entrevista con el director y él te va a atender en ese momento o te cita mañana a las 8:00, a diferencia de una particular que tienes que esperar la agenda del director o del profesor para que te atienda y eso puede pasar una semana o dos semanas” (Antonia, apoderada).

Se agrega al hecho de ser un colegio más pequeño, el ser particular o municipal y la diferencia en el acceso a profesores, puesto que Antonia plantea que este sería más directo en la escuela municipal frente a un colegio particular, donde el acercamiento a los docentes está mediado por una agenda.

## 5. Discusión de resultados

A continuación, se expone el análisis de los principales resultados obtenidos con aquellos elementos teóricos que corroboran los hallazgos de esta investigación. Este análisis se realiza en torno a las cuatro categorías de análisis planteadas, las cuales son: importancia del proceso comunicativo, proceso comunicativo, estrategias comunicativas y, finalmente, barreras comunicativas.

### 5.1. Importancia del proceso comunicativo

Acorde a los resultados obtenidos, tanto familias como docentes coinciden en la importancia de estar comunicados, puesto que ello aporta a la autorregulación de los estudiantes, es decir, mientras más presentes estén las familias en la escuela, mayor autorregulación tendrán los niños y niñas.

La colaboración es fundamental para que familias y estudiantes se sientan pertenecientes a la comunidad educativa (Garreta, 2017). Favorecer la intervención conjunta entre ambos agentes, padres y profesores, fomenta las interacciones positivas que redundan en mayor cercanía, mejor desempeño académico, como también en la configuración de un clima de confianza. Para lograr una colaboración real de parte de las familias, es necesario fomentar, como lo explica Garreta (2017), el sentimiento de pertenencia a la comunidad, por medio de la comunicación recíproca, afectiva y respetuosa.

Podemos decir que la triangulación entre el desarrollo académico, actitudinal y la colaboración van enlazadas por un nexo común y es el desarrollo integral del niño o niña. Para ello es fundamental que tanto familias como escuela logren interactuar bajo un parámetro común de respeto y colaboración mutua.

## 5.2. Proceso comunicativo

La comunicación unidireccional con fin informativo sigue primando desde las escuelas. Autores como Garreta (2017) y Garreta y Macià (2020) han dado cuenta de ello en sus estudios. En nuestro caso, podemos señalar que la bidireccionalidad se genera en casos puntuales desde los docentes con aquellos alumnos de bajo rendimiento o con problemas de disciplina y, desde los apoderados, por conveniencia o interés personal, es decir, para informarse sobre sus hijos o hijas, siendo un número menor los que se interesan por el funcionamiento integral de la escuela.

Tal como lo expresara Garreta (2020), es necesaria una comunicación unidireccional de tipo informativa, mayoritariamente desde el establecimiento a las familias, y, por otra parte, una comunicación bidireccional, donde tanto padres como docentes interactúen y entreguen sus diferentes puntos de vista. De esta manera, involucramos y hacemos parte a las familias de la realidad de la escuela, creando compromiso, puesto que al sentirse valoradas y escuchadas se logra establecer un lazo de confianza mutua y pertenencia.

Se vuelve fundamental que los docentes generen bidireccionalidad comunicativa, dado que los apoderados buscan informarse sobre sus hijos y es ahí donde los profesores pueden acercarse a las familias, generando el afán de ser parte de la escuela y del desarrollo de sus hijos. Por otra parte, es el apoderado quien debe ser un agente activo en la comunicación familias-escuela para que este sea un proceso fluido e integrador.

Por último, se torna relevante promover una relación entre familias-escuela bajo la lógica de la bidireccionalidad comunicativa, para que esta sea fluida, participativa (de manera individual y grupal) y que sobrepase el nivel meramente informativo, traspasando la barrera de la individualidad, del interés personal por el interés colectivo, que es el que finalmente beneficia a toda la comunidad.

## 5.3. Estrategias comunicativas

Los canales y modos de comunicación se han incrementado y variado en su forma. Garreta y Macià (2017) señalan que existen dos tipos de canales comunicativos: los tradicionales, que pueden ser grupales o individuales y donde se identifican a las entrevistas personales y la agenda escolar; y los canales tecnológicos, donde se reconocen las circulares, reuniones grupales, asambleas y uso de redes sociales, correos electrónicos, teléfono y páginas web. Al igual que en los canales de comu-



nicación tradicionales, los canales tecnológicos también pueden ser individuales y grupales, diferenciando su uso, mas no su forma ni contenido, puesto que aún prima la finalidad informativa.

Además, las oportunidades de acceso a la información son cada vez mayores en una y otra dirección, con accesos más cotidianos desde y hacia la escuela, lo que, en parte, permite una mayor cercanía. Sin embargo, como constata Siede (2017), esta conexión permanente por la variedad de canales o por la saturación de informaciones conlleva a que no se les preste total atención a todos los mensajes, lo que implica que cada cual interprete solo fragmentos de la información inicial, generando la ineficiencia del canal comunicativo.

Por otra parte, abarcar más medios no significa una comunicación más efectiva, ni un proceso más acabado, incluso puede ser perjudicial por el acceso desmedido en cuanto a horarios y formas de comunicación que, muchas veces, transgreden la barrera de lo personal y laboral (Kraft y Dougherty, 2013). Es importante limitar cuándo y cómo vamos a interactuar, sobre todo hoy en día donde el uso desmedido de chats grupales transgrede toda barrera. Solución a ello es la realización de un plan comunicativo donde cada actor tenga conciencia sobre qué (tema), cuándo (tiempo) y cómo (forma) comunicará (Maciá, 2018).

La comunicación grupal (reuniones de padres), según el planteamiento de los docentes, ha ido en descenso, de la mano con la deficiente implicación de las familias con la escuela. La baja asistencia a reuniones conlleva un problema en la toma de acuerdos mancomunados, puesto que, en palabras del profesorado, *solo asisten unos pocos*. La implicación de las familias viene determinada desde la escuela; autores como Cárcamo y Mora (2020) se refieren a ello como la forma en que desde esta institución educativa se valora la participación informativa por parte de las familias. El involucramiento de estas se evalúa sobre la base de la asistencia a citaciones individuales o colectivas, con la finalidad de estar informados.

Por su parte, la entrevista personal, tanto para apoderados como docentes, continúa siendo el medio con mayor recurrencia y aceptación como medio de comunicación directa. Su importancia deriva del interés que tienen las familias por interiorizarse de los aprendizajes, dificultades y/o avances que tengan sus propios hijos.

Establecer y aplicar diferentes estrategias según el nivel de enseñanza parece ser una herramienta adecuada para generar interés en las familias de estar presentes en la escuela (Macià, 2018), puesto que no todas las formas o canales de comunicar

tienen la misma recepción por parte de ellas. Lo anterior, debido a que conforme los niños crecen, la presencia de las familias en la escuela disminuye y, al ser los propios estudiantes el intermediario comunicativo entre las familias-escuela, no toda la información se entrega en el hogar (Garreta y Macià, 2017), ya sea porque queda relegada al olvido o por desinterés por parte de las familias de interiorizarse en los temas escolares.

#### 5.4. Barreras comunicativas

Si bien existe un vínculo entre familias-escuela, este se desarrolla bajo el interés propio de cada uno de los actores del proceso; es decir, los padres se interesan en participar siempre y cuando beneficie directamente a sus hijos, y la escuela busca estar en contacto con las familias de una manera afable para mantenerlas en el establecimiento y así lo recomienden. Este vínculo condicionado del que hablamos ya ha sido tratado en otras investigaciones. Ejemplo de ello es lo que plantea Macià (2018) respecto a la tendencia de las familias por interesarse en todo aquello que se relaciona a sus propios hijos, delimitando así los nexos con la escuela a un afán individual.

Lograr que la forma en que nos comunicamos, desde y hacia las familias, sea una manera de generar vínculos de participación y relación, es imprescindible para el beneficio de los niños y niñas. Sin embargo, para lograrlo es necesario centrar el proceso comunicativo en la intención comunicativa. Como lo plantea Habermas (1999), se debe intencionar el mensaje y centrar en quien es nuestro receptor, con el afán de mejorar la comprensión y la relación entre ambos agentes.

Es necesario que los apoderados sean un agente activo en la comunicación familias-escuela, puesto que de ello depende en gran medida el desarrollo comunicativo (Macià, 2018) como un proceso fluido e integrador. Conocer la visión que tanto docentes y familias tienen respecto de la escuela brindará las herramientas necesarias para el fortalecimiento de esta relación.

Finalmente, una barrera que se reconoce pero no ha sido subsanada es la dificultad comunicativa en la entrega de informaciones en cursos de segundo ciclo básico. Ello, debido a que los niños no entregan toda la información en casa, ya sea por descuido o nulo interés, y por su parte los apoderados delegan responsabilidades asumiendo que ya son autosuficientes, lo que trae consigo la pérdida de informaciones en el proceso. En definitiva, establecer una rutina comunicativa, donde prime el compromiso mutuo, con un real interés de participar y colaborar, es la clave para avanzar en la relación entre familias-escuela.

## 6. Conclusiones

Como objetivo principal nos propusimos *develar las concepciones que orientan y dan sentido al proceso comunicativo entre las familias y la escuela*, lo cual llevamos a cabo, puesto que mostramos las nociones que tanto familias como escuela otorgan al intercambio comunicacional, estableciendo que para ambas es fundamental una buena relación comunicativa debido a que conlleva logros académicos y formativos en los niños y niñas.

Como lo planteara Garreta y Macià (2017), este estudio da cuenta de la relación condicionada entre familias-escuela a los beneficios que académica y/o actitudinalmente pueda aportar, es decir, condiciona la comunicación y participación al interés propio.

Las estrategias utilizadas por el establecimiento intentan cubrir las necesidades y demandas por parte de las familias, para así llegar a toda la comunidad, sin embargo, sigue siendo un proceso informativo y unidireccional; se reconoce un intento por bidireccionalizar la comunicación, pero aún escaso. Para que ello ocurra de manera constante es necesario establecer un plan comunicativo que especifique las labores de cada uno de los actores.

Efectivamente, el encuentro entre familias-escuela se produce por medio de la comunicación, puesto que el buen entendimiento y la comunicación constante genera compromiso mutuo y colaboración, lo que conlleva, por parte de las familias, sentirse pertenecientes y partícipes de la comunidad educativa.

Finalmente, entender las diferentes capas que interactúan en el proceso comunicativo es esencial para llevar a cabo un proceso dinámico, estable y entendible, puesto que generar un vínculo entre familias-escuela en el proceso comunicativo es fundamental para la participación y colaboración mutua, y así lograr un sustrato común. Es necesario, entonces, identificar las barreras que interfieren para una buena relación y subsanarlas conjuntamente, trazando así un camino mancomunado.

## 6.1. Limitaciones del estudio

Nos encontramos con reticencia por parte de los apoderados de cursos superiores, donde el acceso fue más complejo. Esto se explica por la edad de los niños y niñas y la implicación parental, dado que, como indica Razeto (2018), Cárcamo y Méndez (2019), conforme avance el crecimiento de los hijos e hijas, los padres o familias se van alejando del centro educativo, debido a que la dependencia de los hijos con los padres es menor.

## 6.2. Proyecciones del estudio

En una segunda etapa de investigación, donde se incorporen todos los estamentos de la escuela y en mayor número, bajo la lógica de investigación-acción colaborativa estaríamos en condiciones de diseñar un plan de comunicación familias-escuela sustentado en los principios comunicativos de Habermas (1999) y las dimensiones reconocidas por Siede (2017), los cuales de forma articulada nos permitirían hacer frente a las barreras comunicativas identificadas en este estudio.

## 7. Referencias

- Acuña Echeverría, N., Concha Contreras, B., de la Fuente Contreras, B., Medina Gatica, R. y Cárcamo Vásquez, H. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela. *UCMaule*, (55), 59-70. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.59>
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Editorial de la Universidad de Concepción.
- Beltrán, M. (2018). *Manual de Investigación Cualitativa*. Ediciones UCSH.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* (Vol. 282). Ediciones Akal.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 11(1), 53-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Cárcamo, H. y Méndez, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble. *Revista Electrónica Educare*, 23(3). Universidad Nacional, CIDE.

- Cárcamo, H. y Mora, M. L. (2020). Familias y escuelas. Representaciones del profesorado en formación respecto a la implicación parental educativa. En *Familia, escuela y sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo* (pp. 23-43). Ediciones UBB.
- Cárcamo, H. y Jarpa, C. (2020). *Pensar la interacción entre familias y escuela. Conceptos y estrategias para su promoción desde la formación inicial docente*. Ediciones UBB.
- Coller, X. (2005). Estudio de casos. Volumen 30. *Cuadernos metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas*. Fundación CAP.
- Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE, 4.
- Foucault, M. (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*. Ediciones El cielo por Asalto.
- Foucault, M. (2005). *Nietzsche, Freud, Marx*. Editorial Espíritu Libertario.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, M. N. (2019). De la alianza escuela-familia al trabajo en redes y la creación de utopías colectivas. *Espacios en Blanco*, 1(29), 1-10.
- Garreta, M. (coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Pirámide.
- Garreta, J. y Macià, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En Garreta, J. (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 71-98). Pirámide.
- Garreta, J. y Macià, M. (2020). La comunicación familia-escuela: realidades, desafíos y nuevos rumbos. En *Familia, escuela y sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo* (pp. 71-86). Ediciones UBB.
- Gubbins, V. (2020). Hacia un marco eco-constructivista estructural de las relaciones entre familias, escuela en contexto de desigualdad educativa. En *Familia, escuela y sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo* (pp. 45-65). Ediciones UBB.
- Gubbins, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 165-178.
- Gubbins, V., Ugarte, E. y Cárcamo, H. (2020). Estilos comunicativos docentes y su incidencia en los modos de participación de los padres desde la mirada de madres de grupos vulnerables. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 408. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.408>
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.
- 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.

- Llevot, N. y Bernad, O. (2016). *Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado*. Universidad de Zulia.
- Macià, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad, 10. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13.
- Manghi, D., Castrillón, E., Cárcamo, H. y Precht, A. (2021). Las familias ante las escuelas en estudios chilenos: algunos supuestos bajo sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27-40. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C. y Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 165-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500010>
- Proyecto Educativo Institucional. Escuela básica 2019*. Ministerio de Educación. División de Educación General.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Schilling, C., Nogués, V. y Precht, A. (2015). La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar. *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar* (pp. 195-214). Ediciones UST.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós, Cuestiones de educación.
- Valles, M. (2009). Entrevistas cualitativas. Volumen 30. *Cuadernos Metodológicos* (pp. 53-141). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista Signos*, 39(60), 49-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003>



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.