

Hernández-Prados, M.A. & Álvarez-Muñoz, J.S. (2023). Relación familia-escuela: La comunicación en contextos rurales y urbanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 219-232.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.554711>

Relación familia-escuela: La comunicación en contextos rurales y urbanos

M.^a Ángeles Hernández-Prados y José Santiago Álvarez Muñoz

Universidad de Murcia

Resumen

La dimensión comunicativa de la relación familia y escuela supone un elemento de condicionamiento en las vivencias académicas, personales, sociales y familiares de los discentes, que se muestra sensible a las variables contextuales, siendo las áreas de residencia una de ellas. El presente estudio descriptivo-inferencial, transversal y cuantitativo tiene como finalidad identificar las diferencias entre rural y urbano en la relación comunicativa familia y escuela, además de verificar qué variable sociodemográficas y académicas son significativas en cada contexto al respecto. Una muestra de 3547 familias de un municipio murciano participó a través de la cumplimentación de un cuestionario. Los resultados ponen de manifiesto unas familias residentes en áreas urbanas que tiene una mejor comunicación con los centros educativos que aquellas que son del ámbito rural y, en ambos contextos, el nivel de estudios de los padres, la nacionalidad de los padres, tiempo de estancia en el municipio, la etapa educativa, la calificación media y la repetición de curso son variables significativas. Así, se reclama la articulación de políticas públicas y acciones educativas que eliminen el sesgo comunicativo por motivos de área de residencia o vulnerabilidad socioeducativa.

Palabras clave

Comunicación; escuela; familia; contexto.

Contacto:

José Santiago Álvarez Muñoz, josesantiago.alvarez@um.es C. Campus Universitario, 12, 30100 Murcia, España
Proyecto de Investigación Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos (EDU2016-77035-R) concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad al Grupo de Investigación Compartimos Educación.

Family-School Relationship: Communication in rural and urban contexts

Abstract

The communicative dimension of the family-school relationship is a conditioning element in the academic, personal, social and family experiences of the students, which is sensitive to contextual variables, one of which is the area of residence. This descriptive-inferential, cross-sectional and quantitative study aims to identify the differences between rural and urban areas in the communicative relationship between family and school, as well as to verify which socio-demographic and academic variables are significant in each context in this respect. A sample of 3547 families from a municipality in Murcia participated by completing a questionnaire. The results show that families living in urban areas have better communication with schools than those living in rural areas and, in both contexts, the parents' level of studies, the nationality of the parents, the length of time spent in the municipality, the educational stage, the average grade and grade repetition are significant variables. Thus, the articulation of public policies and educational actions that eliminate the communicative bias based on area of residence or socio-educational vulnerability is called for.

Key words

Communication; school; family; context.

Introducción

La comunicación ha sido considerada el eje vectorial de los procesos educativos. Así lo exponen Franco-Marín et al. (2022, p. 102): “Tejer vínculos implica la conversación y, tras ella, la participación en primera línea vía el diálogo, la convergencia, los saberes comunes y el encuentro como posibilidad experiencial hacia la transformación social”. De ahí que situarla como epicentro de la participación familiar no constituye ningún disparate. Al contrario, ambos constructos se encuentran interconectados bidireccionalmente. De modo que, por un lado, la comunicación contribuye a la mejora de la participación (Maciá, 2019; Smith et al., 2020), y por otro, aquellas familias más involucradas en la educación de sus hijos presentan una comunicación más eficaz y frecuente (Murray et al., 2015). Otros beneficios que se atribuyen son: mejorar el rendimiento académico del alumnado (Lara y Saracostti, 2019), la gestión actitudinal-disciplinaria de los hijos/as (Saltmarsh y McPherson, 2022) o la activación de conductas prosociales en el alumnado (Saleem et al. 2021).

Ahora bien, la comunicación entre familias y docentes puede producirse de diversas formas. Las tutorías individuales y colectivas a familias, a iniciativa propia o por petición docente, son las más comunes e institucionalizadas (Hernández-Prados et al., 2019; Maciá, 2019), aunque no consiguen acabar con los encuentros casuales, comunicados y anotaciones en la agenda escolar (Piel, 2019). Sin embargo, las reuniones con otros profesores, equipo directivo u orientador, aunque posibles, no constituyen una praxis habitual de las familias, limitándose a casos puntuales con problemáticas asociadas (Carmona, 2022).

Por otra parte, la comunicación entre familias suele ser un aspecto escasamente contemplado por los estudios (Smith et al., 2020), a pesar de ser una práctica habitual durante infantil y primaria, ya que los menores necesitan de acompañamiento para acudir al centro, que se ha visto ampliada por los grupos de *whatsapp*. Es así como surge la necesidad

de introducir la figura del representante familiar del grupo-clase como mediador de la comunicación con el tutor (Torrego et al., 2021). En este sentido, la comunicación familia-escuela está siendo mediada, cada vez más, por las posibilidades que brindan las TIC (Maciá y Garreta, 2019).

De este modo las familias pueden estar más informadas sobre el funcionamiento del centro (normas, organigrama, proyectos educativos, etc.) y el bienestar del menor (aprendizaje, juego, sociabilidad, etc.), a la vez que ayudar a los educadores a comprender mejor la realidad del mismo en otros espacios (Hummel et al., 2022; Murray et al., 2015). Uno de los aspectos más desconocidos por las familias es el proyecto educativo de centro y aula, junto al procedimiento de evaluación (García-Sanz et al., 2010).

Finalmente, la comunicación familia-escuela se encuentra condicionada por variables como la presencia de discapacidad (Yotyodying y Wild, 2019), el grado de alfabetización digital de docentes y familias (Garreta y Llevot, 2016) o el estilo parental (Fernández-Alonso et al., 2017). De hecho, las familias culturalmente más vulnerables, especialmente aquellas con idioma diferente, son las más afectadas en comunicación y participación (Garreta y Llevot, 2022; Gomariz-Vicente et al., 2019; Murray et al., 2015). Por todo ello, la satisfacción hacia el centro o docente como facilitador de la comunicación varía de unas familias a otras.

En lo que respecta a la ubicación escolar, rural-urbano, los estudios previos señalan que la comunicación familia-escuela en las ciudades suele ser inferior que en los pueblos debido a la amplia variedad de situaciones socioeconómicas y culturales que condicionan la relación entre estos dos agentes educativas (Burdick-Will et al., 2017). Además, en varios estudios se pone de manifiesto una cercanía, proximidad y colaboración familiar mayor en los centros educativos rurales fruto de una escuela más inserta en la vida comunitaria del pueblo y una amplia mayoría de los padres que residen cerca del centro (Beach et al., 2019). De esta manera, se sitúan la identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a la localidad como variables que transfieren su influencia al entorno escolar, siendo ambos mayores en los entornos rurales ante unas ciudades que, fruto de los movimientos de población y la sobresaturación de los tiempos y espacios, reducen las posibilidades de participación comunitaria (Preston y Barnes, 2017).

Aunque la situación espacial y el entorno son variables de peso en la participación familiar (Gálvez, 2020; Smith et al., 2020), existen pocas evidencias claras sobre la situación de la comunicación docentes-familias en contextos rurales, y en menor medida si se establece una comparativa con la situación urbana. Asumiendo este reto educativo, se plantean los siguientes objetivos:

1. Establecer qué diferencias significativas existen entre la percepción de las familias rurales y urbanas en la relación comunicativa entre familia y escuela
2. Determinar qué variables sociodemográficas difieren significativamente en la postura de las familias rurales y urbanas respecto a la comunicación entre familia y escuela
3. Identificar las variables académicas que condicionan la percepción de las familias rurales y urbanas en la comunicación familia-escuela.

Método

Muestra

La muestra fue seleccionada bajo un muestreo probabilístico estratificado a partir del contexto de residencia: rural o urbano, determinando el segundo grupo a aquellos alumnos del centro del área urbana de la localidad y a los del primer grupo a aquellos que acudían a centros ubicados en pedanías o áreas aisladas de poca población. De esta manera, con un nivel de significación del 98% y un margen de error del 2% se estableció que debía obtenerse una muestra mínima de 2684 familias para garantizar la representatividad. La muestra total participante es de 3547 familias (1847 urbanas y 1700 rurales) con hijos/as matriculadas/os en un centro educativo de Educación Infantil, Primaria y/o Secundaria de titularidad pública, privada o concertada del municipio de Torre-pacheco, municipio de la comarca del campo de Cartagena de la comunidad autónoma de la Región de Murcia, siendo este el principal criterio de inclusión.

Instrumento

Para el desarrollo de esta investigación la información fue recolectada a través del uso de un cuestionario ad hoc titulado: “Valoración de la implicación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias” (Hernández-Prados et al., 2017). Instrumento que está compuesto por 88 ítems el cual fue realizado bajo un proceso de validación en el que tomaron parte: cinco expertos universitarios, equipos directivos de varios centros educativos y las juntas directivas de las AMPA de los mismos. En este caso particular, de acuerdo a los objetivos de la investigación, se acota una única dimensión, la relativa a la comunicación que comprende del ítem uno al once. La cumplimentación de los mismos se realiza desde una escala tipo Likert de uno a cinco que guarda la siguiente relación de valores: Nunca / nada; 2. Pocas veces / poco; 3. Algunas veces / algo; 4. Frecuentemente / bastante; 5. Siempre / mucho. Además, de las cuestiones relativas a las variables dependientes, al inicio incluye una serie de cuestiones sociodemográficas, en este caso, el contexto de residencia es la principal para esta investigación. Por último, señalar que, de acuerdo a DeVellis (2003), el instrumento ha obtenido un coeficiente alfa de Cronbach muy alto ($\alpha=,970$), demostrando el alto grado de confiabilidad del instrumento y, de forma específica, respecto a la dimensión de comunicación, también se obtiene un coeficiente alto.

Análisis de datos

Al codificar los cuestionarios, estos fueron transferidos al programa estadístico SPSS versión 25. Una vez todos los datos fueron introducidos, inicialmente, se realizó una prueba de normalidad para determinar qué tipo de estadísticos se debían de aplicar. De esta forma, poniendo especial atención sobre el valor p del test Kolmogorov-Smirnov, al ser la muestra superior a los 30 participantes, se obtuvo un valor de ,000, valor que rechaza el supuesto de normalidad y, por lo tanto, determina que se ha de utilizar estadística no paramétrica. De esta forma, para ser conocedor de la existencia o no de diferencias significativas, en función de la naturaleza de la variable dicotómica o no dicotómica, se aplicó el estadístico U de Mann Whitney y Kruskal Wallis respectivamente. Finalmente, para ser conocedor de la magnitud de las diferencias halladas, se aplicó el estadístico d de Cohen para verificar el tamaño del efecto (Cohen, 1988).

Resultados

A continuación, tal y como se observa en la Tabla 1, se exponen los datos obtenidos a partir del parámetro estadístico U de Mann Whitney para esclarecer si influye el área de residencia de las familias, rural o urbano, en la dimensión de comunicación referente a la relación familia-escuela. Por un lado, se ha podido verificar que las familias ubicadas en zonas urbanas tienen un mayor conocimiento de las normas de funcionamiento del centro ($p=,000$), están más informadas sobre los métodos de enseñanza, evaluación y normas del centro ($p=,000$), y solicitan y asisten más a las tutorías con el tutor ($p=,000$) que aquellos que son de áreas rurales. Por otro lado, en las áreas rurales las familias son más cercanas al equipo directivo ($p=,000$), hacen un mayor reparto del trabajo de representación familiar con el tutor ($p=,009$) e identifican un mayor papel del centro como medio de facilitación de la comunicación ($p=,009$) que las familias de áreas urbanas. Sin embargo, únicamente el ítem respecto a estar informado sobre los métodos de enseñanza, la evaluación y las normas de clase obtiene un tamaño del efecto considerable ($d=,538$), en el resto de ítems resulta inexistente o débil ($d<,500$). Finalmente, no son ítems de la comunicación influidos por la procedencia de la familia los siguientes aspectos: la asistencia a reuniones grupales ($p=,199$), el contacto casual en la entrada o salida al centro ($p=,717$), las reuniones con otros profesores ($p=,342$), los encuentros con el orientador o especialistas de atención a la diversidad ($p=,263$) y la comunicación con el resto de familias ($p=,430$).

Tabla 1

Estadísticos de contraste de la percepción familiar sobre los ítems de la dimensión de comunicación en la relación familia-escuela.

Ítem	Agrupación	N	\bar{x}	Me	σ	Rango prom.	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p	d																																																																																																																	
Conozco las normas de funcionamiento del centro.	Rural	1700	4,21	4	1,06	1703,39	2895757,00	1449907,00	,000 **	,183																																																																																																																	
	Urbano	1847	4,39	4	,892	1838,99	3396621,00				Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo.	Rural	1700	3,72	4	1,08	1675,52	2619896,50	1402810,50	,000 **	,538	Urbano	1847	4,34	4	,918	1841,10	3587629,50	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Rural	1700	4,31	4	1,07	1703,57	2896076,00	1450226,00	,000 **	,136	Urbano	1847	4,45	4	,983	1822,09	3332609,00	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Rural	1700	2,99	3	1,34	1664,01	2778897,50	1383612,50	,000 **	,152	Urbano	1847	3,19	3	1,28	1815,68	3295457,50	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	Rural	1700	4,00	4	1,27	1741,44	2946511,00	1514233,00	,199	-	Urbano	1847	4,09	4	1,17	1781,95	3264539,00	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio.	Rural	1700	2,91	3	1,34	1756,67	2972282,50	1540004,50	,717	-	Urbano	1847	2,93	3	1,36	1768,84	3242292,50	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Rural	1700	2,15	2	1,29	1732,91	2909553,00	1499193,00	,342	-	Urbano	1847	2,15	2	1,20	1763,86	3206700,00	Rural	1700	1,85	2	1,13
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo.	Rural	1700	3,72	4	1,08	1675,52	2619896,50	1402810,50	,000 **	,538																																																																																																																	
	Urbano	1847	4,34	4	,918	1841,10	3587629,50				Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Rural	1700	4,31	4	1,07	1703,57	2896076,00	1450226,00	,000 **	,136	Urbano	1847	4,45	4	,983	1822,09	3332609,00	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Rural	1700	2,99	3	1,34	1664,01	2778897,50	1383612,50	,000 **	,152	Urbano	1847	3,19	3	1,28	1815,68	3295457,50	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	Rural	1700	4,00	4	1,27	1741,44	2946511,00	1514233,00	,199	-	Urbano	1847	4,09	4	1,17	1781,95	3264539,00	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio.	Rural	1700	2,91	3	1,34	1756,67	2972282,50	1540004,50	,717	-	Urbano	1847	2,93	3	1,36	1768,84	3242292,50	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Rural	1700	2,15	2	1,29	1732,91	2909553,00	1499193,00	,342	-	Urbano	1847	2,15	2	1,20	1763,86	3206700,00		Rural	1700	1,85	2	1,13	1823,14	3048283,00				1381681,00	,189										
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Rural	1700	4,31	4	1,07	1703,57	2896076,00	1450226,00	,000 **	,136																																																																																																																	
	Urbano	1847	4,45	4	,983	1822,09	3332609,00				Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Rural	1700	2,99	3	1,34	1664,01	2778897,50	1383612,50	,000 **	,152	Urbano	1847	3,19	3	1,28	1815,68	3295457,50	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	Rural	1700	4,00	4	1,27	1741,44	2946511,00	1514233,00	,199	-	Urbano	1847	4,09	4	1,17	1781,95	3264539,00	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio.	Rural	1700	2,91	3	1,34	1756,67	2972282,50	1540004,50	,717	-	Urbano	1847	2,93	3	1,36	1768,84	3242292,50	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Rural	1700	2,15	2	1,29	1732,91	2909553,00	1499193,00	,342	-	Urbano	1847	2,15	2	1,20	1763,86	3206700,00		Rural	1700	1,85	2	1,13	1823,14	3048283,00				1381681,00	,189																												
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Rural	1700	2,99	3	1,34	1664,01	2778897,50	1383612,50	,000 **	,152																																																																																																																	
	Urbano	1847	3,19	3	1,28	1815,68	3295457,50				Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	Rural	1700	4,00	4	1,27	1741,44	2946511,00	1514233,00	,199	-	Urbano	1847	4,09	4	1,17	1781,95	3264539,00	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio.	Rural	1700	2,91	3	1,34	1756,67	2972282,50	1540004,50	,717	-	Urbano	1847	2,93	3	1,36	1768,84	3242292,50	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Rural	1700	2,15	2	1,29	1732,91	2909553,00	1499193,00	,342	-	Urbano	1847	2,15	2	1,20	1763,86	3206700,00		Rural	1700	1,85	2	1,13	1823,14	3048283,00				1381681,00	,189																																														
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	Rural	1700	4,00	4	1,27	1741,44	2946511,00	1514233,00	,199	-																																																																																																																	
	Urbano	1847	4,09	4	1,17	1781,95	3264539,00				Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio.	Rural	1700	2,91	3	1,34	1756,67	2972282,50	1540004,50	,717	-	Urbano	1847	2,93	3	1,36	1768,84	3242292,50	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Rural	1700	2,15	2	1,29	1732,91	2909553,00	1499193,00	,342	-	Urbano	1847	2,15	2	1,20	1763,86	3206700,00		Rural	1700	1,85	2	1,13	1823,14	3048283,00				1381681,00	,189																																																																
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio.	Rural	1700	2,91	3	1,34	1756,67	2972282,50	1540004,50	,717	-																																																																																																																	
	Urbano	1847	2,93	3	1,36	1768,84	3242292,50				Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Rural	1700	2,15	2	1,29	1732,91	2909553,00	1499193,00	,342	-	Urbano	1847	2,15	2	1,20	1763,86	3206700,00		Rural	1700	1,85	2	1,13	1823,14	3048283,00				1381681,00	,189																																																																																		
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Rural	1700	2,15	2	1,29	1732,91	2909553,00	1499193,00	,342	-																																																																																																																	
	Urbano	1847	2,15	2	1,20	1763,86	3206700,00																																																																																																																				
	Rural	1700	1,85	2	1,13	1823,14	3048283,00				1381681,00	,189																																																																																																															

Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Urbano	1847	1,65	2	,978	1669,10	3026072,00		,000 **	
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro.	Rural	1700	1,68	2	1,11	1710,87	2812668,00			
	Urbano	1847	1,70	2	1,08	1743,55	3157572,00	1460478,00	,263	-
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	Rural	1700	3,28	3	1,34	1755,29	2991006,00			
	Urbano	1847	3,33	3	1,30	1781,75	3265947,00	1538346,00	,430	-
Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	Rural	1700	1,70	2	1,21	1793,37	2989545,50			
	Urbano	1847	1,53	2	1,03	1700,75	3098759,50	1438006,50	,001 **	,151
El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	Rural	1700	4,04	4	1,12	1804,98	3043200,50			
	Urbano	1847	3,93	4	1,18	1720,59	3157280,50	1472750,50	,009 **	,095
GLOBAL COMUNICACIÓN	Rural	1700	3,02	3	,723	1752,11	3015377,00			
	Urbano	1847	3,07	3	,640	1828,87	3405359,00	1525941,50	,260	

Nota: *,01<p<,05 **p<,01

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a las variables sociodemográficas de las familias rurales, inicialmente se ha de señalar que no existen diferencias en función tanto de la edad del padre (,062) como de la madre (,212). Por el contrario, sí son variables significativas el tipo de familia ($p=,023$), dándose el cruce de máxima significación entre las familias reconstituidas y las monoparentales ($p=,000$; $d=,486$), siendo significativamente mejor la comunicación en las últimas en comparación a las otras. También obtiene un alto grado de significatividad la edad de padre y madre ($p=,000$), constatando que aumenta la dimensión comunicativa entre familia y escuela conforme mayor es el nivel de estudios de ambos progenitores. De forma específica, de acuerdo al cruce de categorías, obtienen un tamaño del efecto considerable la comparativa entre aquellos que no tienen estudios y los que cuentan con estudios de licenciatura o superior, tanto en el caso de la madre ($d=,879$) como el padre ($d=,579$). La nacionalidad de los padres también es señalada como otra variable de significación, a favor de los de nacionalidad española en ambos progenitores, aunque el tamaño del efecto no llega al valor típico ($d=,500$). Por último, el tiempo de estancia en la localidad sí es una característica sociodemográfica significativa en la comunicación entre familia y escuela, verificando un aumento de la calidad en las comunicaciones conforme llevan más tiempo en la localidad del centro educativo, detectando un tamaño del efecto considerable en el cruce entre los que llevan menos de un año y aquellas familias que residen ya más de diez años ($d=,541$).

Tabla 2

Estadísticos de contraste puntuación global comunicación en función de las variables sociodemográficas de las familias rurales

Ítem	Categoría	N	\bar{x}	Me	σ	Rango promedio	p
Tipo de familia	Padre/s, madre/s e hijos	1488	3,03	3	,720	853,62	,023*
	Familia monoparental	129	3,11	3	,760	898,09	
	Familia reconstituida	57	2,76	3	,677	677,84	
	Otras	24	2,87	3	,578	740,77	
Edad padre	20 a 30	45	2,84	2	,745	721,46	,062
	31 a 40	606	3,02	3	,728	828,85	
	41 a 50	832	3,05	3	,698	845,37	
	Más de 51	164	2,92	3	,813	742,48	
Edad madre	20 a 30	192	2,94	3	,704	786,31	,212
	31 a 40	903	3,05	3	,741	868,21	
	41 a 50	555	3,02	3	,700	842,79	
	Más de 51	38	2,88	2	,653	764,80	
Estudios padre	Sin estudios o Primaria incompleta	309	2,90	3	,798	722,10	,000**
	Primaria	440	3,07	3	,702	829,76	
	Secundaria Obligatoria	393	3,00	3	,695	785,56	
	Bachillerato o FP de Grado Medio	270	3,03	3	,737	797,36	
	FP de Grado Superior o Diplomatura	117	3,19	3	,622	904,42	
	Licenciatura, Grado o similar	77	3,31	3	,703	991,80	
Estudios madre	Sin estudios o Primaria incompleta	280	2,78	2	,851	682,54	,000**
	Primaria	413	3,02	3	,703	821,38	
	Secundaria Obligatoria	386	2,96	3	,715	781,57	
	Bachillerato o FP de Grado Medio	303	3,08	3	,647	887,02	
	FP de Grado Superior o Diplomatura	194	3,25	3	,572	1007,53	
	Licenciatura, Grado o similar	89	3,37	3	,643	1053,84	
Nacionalidad padre	Extranjera	773	2,85	2	,794	717,06	,000**
	Española	894	3,17	3	,621	935,11	
Nacionalidad madre	Extranjera	785	2,87	3	,790	740,15	,000**
	Española	904	3,15	3	,632	936,05	
Tiempo de estancia en el municipio	Menos de 1 año	47	2,69	2	,670	625,78	,000**
	Entre 1 y 5 años	168	2,91	3	,885	755,77	
	Entre 6 y 10 años	224	2,91	3	,727	759,13	
	Más de 10 años	1212	3,06	3	,696	855,86	

Nota: *,01<p<,05 **p<,013

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las familias que residen en áreas urbanas, todas las variables sociodemográficas (tipo de familia, edad de padres, estudios de padres, nacionalidad padres y tiempo de estancia) obtienen un nivel máximo de significatividad ($p=,000$). Más específicamente, de acuerdo al tamaño del efecto, la nacionalidad del padre ($p=,818$) y la madre ($,778$) presentan una alta fuerza de asociación a favor de los progenitores de nacionalidad española. El nivel de estudios también es motivo de diferenciación significativa, más patente entre el cruce de

aquellos que no tienen estudios y los de estudios de licenciatura o superior, desde la figura del padre ($d=672$) y la madre ($d=,678$). También hay un tamaño del efecto considerable en la variable del tiempo estancia entre las familias que llevan menos de un año y aquellas que llevan más de diez años ($d=,511$). En las variables de tipo de familia y edad de los progenitores, aunque hay diferencias significativas, la fuerza de asociación es débil en ambas variables ($d<,500$).

Tabla 3

Estadísticos de contraste puntuación global comunicación en función de las variables sociodemográficas de las familias urbanas

Ítem	Categoría	N	\bar{x}	Me	σ	Rango promedio	P
Tipo de familia	Padre/s, madre/s e hijos	1563	3,09	3	,627	942,68	,000**
	Familia monoparental	157	2,93	3	,748	824,82	
	Familia reconstituída	98	2,91	3	,575	774,15	
	Otras	26	3,01	3	,764	858,46	
Edad padre	20 a 30	42	3,05	3	,572	870,44	,000**
	31 a 40	600	3,01	3	,624	848,54	
	41 a 50	994	3,13	3	,642	947,54	
	Más de 51	154	2,88	3	,636	757,92	
Edad madre	20 a 30	154	2,93	3	,609	793,89	,000**
	31 a 40	861	3,03	3	,655	881,70	
	41 a 50	766	3,14	3	,611	976,47	
	Más de 51	48	3,11	3	,670	921,85	
Estudios padre	Sin estudios o Primaria incompleta	160	2,84	2	,750	701,53	,000**
	Primaria	426	3,01	3	,599	824,59	
	Secundaria Obligatoria	354	3,00	3	,697	843,01	
	Bachillerato o FP de Grado Medio	434	3,11	3	,606	922,94	
	FP de Grado Superior o Diplomatura	219	3,17	3	,512	962,81	
	Licenciatura, Grado o similar	177	3,33	3	,575	1103,46	
Estudios madre	Sin estudios o Primaria incompleta	127	2,78	2	,755	675,48	,000**
	Primaria	316	2,97	3	,633	812,52	
	Secundaria Obligatoria	385	2,97	3	,633	816,42	
	Bachillerato o FP de Grado Medio	394	3,07	3	,557	917,09	
	FP de Grado Superior o Diplomatura	376	3,21	3	,540	1020,15	
	Licenciatura, Grado o similar	205	3,30	3	,548	1116,04	
Nacionalidad padre	Extranjera	554	2,77	2	,715	673,47	,000**
	Española	1268	3,20	3	,554	1015,50	
Nacionalidad madre	Extranjera	572	2,77	3	,702	682,70	,000**
	Española	1266	3,20	3	,560	1026,49	
Tiempo de estancia en el municipio	Menos de 1 año	47	2,82	3	,770	681,77	,000**
	Entre 1 y 5 años	127	2,81	3	,656	701,83	
	Entre 6 y 10 años	173	2,87	3	,616	752,11	
	Más de 10 años	1431	3,12	3	,617	929,59	

Nota: *,01<p<,05 **p<,01

Fuente: Elaboración propia

En el caso de las variables académicas, acotando las familias de entornos rurales, la etapa educativa supone un variable de consideración en la dimensión comunicativa entre familia y escuela, apreciando un descenso conforme el menos avanza en el sistema educativo, sin embargo, de acuerdo a los cruces de categorías, en ningún caso el tamaño del efecto alcanza el valor típico ($d=,500$). En relación con la calificación media, se aprecia un aumento de la comunicación entre familia y escuela con la mejora del rendimiento académico, identificando una fuerte asociación entre la categoría de sobresaliente con la de insuficiente ($d=,555$) y suficiente ($d=,562$). La repetición de curso supone un motivo de existencia de diferencias significativas en la comunicación familia-escuela a favor de las familias en las que sus hijos no han experimentado esa medida de no promoción. Por último, señalar que el tener hijos con necesidades educativas no es motivo de diferenciación en la dimensión comunicativa de la relación escuela y familia ($p=,884$).

Tabla 4

Estadísticos de contraste puntuación global comunicación en función de las variables escolares de las familias rurales

Ítem	Categoría	N	\bar{x}	Me	σ	Rango promedio	P
NEAE	No	1497	3,02	3	,705	836,09	,884
	Sí	173	3,00	3	,827	830,42	
Etapa Educativa	Infantil	368	3,02	3	,739	837,09	,000**
	Primaria	978	3,08	3	,712	874,37	
	Secundaria	304	2,89	3	,719	718,87	
	Bachillerato	19	2,71	2	,667	626,18	
Calificación media	Insuficiente	78	2,81	3	,838	636,04	,000**
	Suficiente	297	2,81	2	,823	653,68	
	Bien	361	2,94	3	,775	704,34	
	Notable	447	3,09	3	,630	804,47	
	Sobresaliente	336	3,22	3	,621	883,40	
Repetición curso	No	1463	3,06	3	,702	883,67	,000**
	Sí	240	2,74	2	,785	658,97	

Nota: *,01<p<,05 **p<,01

Fuente: Elaboración propia

Por último, en la Tabla 5, se muestran aquellas variables académicas que sí son significativas en la relación familia y escuela dentro de los núcleos familiares que residen en áreas urbanas. No existen diferencias significativas entre aquellas familias que tienen hijos con necesidades educativas y las que no ($p=,058$). La etapa educativa es una variable que consta de diferencias significativas, siendo la comunicación bastante inferior en la etapa de Educación Secundaria en comparación con el resto de etapas. Además, de acuerdo a la variable de calificación media, también se puede determinar que la relación comunicativa entre familia y escuela se va reduciendo conforme peor es el rendimiento, de manera que se aprecia, de acuerdo al tamaño del efecto, una fuerza de asociación alta o media entre aquellas familias con menores con calificación de sobresaliente y los de insuficiente ($d=1,03$) y suficiente ($d=,533$). Finalmente, la repetición de curso es una variable muy significativa en la dimensión de comunicación familia-escuela ($p=,000$; $d=,566$), a favor de aquellos que no tienen hijos repetidores.

Tabla 5

Estadísticos de contraste puntuación global comunicación en función de las variables escolares de las familias urbanas

Ítem	Categoría	N	\bar{x}	Me	σ	Rango promedio	P
NEAE	No	1627	3,06	3	,632	907,87	,058
	Sí	206	3,12	3	,678	989,07	
Etapa Educativa	Infantil	421	3,10	3	,624	963,07	,000**
	Primaria	1085	3,10	3	,639	951,54	
	Secundaria	323	2,91	3	,631	775,48	
	Bachillerato	20	3,29	3	,519	1098,60	
Calificación media	Insuficiente	39	2,58	2	,699	517,47	,000**
	Suficiente	172	2,85	3	,779	696,17	
	Bien	373	2,97	3	,671	757,88	
	Notable	525	3,09	3	,620	843,68	
	Sobresaliente	561	3,21	3	,551	944,28	
Repetición curso	No	1679	3,10	3	,617	947,52	,000**
	Sí	165	2,72	2	,721	667,91	

Discusión y conclusiones

El presente estudio constata que la variable urbano-rural influye significativamente en la comunicación entre familias y docentes, siendo más frecuente en el primer contexto en la mayoría de las vías comunicativas contempladas, excepto en lo referente a las reuniones con el equipo directivo, ser representante familiar y satisfacción con la facilitación del docente al respecto. Esto contrasta con lo descrito en estudios previos que defienden los centros rurales como una realidad educativa singular, cercana y de mejora las relaciones comunicativas entre familia y escuela (Beach et al., 2019; Preston y Barnes, 2017). Las relaciones comunitarias en el entorno rural constituyen una seña de identidad, donde lo colectivo prima sobre lo individual. La naturalización de la participación es tal que no requieren de mecanismos formales establecidos normativamente para conocer la situación del menor en el aula (Álvarez-Álvarez et al., 2020). No obstante, la única actuación comunicativa con una significatividad fuerte, según la *d* de Cohen, es la de mantenerse informados sobre las normas de clase y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, independientemente del contexto, todas las variables familiares contempladas inciden significativamente en la comunicación, excepto la edad del padre y de la madre, en el caso de las familias rurales. En este sentido, se confirma en ambos entornos, en primer lugar, la consideración teórica de transmisión familiar del capital cultural (Murray et al., 2015; Smith et al., 2020), ya que padres y madres con estudios superiores se comunican más frecuentemente con el centro, coincidiendo con estudios previos (Hernández-Prados et al., 2019). En segundo lugar, la mejor comunicación de familias rurales y urbanas autóctonas frente a las inmigrantes, como señalan las fuentes documentales (Garreta y Llevot, 2022; Hernández-Prados et al., 2016), confirmando que el idioma es un obstáculo difícil de salvar (Murray et al., 2015). En tercer lugar, los datos desvelan significativamente que, a mayor tiempo de residencia de las familias, tanto en el municipio rural como en el urbano, aumenta la frecuencia de comunicación con los docentes. Finalmente, en lo que respecta a la tipología familias, en el contexto rural el grado de comunicación con los docentes sobresale de manera significativa en las monoparentales, y el urbano en las nucleares, sosteniendo que en las ciudades persiste una imagen de la familia monoparental como un factor de riesgo (Varcellino, 2017), mientras que las zonas rurales articulan prácticas de apoyo global que

repercute, entre otros aspectos, en la relación de los progenitores con la escuela (Vega y Coronado, 2021).

Dado que la comunicación se da entre dos agentes, con contextos y formas de educar diferentes, pero complementarios (Gálvez, 2020; Sheridan et al., 2019; Smith et al., 2020), no se puede obviar ninguno de ellos, por tanto, además de las variables familiares se han contemplado las escolares. Concretamente, los datos señalan que la comunicación entre familias y docentes en contextos urbanos y rurales se encuentra influenciada por el rendimiento, éxito académico y la etapa educativa. En relación al rendimiento, y pese a que estudios previos apuntan a que la comunicación se centra en las conductas problemáticas (Saleem et al., 2021), en este caso, cuanto más alta es la calificación mayor comunicación familiar (Lara y Saracostti, 2019). En consonancia, las familias rurales y urbanas que más se comunican son aquellas cuyos hijos no han repetido de curso puesto que estas familias desarrollan un modelo de parentalidad preocupado por su educación y lo que concurre en el centro educativo (Urbano y Álvarez, 2019).

Sin embargo, respecto a la etapa educativa, la comunicación con los docentes disminuye conforme aumenta en las familias rurales, mientras que en las urbanas la comunicación alcanza su máximo potencial en bachillerato. Los estudios previos señalan que la etapa de infantil es la de mayor participación familiar, produciéndose muchos encuentros casuales y una comunicación continua (Gomáriz-Vicente et al., 2017), debido quizás a la imagen de vulnerabilidad-dependencia asociada a la infancia, vinculada a la protección-interés y a tener que acompañar a los menores al centro (Gálvez, 2020). Por último, contrario a lo expuesto por Carmona (2022) y Aguiar et al. (2020), las familias de menores con necesidades educativas no influyen significativamente en la comunicación docente ni en el ámbito rural ni en el urbano.

Los estudios de familia-escuela gozan de protagonismo en el bagaje científico-educativo, normalmente analizado desde realidades únicas. Este estudio, como novedad, muestra esta relación desde dos contextos diferenciados: rural y urbano, constatando que el mundo rural ha de articular mejoras para poder obtener los niveles de áreas urbanas, eliminando así la zona de residencia como motivo de sesgo educativo. Igualmente, se verifica que lo académico y lo familiar son ámbitos de influencia en la comunicación entre ambos, poniendo de manifiesto la necesidad de articular políticas, programas y proyectos que eliminen el sesgo en las familias extranjeras y con un nivel de estudios inferior, además de evitar su reducción con el tránsito entre etapas educativas y dotar de una atención extra sobre aquellas familias en la que sus hijos/as tienen un rendimiento académico menor.

A pesar de los hallazgos, este estudio no ha estado exento de limitaciones a considerar en futuras intervenciones como: la obtención de una cuantiosa muestra rural resultó un desafío importante por la despoblación de estos entornos; la escasez de fuentes documentales que contemplen la variable rural-urbana dificultó el corpus teórico y discusión de la investigación; y finalmente, la diversidad idiomática de las familias en contextos multiculturales afectó a la recogida de datos. De esta manera, se establecen como nuevas líneas de trabajo: analizar únicamente desde la perspectiva de los centros rurales agrupados, categorizar el ámbito rural y urbano en función del número de habitantes para observar más específicamente las diferencias existentes e incorporar un corte cualitativo que le dote de un enfoque mixto para profundizar sobre los hallazgos ya obtenidos desde los datos cuantitativos.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C., García-Prieto, F.J., y Pozuelos-Estrada, F.J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles educativos*, 42(168), 94-106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Aguiar-Aguiar, G., Demothenes-Sterling, Y., y Campos-Valdés, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1596>
- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M., y Per-Åke, R. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>
- Burdick-Will, J., y Logan, J.R. (2017). Schools at the rural-urban boundary: Blurring the divide?. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 672(1), 185-201. <https://doi.org/10.1177/0002716217707176>
- Carmona, P. (2022). *Participación en los centros educativos de las familias de alumnado con NEAE: clave para la inclusión educativa*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. Sage Publications.
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, J., y Cuesta-Izquierdo, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema* 29(4), 453-461. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.181>
- Franco-Marín, K.V., Rodríguez-Triana, Z.E., Ospina-García, A., y Rodríguez-Bustamante, A. Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. *Revista Eleuthera*, 24(1), 86-105. <http://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5>
- Gálvez, I.E. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(3), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- García-Sanz, M.P., Gomariz-Vicente, M.A, Hernández-Prados, M.A., Y Parra-Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-187. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109771>
- Garreta-Bochaca, J., y Llevot -Calvet, N. (2016). Family-school communication in Spain: channels and their use. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (3), 29-47. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0002>
- Garreta-Bochaca, J., y Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Gomáriz-Vicente, M.Á., Hernández-Prados, M.Á., García-Sanz, M.P., y Parra-Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(2). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>

- Gomariz Vicente, M.Á., Martínez-Segura, M.J., y Martínez, J.P. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45–60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- Hernández-Prados, M.Á., García-Sanz, M.P., Parra-Martínez, J., y Gomariz-Vicente, M.Á. (2019). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84–94. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Hernández Prados, M. Ángeles, García Sanz, M.P., Galián Nicolás, B., y Belmonte Almagro, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61–75. <https://doi.org/10.6018/reifop.388971>
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz-Vicente, M.A., Parra-Martínez, J., y García-Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 19 (2), 127-151, <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- Hernández Prados, M.Á., Gomariz Vicente, M.Á., Parra Martínez, J., y García Sanz, M.P. (2017). *Valoración de la implicación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias*. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/53821>
- Hummel, T.G., Cohen, F., y Anders, Y. (2022). Parents' trust in their child's preschool: Associations with child and family characteristics and aspects of parent-preschool communication. *Early Education and Development*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2101344>
- Lara, L., y Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in psychology*, 10, 1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Macià-Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Macià-Bordalba, M., y Garreta Bochaca, J. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., y Harrison, L.J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early child development and care*, 185(7), 1031-1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Piel, L. H. (2019). The school diary in wartime Japan: cultivating morale and self-discipline. *Modern Asian Studies*, 53(4), 1004-1037. <https://doi.org/10.1017/S0026749X17000439>
- Preston, J., y Barnes, K.E. (2017). Successful leadership in rural schools: Cultivating collaboration. *The Rural Educator*, 38(1), 6-15. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v38i1.231>
- Saleem, S., Zahra, S.T., Subhan, S., y Mahmood, Z. (2021). Family Communication, Prosocial Behavior and Emotional/Behavioral Problems in a Sample of Pakistani Adolescents. *The Family Journal*, 10664807211023929. <https://doi.org/10.1177/10664807211023929>

- Saltmarsh, S., y McPherson, A. (2022). Un/satisfactory encounters: Communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education*, 63(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1630459>
- Sheridan, S.M., Smith, T.E., Kim, E.M., Beretvas, S.N., y Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Smith, T.E., Sheridan, S.M., Kim, E.M., Park, S., y Beretvas, S.N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511-544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Torrego Seijo, J.C., García Sanz, M.P., Hernández Prados, M.Á., y Bueno Villaverde, Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 79(279), 209-230. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>
- Urbano-Contreras, A., y Álvarez-Blanco, L. (2019). La repetición de curso en la adolescencia: influencia de variables sociofamiliares. *Hekademos: revista educativa digital*, (27), 51-59. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/15>
- Vega-Mongua, N.V., y Coronado-Pulido, J.F. (2021). Dinámicas socio-familiares y estilos parentales. Un estudio de trabajo social con familias monoparentales rurales con jefatura femenina. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 8(103), 1-10. <https://www.margen.org/suscri/margen103/Mongua-103.pdf>
- Varellino, S. (2017). Representaciones de la monoparentalidad y la diversidad familiar en el ámbito educativo. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 14(2), 1-14. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1795>
- Yotyodying, S., y Wild, E. (2019). Effective family-school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100317. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>