

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA
Programa de doctorado en Educación

**¿Contribuye la comunicación entre familia y
escuela al éxito educativo?
Una propuesta de triangulación**

Tesis doctoral

Autora: Francesca Burriel Manzanares

Director: Dr. Antonio Navío Gámez

Barcelona. Junio 2021

*A mis padres, mis mejores maestros.
A mis hijos, con quienes he podido compartir lo aprendido.*

Índice

i. Resumen.....	6
ii. Abstract	7
iii. Glosarios de términos utilizados	8
1. INTRODUCCIÓN GENERAL	12
1.1. Justificación del estudio y enfoque del problema	13
1.2. Objetivos del estudio.....	16
1.3. Antecedentes del estudio e intereses personales	20
1.4. Estructura de la tesis	23
2. MARCO TEÓRICO, CONTEXTUAL Y DE REFERENCIA	25
2.1. Delimitación del estudio	26
2.2. Contexto y ecosistema de la muestra	35
2.3. Fundamentación teórica	52
2.4. La revisión bibliográfica	72
3. COMPONENTES CONCEPTUALES	78
3.1. Introducción	78
3.2. Los retos del momento actual: El estado del arte.....	78
3.3. La familia como núcleo educativo en el ámbito escolar.....	82
3.4. La familia, la escuela y la intervención participativa del alumnado.....	84
3.5. La comunicación familia-escuela, motor de la transformación institucional	88
4. MARCO APLICADO Y EMPÍRICO	92
4.1. Diseño y desarrollo del estudio	93
5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	143
5.1. Introducción	144
5.2. Análisis cuantitativo de los documentos del centro	144
5.3. Análisis cuantitativo de los cuestionarios, por preguntas y centros.....	150
5.4. Análisis documental segmentado por ámbitos temáticos	153

5.5.	Comparación de los tres ámbitos conceptuales o temáticos	159
5.6.	Análisis documental por ámbitos temáticos	163
5.7.	Análisis cuantitativo de los cuestionarios, por preguntas y centros	167
5.8.	Coherencia intersectorial, por centros y ámbitos de contenido	272
5.9.	Coherencia intrasectorial por agregación (Docente/Dir y Fam/Alumn).....	338
5.10.	Coherencia interna. acuerdo interno en los distintos sectores educativos	338
5.11.	Coherencia interna por ámbitos conceptuales (en agregación sectorial)	345
5.12.	Correlación entre los resultados y el análisis documental	351
5.13.	Correlación de los resultados con los indicadores de progreso educativo	355
6.	TRIANGULACIÓN: HERRAMIENTAS, PROCESOS Y PRODUCTOS...	366
6.1.	Introducción	366
6.2.	Herramientas de cuantificación.....	367
6.3.	Grupo de contraste y discusión en el centro (Delphi).....	373
6.4.	Triangulación de resultados en el grupo de discusión.....	384
7.	AMPLIACIÓN DE RESULTADOS: IMPACTO A MEDIO Y LARGO PLAZO	396
7.1.	Introducción	396
7.2.	Ampliación horizontal y longitudinal.....	397
7.3.	Incorporación de nuevos análisis sectoriales: P.A.S., docentes externos, Administración, etc.....	398
7.4.	Otros posibles estudios de ámbito territorial, en redes o proyectos	400
8.	MARCO CONCLUSIVO	402
8.1.	Conclusiones y debate.....	403
9.	REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	428
9.1.	Introducción	429
9.2.	Sobre las preguntas de estudio y las herramientas de investigación	429
9.3.	Del inicio del proceso: ideas pre-existentes, reflexiones y transparencia.....	441
10.	PRODUCTO, RESULTADOS, INTERPRETACIÓN E IMPACTO	449
10.1.	Introducción	450

10.2.	De las producciones tangibles a la interpretación de tendencias	452
10.3.	De los cuestionarios de opinión a la triangulación multimodal	453
10.4.	Sobre los usos e implicaciones de la información obtenida: el futuro	456
11.	SÍNTESIS CONCLUSIVA.....	458
11.1.	Propuestas y líneas futuras de investigación.....	464
12.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	468
13.	ANEXOS.....	474
13.1.	Índice de figuras y tablas	475
13.2.	Documentación de transparencia y ética procedimental	483
13.3.	Documentos escolares estudiados	483
13.4.	Cuestionarios	484
13.5.	Comentarios de los jueces en la Validación de Contenido (RVC de Lawshe) ..	484
13.6.	Comentario libre de las familias en los cuestionarios de opinión (opción “otros”) 484	
13.7.	Contraste escuela pública- escuela concertada	485
13.8.	Comentarios de los alumnos en los cuestionarios de opinión (opción “otros”)..	495
13.9.	Tipologías de los centros de la muestra	503
13.10.	Cuadro de interpretación y dependencia de los ámbitos temáticos.....	503
13.11.	Datos significativos para la elaboración de la muestra (IDESCAT)	505

i. Resumen

Esta tesis doctoral explora los procesos comunicativos entre las familias y la escuela desde una propuesta empírica, sistemática y multimodal, propia de los estudios de opinión y actitud (Malinverni et al., 2016; Macià, 2019; Suberviola, 2020). La investigación quiere aportar reflexiones sobre la subjetividad de las percepciones (*qualia*) y la dificultad conceptual en la cuantificación de datos observables (*quanta*), al tiempo que presenta una propuesta experimental de triangulación de la información proporcionada por los principales sectores educativos implicados en el centro: alumnado, profesorado, familias y dirección. Este estudio ha permitido crear una secuencia de observación participativa, que compara la información documental de la escuela con la realidad observada por los distintos protagonistas. El análisis aplicado identifica los componentes comunicativos más apreciados por los distintos sectores de la comunidad educativa, los mecanismos relacionales que los docentes no deben subestimar, y las dinámicas de cambio y transformación que priorizan tanto las familias como los docentes en el centro escolar.

El trabajo de campo parte de la revisión y análisis de la documentación relevante en una muestra de ocho escuelas de primaria, para recoger la información que estos centros educativos priorizan en relación con las familias. A continuación, se utiliza un cuestionario diseñado para conocer las opiniones de los diferentes agentes de la comunidad educativa sobre la comunicación familia-escuela, generado en alineación con distintos modelos validados. La recogida de datos finaliza con un grupo de debate y contraste de información en cada centro, inspirado en el método Delphi (Linstone y Turoff, 1975), que profundiza en el análisis de los resultados desde la escucha mutua y la construcción de consensos de futuro. El objetivo es identificar los elementos que se consideran fundamentales para la mejora de la relación entre las familias y los docentes en el centro escolar, con la validación de las evidencias y los consensos compartidos (Landeta, 2006). Los resultados y conclusiones, contrastados con los resultados educativos del alumnado, contribuyen a proporcionar un conocimiento objetivable de la realidad en la escuela, para ayudar en la comprensión, reflexión y elaboración de planteamientos de futuro en la relación escuela-familia, con la voluntad de contribuir al aprendizaje organizacional y al éxito educativo.

Palabras clave: comunicación entre familia y escuela, interacción, éxito educativo, comunicación relacional, tutorías, sectores educativos

ii. Abstract

This doctoral thesis explores the school-family communication process with an empirical, systematic, and multimodal approach, common when researching on opinion and attitude (Malinverni et al., 2016; Macià, 2019; Suberviola, 2020). This research aims to provide reflections on the subjectivity of perception (*qualia*) and the conceptual difficulty when quantifying observable data (*quanta*), while presenting an experimental proposal for triangulation of the information provided by the main educational sectors involved in the school: students, teachers, families, and management. This study has made it possible to create a sequence of participatory observation to compare the documentary information of the school with the reality observed by the different protagonists. The applied analysis identifies the communicative components most appreciated by the different sectors of the educational community, the relational mechanisms that teachers should not underestimate, and the dynamics of change and transformation that both families and teachers prioritize in the school.

The fieldwork starts from the review and analysis of the relevant school's documentation in a sample of eight primary schools, to collect the information that they prioritize to communicate with the families. Next, a questionnaire - generated in alignment with several validated models- is used to collect the opinion of the different sectors of the educational community on family-school communication process. The data gathering ends with a focus group in each school to discuss and contrast information, adapted from the Delphi method (Linstone and Turoff, 1975) which delves into the analysis of results from mutual listening. The aim is to construct a future consensus, identifying elements that are considered fundamental for the improvement of the relationship between families and teachers in the school, putting the value on evidence and consensus (Landeta, 2006). The results and conclusions, contrasted with the educational results of the students, help provide knowledge to support the understanding, reflection, and elaboration of future approaches in the school-family relationship, with the intention of contributing to organizational learning and educational success.

Key words: School-family communication, interaction, education success, relational communication, tutorial help, education sectors

iii. Glosarios de términos utilizados

Para la elaboración de este glosario se ha utilizado mayormente el diccionario digital en línea de la Real Academia Española, con la identificación de la acepción usada en este documento, indicando aquí las acepciones que se priorizan. A continuación, se identifica también la terminología que en esta investigación se utiliza en el contexto de estudio para definir los objetivos, las variables y las distintas fases de la recogida de datos, el análisis de información y la formulación de la síntesis de resultados.

-Ámbitos: Espacio físico o ideal delimitado y configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias disciplinas relacionadas entre sí. En esta investigación, los ámbitos se identifican con espacios conceptuales que permiten agregar diferentes temas y conjuntos de temas, creando distintos niveles de concreción. Los ámbitos permiten identificar los elementos que intervienen en la relación comunicativa entre la escuela y las familias.

-Ámbito de componentes comunicativos: en este estudio, el conjunto de elementos identificados en la organización de la comunicación entre familia y escuela en el centro educativo.

-Ámbito de mecánicas relacionales: en este estudio, el conjunto de procesos comunicativos y los temas de ordenación relacional entre las familias y la escuela.

-Ámbito de transformaciones o dinámicas: en este estudio, el conjunto de expectativas de cambio y logros de transformación comunicativa, vinculados a principios de mejora y criterios de calidad.

-Coherencia: En este estudio, la correlación, o relación de unos elementos con otros, y en especial la coincidencia entre las respuestas de los distintos participantes en los cuestionarios. En las relaciones personales, actitud lógica y consecuente con los principios que se defienden, y la cohesión que se logra con la unión de opiniones y pareceres.

-Coherencia intrasectorial: En este estudio, hace referencia a la cohesión y coincidencia de respuestas a los cuestionarios entre los miembros de un mismo sector educativo.

-Coherencia intersectorial: En este estudio, alude a la cohesión y coincidencia de respuestas a los cuestionarios entre los miembros de distintos sectores de la comunidad educativa.

-Comunicación: Interacción e intercambio de mensajes, ideas, y pareceres que se establece entre diferentes agentes con intención de acercar opiniones y negociar actuaciones. Acción y efecto de comunicar o comunicarse.

-Comunicación relacional: Interacción e intercambio de opiniones que tiene como objeto la relación o trato entre los interlocutores, más que la elaboración de un producto ajeno a ellos, y que puede incluir tanto los recursos como la expresión comunicativa que los relaciona.

-Comunicarse: Hacer a una persona participe de lo que se tiene, compartir. Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien alguna cosa. Conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito. Transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor. Establecer medios de acceso entre poblaciones o lugares. Consultar con otros un asunto, tomando su parecer.

-Éxito educativo: Resultado satisfactorio, buena aceptación de algo o alguien al terminar un asunto o actuación. En este estudio, el producto del proceso educativo proporcionado por el sistema educativo en las etapas obligatorias, para lograr la inserción personal, laboral y social de las personas en la sociedad global actual.

-Interacción: Influencia mutua, interdependencia. Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones.

-Muestra: Parte o porción de un conjunto que se extrae para conocer las características del total, y se considera representativa del mismo. En este estudio, el conjunto de centros seleccionados para la participación en la investigación. El término se extiende a las personas participantes de la muestra, indistintamente del sector educativo al que pertenezcan, implicadas en la respuesta de los cuestionarios.

-Relación: Conexión, comunicación, correspondencia o trato de alguien con otras personas, en especial mediante gestiones personales o con el empleo de técnicas personales que intentan prestigiarlas y captar voluntades a su favor.

-Sectores: Cada una de las partes de una colectividad, un grupo o un conjunto, que se identifica como diferente por sus características peculiares. En este estudio, cada uno de los colectivos de la comunidad educativa en un centro escolar, con un rol distintivo que le confiere identidad propia (se han segmentado cuatro sectores de estudio: sector docente, sector directivo, sector de familias y sector de alumnado).

-*Transformación*: Operación o proceso que establece formalmente una relación relevante entre dos elementos, fases, o niveles, y que realiza el paso de una a la otra, o viceversa.

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1. Justificación del estudio y enfoque del problema

Este documento desarrolla la tesis doctoral de la autora, Francesca Burriel Manzanares, presentada en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona bajo la dirección del Dr. Antonio Navío Gámez.

Con el título “*¿Contribuye la comunicación entre familia y escuela al éxito educativo? Una propuesta de triangulación*”, se ha abordado el papel que la comunicación entre las familias y la escuela puede tener en la mejora de los resultados del centro. El interés del estudio se justifica tanto por la bondad de la finalidad (favorecer el éxito educativo) como por la necesidad actual de implicar a las familias en la educación formal de sus hijos (participación de los usuarios en los servicios públicos). En el 2014, el entonces *Ministerio de educación, ciencia y deporte* del estado español (MECD, 2014) elaboró un documento con propuestas de participación de las familias en los centros escolares. La acción se realizó en el marco de acción del Consejo Escolar del Estado (CEE), responsable de la consultoría y asesoría en temas de ciudadanía (ECD). Esta propuesta quería dar respuesta al principio constitucional de participación en todos los sectores sociales implicados en la educación, de acuerdo con el Artículo 27.5 de la Constitución española de 1978 (CE 1978), y orientar a la comunidad educativa sobre la participación de las familias en la educación escolar de sus hijos. El estudio en cuestión defendía la necesidad de generar evidencias empíricas que permitieran explorar la importancia de la participación familiar y su impacto en el éxito escolar:

“In a context in which the task of improving the quality of the Spanish education system is as necessary as it is complex, where the influencing factors are so varied and there is a risk of becoming side-tracked by vague assumptions and speculation, it is all the more crucial to generate empirical evidence on which to base an exploration of the importance of family participation and formulate pertinent recommendations for enhancing this as a means to contribute substantially to educational success and school improvement. Family participation here is understood in the modern sense as a synonym for parental involvement and can take various forms and entail different levels of intensity (MECD 2014: p.2)”.

Traducción de la autora:

“En un contexto en el que la tarea de mejorar la calidad del sistema educativo español es tan necesaria como compleja, donde los factores de influencia son tan variados y existe el riesgo de desviarse por vagas suposiciones y especulaciones, es tanto más crucial generar evidencia empírica sobre la cual basar una exploración de la importancia de la participación familiar y formular recomendaciones pertinentes para potenciarla

como un medio para contribuir sustancialmente al éxito educativo y al mejoramiento escolar. La participación familiar aquí se entiende en el sentido moderno como sinónimo de implicación de los padres, y puede tomar diversas formas y conllevar diferentes niveles de intensidad”.

Como docente con experiencia en distintas etapas educativas, la autora de esta tesis doctoral ha podido corroborar la gran disparidad que existe en los modelos de comunicación entre las escuelas y las numerosas diferencias de implican tanto particularidades en aspectos organizativos de gestión de recursos como características útiles en los mecanismos relacionales y de representación escolar, o dinámicas transformadoras que identifican expectativas educativos y principios de valor. La experiencia profesional de diez años en la inspección de educación también ha aportado una clara detección de necesidades sobre la plasmación de la comunicación entre familia y escuela en la estructura organizativa (Martín, 2011), y el impacto corrector que puede tener la interacción familia-escuela en el clima relacional del centro, en coincidencia y alineación con las investigaciones realizadas en este campo (Silva y Antúnez, 2014). En particular, se hace evidente la falta de herramientas específicas para identificar la situación, planificar una investigación participativa (en corresponsabilidad) y favorecer la coincidencia y convergencia de expectativas y horizontes de futuro en la participación conjunta de docentes, equipos directivos, familias y alumnos. Estos retos se pueden identificar de forma explícita como el punto de partida de esta investigación, que detecta tres carencias fundamentales:

- a) Un marco teórico y conceptual que identifique las variables del concepto a estudiar, ordenando sus ámbitos temáticos o categorías.
- b) Un modelo de análisis multimodal (teórico-documental y empírico-participativo) y mixto (cualitativo y cuantitativo), con herramientas propias,
- c) Una experimentación real que se oriente a la prospección y planificación de propuestas transformadoras, en respuesta a las necesidades detectadas por los propios participantes.

En este marco contextual, coinciden y se unifican la detección empírica de necesidades hecha por la administración educativa, el interés utilitario de los propios centros y docentes implicados en mejoras organizativas y los cambios consensuados entre familia y escuela, que se pueden vincular a procesos de innovación y transformación educativa.

Este enfoque práctico y utilitario se puede apreciar a lo largo del estudio, a partir de los objetivos iniciales y en los resultados conclusivos.

A lo largo de este estudio se presenta un marco teórico y conceptual en el que se analiza la comunicación como componente básico del flujo relacional entre la familia y el centro, revisando el estado de la cuestión y profundizando en el papel de la comunicación entre ambos agentes educativos. Igualmente, el estudio explora las características de la comunicación entre escuela y familia en Cataluña a través de 8 escuelas seleccionadas para el estudio, y realiza un trabajo empírico de contraste entre lo que se aprecia en el diseño administrativo y pedagógico del proyecto educativo en relación a la comunicación familia-escuela, que recogen los documentos del centro (análisis documental del centro), contrastado con lo que manifiestan los protagonistas en los cuestionarios de investigación (familias, alumnado, docentes, dirección del centro). Esta información, así como su análisis estadístico para detectar correlaciones y diferencias entre los distintos sectores educativos, se contrasta finalmente en el propio centro en un grupo de discusión y debate.

Para analizar los procesos educativos entre la escuela y las familias, entre otros elementos observables, se establecen tipologías y clasificaciones que permiten identificar distintos modelos en el plano comunicativo del centro (por ejemplo: frecuencia de reuniones, canales, tipos de entrevistas), y valoración de la aceptación de las mecánicas más comunes por parte de los protagonistas.

El objetivo final de esta tesis doctoral, tal como se detalla en el apartado siguiente, es identificar las variables de la comunicación e interacción entre la familia y la escuela, para poder reconocer los que mejor correlacionan con el éxito educativo del alumnado, con la finalidad de proponer un marco de criterios comunicativos que ayude a los centros a mejorar sus resultados generales y a dar mejor apoyo a los alumnos y a las familias más vulnerables.

1.2. Objetivos del estudio

El concepto de éxito educativo está actualmente en revisión en muchas partes del mundo (Gezer, 2017), y parece evidente que la revisión se debe a la necesidad de adaptar el proceso educativo a las expectativas individuales, familiares y sociales del mundo actual, en transformación continua. La comunicación entre los usuarios y los profesionales de la educación, esencial y necesaria, cuenta actualmente con más posibilidades que nunca gracias al desarrollo de los medios de comunicación digitales a escala planetaria, pero sigue siendo uno de los retos que implican a todos los sectores educativos (Macià, 2017, 2019).

De forma general, el presente estudio quiere aportar una investigación educativa que se sitúa en el desarrollo del espacio de frontera entre las responsabilidades de la escuela y de la familia, y más concretamente en la comunicación relacional que tiene lugar entre las familias y los profesionales docentes en las comunidades escolares, considerando también el rol del alumnado y de las direcciones de los centros educativos. La investigación se interesa tanto por explorar el papel que esta relación puede tener en la sociedad actual, como en la detección e identificación de su posible impacto en el éxito educativo del alumnado (Martínez y Álvarez, 2005). Se aborda para ello una perspectiva relacional que se considera innovadora, al analizar la correlación de los resultados escolares con el desarrollo de una comunicación eficiente entre la escuela y las familias, buscando la construcción de horizontes comunes en el conjunto la comunidad educativa (Park y Holloway, 2017).

En concreto, esta investigación se interesa por la mejora educativa del alumnado que se pueda derivar de las dinámicas comunicativas generadas entre los docentes y los familiares de los alumnos, tanto en los ámbitos de la tutoría presencial, como en los encuentros informales en el centro educativo, o los intercambios de mensajes entre el profesorado y las familias por correo electrónico, por teléfono, o por otros medios de registro, con funciones y objetivos muy diversos.

La metodología utilizada sigue el modelo cualitativo de otras investigaciones propias de las ciencias sociales, como los datos manejados no se circunscriben únicamente a la cuantificación a partir de un inventario de entrevistas a padres, madres, alumnos y profesores en ocho centros de Barcelona (Cataluña, España), en el curso 2019-2020.

La relación familia-escuela ha ido ganando interés y relevancia en la realidad educativa del momento actual, por cuanto representa la constancia de una mayor presencia de las familias en el hecho educativo formal, y la aceptación de su papel en el espacio educativo institucional (Lacasa, 2001). En general, se trata de una presencia cada vez

más activa y visible que ha ido acompañada en las últimas décadas de una paulatina regulación oficial, orientada a evitar conflictos y facilitar modelos de interacción entre los docentes (encargados por la administración educativa de la educación académica y el acompañamiento tutorial) y los tutores legales de los alumnos, que ostentan la patria potestad y los derechos y obligaciones de guardia y custodia del menor.

La legislación que facilita el papel de las familias en la escuela pública española ha sido estudiada por el Dr. David Issó (Issó, 2012), en su tesis doctoral, para delimitar los márgenes jurídicos y los espacios de representación que pueden tener las familias en el entorno educativo formal de escuelas e institutos. Por su parte, en Cataluña, la Dra. Martínez (Martínez, 2012) ha abordado en su tesis doctoral la relación familia - escuela de forma sistemática para definir un espacio compartido, identificable y definido tanto por los roles que la normativa asigna al tutor docente, como por los derechos y deberes que se reconocen a los padres o tutores legales en relación a la escolarización obligatoria. Los estudios más recientes se relacionan especialmente con el rol educativo de la familia durante la pandemia, y ponen de manifiesto la necesidad de una mayor coordinación entre la familia y la escuela más allá de los momentos de crisis (Suberviola, 2020).

No obstante, estos y otros estudios similares acostumbran a tener un enfoque casi etnográfico, basado en entrevistas semiestructuradas donde el investigador recoge la información cualitativa a partir de conversaciones con preguntas establecidas de antemano (Flick, 2004) y se echa en falta un trabajo multimodal (con valoración de documentos e investigación empírica) y mixto (cualitativo y cuantitativo) que permita un conocimiento más riguroso sobre las características y las cualidades de la comunicación entre la familia y la escuela, sus debilidades y fortalezas y sus consecuencias educativas.

Para entender en profundidad el espacio de colaboración entre la familia y la escuela, y sus posibilidades de incidir en la mejora educativa del alumnado, hace falta un estudio que permita determinar los componentes comunicativos que se dan en dicho espacio, los mecanismos relacionales que allí se generan, y las dinámicas cualitativas que se derivan. En un gráfico inspirado en los niveles de la OECD para el diseño de políticas educativas de inclusión (OECD, 2018a), se pueden identificar los ámbitos de interés del presente estudio [figura 1]:



Figura 1. Ámbito de interés de este estudio. Gráfico inspirado en "A Framework for Policy Action on Inclusive Growth" (OECD 2018a)

Estos tres ámbitos superan la mirada puramente legal que a menudo se utiliza para estudiar la comunicación familia-escuela, (p.e. horarios de tutorías, formato de los informes, obligaciones del tutor), y apuntan hacia una mirada más cualitativa y relacional de la comunicación, que incluye mecanismos relacionales desde la apreciación subjetiva de los participantes. La información aportada por los protagonistas y recogida en cuestionarios debidamente contrastados constituye un corpus de conocimiento interno del centro, que juntamente con los documentos de gestión del centro elaborados por los propios docentes (proyecto educativo, memoria anual, etc.) permiten contrastar datos y triangular percepciones, al tiempo que contribuyen a perfilar expectativas y determinar las líneas de transformación del centro con propuestas educativas elaboradas conjuntamente. Los tres ámbitos de interés nos ayudan a identificar el objetivo y los objetivos específicos de este trabajo, y determinan las variables a estudiar.

Preguntas de estudio:

P1. ¿Qué elementos de la organización comunicativa escolar se priorizan en la documentación del centro, y hasta qué punto son conocidas por las familias en la muestra estudiada en esta investigación?

P2. ¿Qué estrategias y herramientas podemos utilizar para identificar, cuantificar y comparar las distintas percepciones sobre comunicación escolar, emitidas por los diferentes sectores educativos en un centro educativo?

P3. ¿Qué variables de la comunicación entre familia y escuela son más significativas para la creación de una comunidad educativa cohesionada y coherente, y por tanto pueden ser considerados indicadores de progreso para la transformación educativa?

Objetivo conceptual: Contribuir al conocimiento del papel de la comunicación entre la familia y escuela, sus características, y su impacto en el éxito educativo del alumnado.

Objetivo empírico: Identificar los ámbitos de la comunicación entre familia y escuela priorizados por los distintos sectores de la comunidad educativa, triangular sus opiniones, y analizar las variables que correlacionan con los resultados educativos (competencias básicas), para promover escuelas eficaces y eficientes.

El objetivo conceptual es claramente ambicioso y requiere de un estudio longitudinal que permita la valoración de las distintas variables a lo largo del tiempo, y el objetivo empírico implica una consolidación de consenso preferiblemente amplio sobre los ámbitos temáticos significativos en la comunicación familia-escuela. No obstante, las preguntas, que guían el estudio permiten identificar tres objetivos específicos que son abordables en esta investigación:

P1. Objetivo específico 1: para lograr este objetivo se ha procedido a identificar los documentos de organización de los centros educativos en Cataluña, y se han localizados las referencias específicas que mencionan de forma explícita la relación comunicativa del centro con las familias (los extractos se incluyen en los anexos de la investigación). Se ha procedido a contrastar los elementos así identificados (temas de conversación, canales de comunicación, interlocutores, etc.) con las manifestaciones de los distintos sectores educativos, para

determinar coincidencias y divergencias que muestran la coherencia entre la planificación y la realidad.

P2. Objetivo específico 2: Para conseguir este objetivo se ha procedido inicialmente a elaborar un cuestionario propio, inspirado en otras herramientas ya acreditadas, y se ha sometido a una valoración externa tipificada, realizada *ex-ante* por expertos en el tema. El cuestionario se ha aplicado de forma participativa a diferentes sectores educativos en una muestra seleccionada de centros, para su cuantificación y triangulación, con la validación *post-ante* derivada de la coherencia de los resultados. La valoración final de la investigación se aborda con herramientas de contraste en un grupo de discusión en cada centro educativo que contribuyen a la construcción de conocimiento y la evaluación de las herramientas utilizadas, en participación igualitaria.

P3. Objetivo específico 3: Para conseguir este objetivo se utiliza tanto la revisión de lecturas académicas y el estado-del-arte sobre el tema, como el análisis de los resultados obtenidos y la opinión de los propios participantes. Resulta especialmente útil la triangulación de resultados entre sectores educativos en distintas tipologías de centro, por cuanto la pluralidad y diversidad de fuentes de información ilumina las coincidencias y divergencias más significativas.

Tanto las herramientas de análisis documental y de recogida de información entre los distintos sectores de la comunidad educativa, como la triangulación de datos y la síntesis obtenida en un grupo de discusión final en el propio centro, se irán presentando y estudiando detalladamente a lo largo de este documento, y constituyen en buena parte el producto objetivo de la investigación y la aportación a las ramas disciplinares de la pedagogía que están vinculadas a los ámbitos de *ordenación escolar*, *organización educativa*, *función directiva* y *liderazgo organizacional en educación*.

1.3. Antecedentes del estudio e intereses personales

El interés de la autora sobre este estudio parte tanto de la larga experiencia personal docente con alumnado de edades obligatorias, como de su interés en la formación de los profesionales de magisterio que deciden incorporarse al sistema educativo. En estos dos ámbitos profesionales ha abordado con anterioridad procesos de evaluación de centros y estudios comparativos de resultados educativos entre escuelas o territorios,

en especial desde la supervisión educativa y la evaluación focalizada de resultados académicos del alumnado, pero hasta ahora no existe una tradición institucional inspectora en Cataluña que incluya la evaluación de procesos relacionales en el seno de los centros o la supervisión del cumplimiento de acuerdos con las familias sobre la realidad comunicativa del centro.

Aunque algunos documentos organizativos de centro, como el Proyecto de Convivencia, el Plan Tutorial o el Proyecto lingüístico, pueden incorporar elementos explícitos sobre la relación y la comunicación entre la escuela y la familia, por regla general son objetivos de centro que no se consideran obligatorios ni se contemplan como tales en los modelos de evaluación y de supervisión de la inspección.

La experiencia de la autora en la gestión de datos y la evaluación externa constituye una ventaja durante el proceso de diseño y aplicación del estudio, pero no aporta valor añadido a la selección de lecturas del corpus teórico. Por otro lado, la experiencia docente en la universidad y en los planes de formación del profesorado aportan una mirada académica muy útil para el diseño de esta investigación, su implementación en las escuelas y el perfeccionamiento de las herramientas a medio y largo plazo.

Igualmente, la experiencia de la autora como agente de cambio en la coordinación de proyectos internacionales, así como su aportación mediadora en la Inspección de Educación de la Generalitat de Cataluña (lugar de trabajo habitual), le proporcionan espacios de observación óptimos para el debate compartido y la reflexión conjunta con otros miembros de la comunidad educativa de perspectiva global. La participación de la autora en situaciones cotidianas del entorno educativo (p.e. el soporte a la elaboración de documentación académica y jurídica de los centros) así como su protagonismo en situaciones de conciliación y gestión de conflictos (p.e. la expedición y tramitación de informes para la resolución de conflictos) han sido determinantes en su interés sobre el papel e impacto de la comunicación entre familia y escuela en el éxito educativo del alumnado.

En este contexto, este estudio parte de las inquietudes profesionales sobre el papel de la familia en el ámbito educativo formal, y profundiza en la literatura existente para poder plantearse las preguntas más pertinentes sobre el rol familiar, la comunicación tutorial, y el impacto que pueden tener las acciones conjuntas de la familia y la escuela, consensuada, en la mejora del rendimiento académico de los alumnos. Todo ello se justifica con una propuesta final de mejora para los casos de los centros presentados en el estudio, elaborada desde las conclusiones generales y singularizada para cada centro a partir de la situación detectada en cada caso.

Cabe señalar que los centros escolares participantes en el estudio han aportado información detallada en su contexto sobre los diferentes ámbitos de relación familia-escuela, con datos contrastados por las familias, los profesores, el equipo directivo, y el alumnado. El hecho de disponer de información corroborada o rebatida por los distintos protagonistas adquiere una especial relevancia por cuanto que permite distinguir puntos de vista distintos, intereses divergentes, y vivencias subjetivas. Este punto es en sí mismo un elemento de análisis teórico, dado que incorpora la necesidad de analizar la consideración de objetividad en un estudio de comunicación, la dificultad de cuantificar hechos cualitativos y la controversia existente en la aún hoy sobre el rigor científico del análisis cualitativo y sus dificultades de percepción analítica (Dennett, 1988), a partir de conceptos como “*qualia*”, “validez” y “fiabilidad”, que se tratan en el apartado de la revisión teórica.

Desde una perspectiva personal, los antecedentes de este estudio pueden situarse en la formación de la autora sobre temas de comunicación y lingüística de su formación inicial (filología inglesa y lingüística aplicada), sobre los ámbitos pedagógicos y educativos (como docente -educación primaria, secundaria, bachillerato, educación universitaria y como inspectora de educación) y en los estudios en curso (del ámbito del derecho).

Con todo, son los estudios de casos realizados en los centros participantes, y la investigación de los datos recogidos en sus cuestionarios, lo que aporta mayor novedad a las conclusiones, dado que presentan una realidad empírica extremadamente útil para diseñar la propuesta final de mejora de centros públicos que se incluye en el documento. Los resultados abarcan exclusivamente el estudio realizado durante el curso 2019-2020, con especial relevancia para el campo de la comunicación familia-escuela, dada la singular e insólita realidad del último trimestre del curso, cuando la relación entre ambos entornos educativos pasó a ser exclusivamente telemática y mediada por canales digitales, plataformas virtuales y programas informatizados. Este hecho ha influido tanto en el análisis teórico como en las propuestas prácticas resultantes, y ha forzado una ampliación en el análisis de la literatura existente, para recoger así mismo la bibliografía de las últimas décadas sobre la comunicación digital con las familias en el ámbito escolar.

1.4. Estructura de la tesis

Sin querer profundizar en cuestiones epistemológicas específicas de las disciplinas que abordan la atención psicofamiliar, el presente estudio ahonda en las propuestas educativas de la transformación pedagógica hacia una corresponsabilidad educativa familia-escuela mucho más flexible y participativa, que se pueda construir en entornos educativos formales y no formales, tanto presenciales como virtuales. Los antecedentes teóricos del tema, presentados en la revisión del estado de la cuestión, se presentan desde el campo *conceptual y terminológico* (p.e. el concepto de familia y su comprensión a partir de la legislación existente), desde el *debate argumentativo* (p.e. la corresponsabilidad familia-escuela en la mejora de los resultados educativos del alumnado) y desde las *dinámicas de aprendizaje* (p.e. los procesos cognoscitivos del alumnado y el impacto que puede tener la familia en su desarrollo competencial). Los estudios existentes sobre el papel de la familia en el impacto educativo del éxito escolar se orientan sobre todo a buscar las correlaciones entre el contexto socioeconómico familiar y los resultados académicos (García y Rosel, 2001). En esta tesis, por el contrario, se intenta determinar cuáles son los elementos comunicativos y relacionales entre familia y escuela que pueden ayudar a mejorar los resultados educativos. Aunque este habría de ser en realidad un estudio longitudinal que difícilmente se puede estudiar con una tesis doctoral al uso (requiere evidencias a medio y largo plazo que no se logran en menos de diez años), el proceso de estudio nos permite comparar situaciones concretas de centros (en el curso 2019-2020) con el resultado académico de los alumnos en relación con la media de Cataluña y a los centros de nivel socioeconómico similar, ese mismo año.

Partiendo de los estudios existentes sobre la relación familia-escuela como un pilar esencial en la educación, el actual estudio se construye sobre un marco teórico comunicativo a partir de la revisión bibliográfica, el estado del arte, y el contexto normativo que delimita su desarrollo en nuestro país. Algunos estudios anteriores han acercado la investigación educativa al papel social de la relación familia y escuela en entorno educativo (Belda, 2013), y han explorado las incidencias propias del encuentro entre los dos entornos educativos, el escolar y el familiar (Bolívar, 2006). Algunos incluso han argumentado sobre el papel educativo compartido en ámbitos escolares (Colás y Contreras, 2013) o sobre el impacto educativo de la colaboración familiar en términos académicos (Collet-Sabé, Besalú, Feu, y Tort, 2014).

Escasean, por el contrario, los estudios que establecen una secuencia prospectiva con propuestas de mejora derivadas del análisis inicial, que pudieran enriquecer la diagnosis

con una propuesta basada en evidencias, y mejorar la experiencia empírica en los centros. Por ello, el diseño de acción de este estudio sigue una metodología de investigación acción ya conocida para la intervención en el aula (Martínez, 2000) y para la transformación de entornos educativos extendidos (Colmenares y Piñero, 2008), pero se amplía con propuestas de acción basadas en modelos y procesos de transformación educativa la espiral inquisitiva para la transformación de las organizaciones escolares (Halber y Kaser, 2017) y las propuestas neurocientíficas que plantean un Diseño Universal de Aprendizaje no sólo para la docencia habitual, sino también para la adaptación sociocultural de la acción educativa (James, 2018). La secuencia del estudio se podría visualizar con el siguiente esquema de flujo [figura 2]:

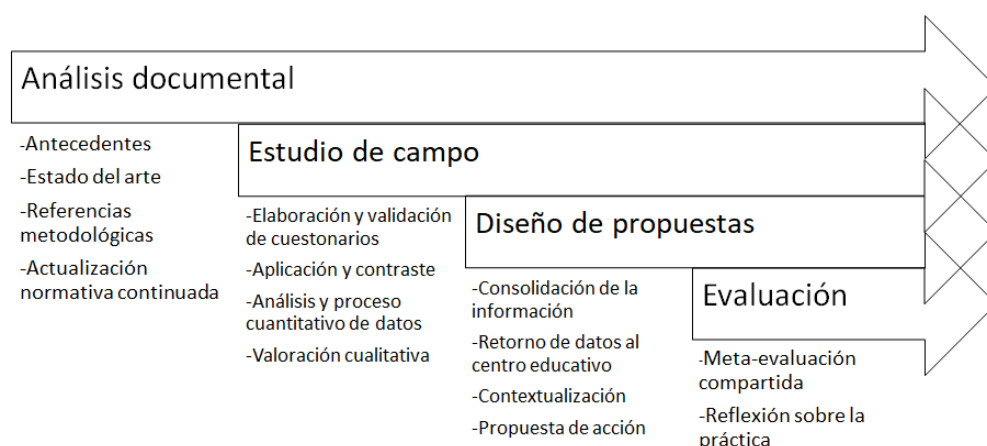


Figura 2. Secuencia metodológica de investigación-acción aplicada en el presente estudio.

Este planteamiento inicial implica ciertos límites temporales y logísticos, que por imponderables de la evolución del curso escolar 2019-2020 se han visto afectados por limitaciones que es necesario señalar. Las decisiones tomadas para desarrollar el plan de trabajo de una forma efectiva (cumpliendo los objetivos iniciales) y eficiente (con los recursos disponibles sin renunciaciones significativas) se han detallado a lo largo del estudio. Se ha justificado en cada caso los cambios sobrevenidos, que atañen sobre todo a la incorporación de propuestas de mejora contextualizadas para los centros participantes, y a la decisión de posponer la evaluación del resultado y la reflexión final sobre el proceso hasta el curso 2020-2021.

2. MARCO TEÓRICO, CONTEXTUAL Y DE REFERENCIA

2.1. Delimitación del estudio

2.1.1. Introducción

En el marco teórico de este estudio se abordan en un primer capítulo los límites de la investigación realizada, desde la delimitación del campo de estudio, la duración y la metodología hasta el ámbito conceptual que se define a través del objeto de estudio.

En un segundo capítulo se describe el contexto educativo de la investigación, con especial atención a la realidad empírica, los antecedentes pedagógicos y el marco normativo en el que las escuelas de la muestra desarrollan su actividad.

El tercer capítulo del marco teórico se ha dedicado a la reflexión sobre los métodos de validación interna e interna en investigación, con la finalidad de establecer la justificación teórica necesaria en términos de validez y fiabilidad, y profundizar en la necesidad de superar las percepciones y opiniones subjetivas (*qualia*) con herramientas de objetivación y cuantificación que identifiquen el elemento básico de información útil (*quantum*).

El cuarto capítulo del marco teórico se ha dedicado a la revisión teórica y conceptual del tema de estudio, focalizado en la comunicación entre la familia y la escuela en el ecosistema escolar.

2.1.2. Límites y limitaciones

La definición de los límites de la investigación es un tributo imprescindible para asegurar el rigor y la validez del proceso y del resultado, pero en este caso es necesario añadir también una valoración extraordinaria dedicada a las limitaciones que concurren en el desarrollo y, por lo tanto, en el alcance final de los resultados de este trabajo, a saber: se ha realizado durante una pandemia mundial que ha provocado el cierre absoluto de los centros educativos en el estado Español, y la virtualización accidentada de los procesos educativos previstos durante el curso 2019-2020.

Este periodo insólito de cierre escolar, en un entorno de alta conectividad digital, puso de manifiesto la necesidad de repensar los procesos comunicativos esenciales, los roles asignados en el marco legal, y la colaboración entre familias y docentes. Cuando las

personas se enfrentan a las incertezas y los peligros reales e imaginarios derivados de situaciones de riesgo desconocido, la situación de crisis hace aflorar las luces y las sombras del sistema. La posibilidad de acompañar a los centros educativos durante la entrada del nuevo curso, reconstruyendo la relación familia-escuela con un nuevo plan comunicacional basado en la realidad anterior y las necesidades futuras se hizo evidente. Aquí, la autora ha encontrado una motivación auténtica para este estudio, y un principio ético incuestionable: cuando la investigación universitaria puede aportar valor a los centros educativos donde se desarrolla, el proceso adquiere dimensiones sistémicas que ponen en valor los aprendizajes sociales, participativos y democráticos de los participantes.

En una situación tan atípica como el segundo semestre del curso 2019-2020 se planteaban temas de transformación pedagógica profunda. ¿Qué entendemos por éxito educativo y cómo se diferencia del éxito escolar? ¿Cómo distinguimos el aprendizaje formal e informal del alumnado, en el contexto familiar? ¿Cómo pueden colaborar familias y docentes para acompañar los procesos cognoscitivos de los alumnos? ¿Qué papel juegan los distintos agentes adultos durante el curso académico? ¿Qué adquiere mayor relevancia cuando se interrumpen los hábitos preexistentes, los acuerdos comunicativos ordinarios y los procesos relacionales formales?

2.1.2.1. Límites temporales

Los límites temporales del estudio se sitúan entre septiembre de 2019 y diciembre del 2020, incluyendo el curso 2019-2020 completo y el primer trimestre del curso 2020-2021. La investigación se inicia en fecha 2 de septiembre de 2020, con la invitación a los centros de primaria participantes en la muestra de estudio, y la aceptación del compromiso mediante el documento que acredita su aceptación, firmado por el equipo directivo, con la aceptación de las familias (Documentos 1,2, 3 y 4 anexo 2). Este punto de partida se acompaña con el compromiso de la autora de hacer un retorno sobre los posibles hallazgos, tendencias y/o consideraciones de mejora en cada centro, y la propuesta de un documento final con recomendaciones sobre el abordaje y tratamiento de las relaciones escuela-familia en el ámbito educativo de cada centro.

Este período estaba originalmente determinado por la idea inicial de dedicar el curso 2019-2020 a la revisión bibliográfica, la elaboración y aplicación del cuestionario y la comparación de resultados. Así pues, estaba previsto finalizar la parte ejecutiva al final de junio, y el proceso de análisis de datos y valoración de resultados el primero de octubre 2020. La inusual evolución del curso escolar, que inesperadamente se detuvo

como contingencia de prevención ante la pandemia mundial debida al virus SARS-COV19, dio como resultado el cierre de del 100% de las escuelas del país y el cambio de calendario de esta investigación. Parte del trabajo de recogida de datos se ha realizado más lentamente y por vía telemática, y el eje temporal de este estudio se ha alargado para adaptar el proceso a la situación. Por otro lado, el nuevo contexto virtual, totalmente inesperado, dio especial valor a las preguntas que se planteaban inicialmente en esta tesis de doctorado, dado que la virtualización súbita de la acción educativa escolar generó nuevos retos y amplió el valor transformador de los posibles resultados de la investigación.

Ampliar el límite temporal al primer trimestre del curso siguiente ha permitido profundizar en nuevos interrogantes relacionados con el papel de la comunicación entre los docentes y las familias en el éxito escolar del alumnado, y, por tanto, ha afectado a los límites conceptuales planteados inicialmente. La ampliación del límite temporal hasta diciembre del 2020 se deriva, claramente, de la necesidad de aportar un valor añadido a las conclusiones del trabajo de campo, y del compromiso personal de facilitar un retorno útil a los centros participantes. Es por ello por lo que se ha incluido en el trabajo la fase de propuestas de mejora, construidas desde la colaboración y la complicidad compartida con la comunidad educativa de cada centro escolar.

Terminado, pues, en año de 2020 a pesar de ser éste un estudio abierto con el fin de hacer de él no un documento acabado sino acaso una metodología de aplicación profesional propia (investigación en acción), y un hábito de colaboración escolar en posible estudio longitudinal en un futuro. El interés de los centros por la formación continuada y la actualización pedagógica en transformación continua ha sido y es en Cataluña un estímulo para la investigación educativa, a menudo protagonizada por los docentes y otros agentes educativos protagonistas del cambio. Estos estudios etno-científicos y heurísticos muestran con frecuencia aprendizajes fácilmente transferibles a otros centros, y otros territorios, con vocación de servicio y apoyo a la mejora global.

2.1.2.2. Límites geográficos

Los límites geográficos de la investigación responden a cuestiones meramente logísticas, dado que el estudio se desarrolla en Cataluña, en ocho centros públicos de primaria y secundaria, reproduciendo un segmento concreto de los centros existentes en la ciudad. En el punto 3 de este documento se detalla la proporcionalidad, y se reconocen tanto las limitaciones de esta selección como las posibles correcciones a realizar en estudios futuros. A priori, una selección reducida puede impedir la

generalización de los resultados obtenidos, pero por otro lado esa misma selección permite identificar de forma exhaustiva algunos detalles significativos en el modelo comunicativo de cada uno de los centros estudiados, y favorecer su transformación contextualizada y singular.

Se incluye mapa para identificar la localización de dichos distritos en la ciudad de Barcelona, así como la información sobre indicadores socioeconómicos globales, facilitada por el Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona (2016): [Figura 3.]

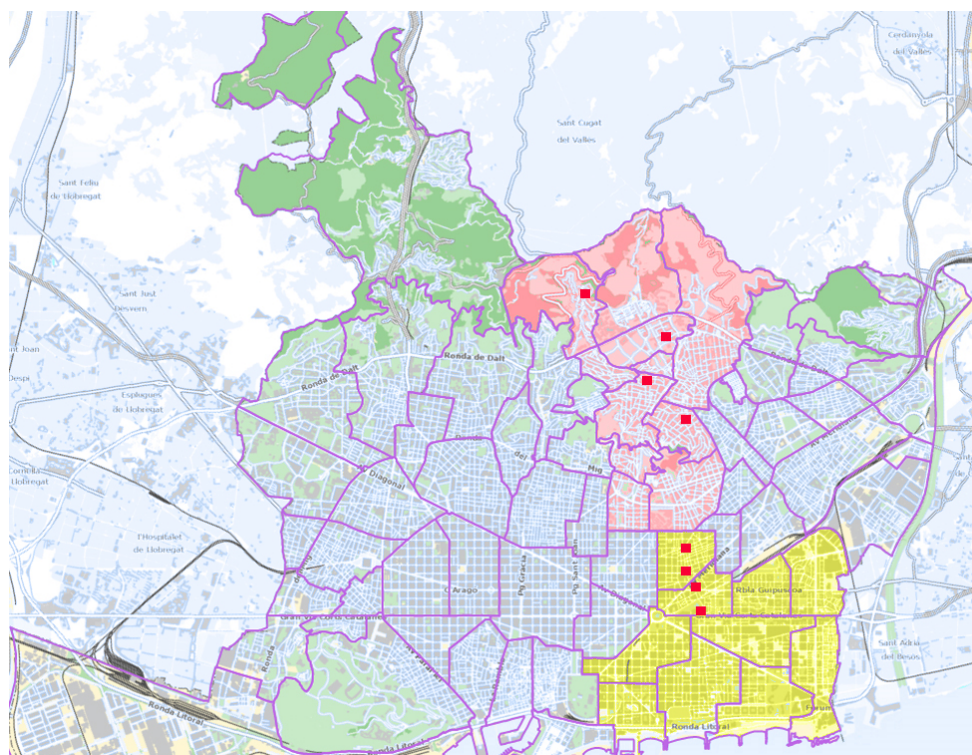


Figura 3. Localización de los centros participantes en esta investigación, en los barrios de El Carmel, Horta-Guinardó y Sant Martí de Provençals (curso 2019-2020)

2.1.2.3. Límites metodológicos

En esta misma línea ética, los límites metodológicos de este trabajo de investigación se circunscriben en cierta medida a la voluntad de esta tesis de ofrecer a la comunidad educativa un servicio real y útil. La finalidad es poder proporcionar unos instrumentos que faciliten la construcción de estrategias y el desarrollo de procesos que le permitan evolucionar y acercarse más al horizonte de éxito educativa para cada uno de los alumnos.

Actualmente la calidad metodológica de un estudio en ciencias sociales incluye consideraciones sobre el diseño, el contenido, la fiabilidad y la validez del instrumento para la recogida de datos, así como el proceso de aplicación, el análisis de los ítems, las respuestas y la corrección de la propia prueba. Por lo tanto, se entiende que las estrategias de contraste y verificación hacen imprescindible la diversificación y combinación de métodos, tanto cualitativos como cuantitativos, en las diferentes etapas del estudio.

En esta investigación se han utilizado diferentes propuestas metodológicas, que se detallan en las distintas fases del proceso: desde la selección de la literatura de referencia teórica, o la validación externa del diseño de los instrumentos de recogida de información y la aplicación y valoración los cuestionarios, hasta el proceso de retorno en un grupo de discusión, la viabilidad de la prospectiva, y la toma de decisiones de mejora a medio y largo plazo por parte de los centros educativos. Por todo ello, a lo largo de la investigación se abordan distintos ámbitos metodológicos propios de las ciencias sociales, a saber:

a) La metodología científica y académica general.

En el presente caso, se interesa proporcionar al estudio una dimensión práctica, por cuanto es en realidad parte de un proceso continuo de aprendizaje personal y de descubrimiento y desarrollo profesional. En este sentido, la investigación irá asociada de acciones posteriores en el ámbito laboral y de actuación en el territorio, dada la implicación de la autora en la asesoría real de centros educativos. Igualmente, se entiende como una secuencia natural de la experiencia propia, y la experiencia de los participantes (individuos y centros), y se ajusta a planteamientos participativos en la mejora del sistema educativo. Se hace especial referencia al famoso método de Kurt Lewin (Lewin, 1946) de investigación-acción (planificar, actuar, observar y reflexionar), y al método heurístico clásico (resolución de problemas basada en el conocimiento y experiencia previa), que Bransford y Stein (1984) ajustaron magistralmente a cinco pasos (IDEAR: definir y presentar el problema; explorar estrategias y avanzar propuestas viables, aplicar y evaluar los efectos).

b) La metodología de validación del objeto de estudio, la fiabilidad y validez de las herramientas utilizadas. En este caso, se ha optado por incluir una reflexión previa, a modo de fundamentación teórica, en el marco de la contribución a las ciencias de la educación. Por un lado, se profundiza en el conflicto histórico de cómo objetivar opiniones subjetivas, y en especial cómo cuantificar hechos

cualitativos, el debate en términos de validez y fiabilidad. En el planteamiento de esta tesis doctoral se abunda en los conceptos de percepción cualitativa y cuantificación de la información, y se razona la validación externa de los cuestionarios por parte de los expertos participantes, considerando la diversidad de modelos posibles y su viabilidad de aplicación (Pedrosa, Suárez-Álvarez, García-Cueto, 2013).

- c) La metodología procedimental para la recogida de información, su interpretación y el análisis de resultados. En un esfuerzo por simplificar al máximo los procesos, sin perder información, se ha puesto especial atención en discriminar, seleccionar, clasificar, sintetizar, y ordenar la información obtenida (Escobar-Pérez, y Cuervo-Martínez, 2008). El método de análisis de datos utilizado se ajusta a los criterios más reconocidos (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia), y al proceso de análisis tiene en cuenta tanto la finalidad del estudio como la continuidad de este en la realidad educativa. Se ha optado por conciliar el rigor científico del método con la obligada flexibilización y adecuación a la situación real del curso 2019-2020, cuyo tercer cuatrimestre contabilizó 1.890.000.000 alumnos confinados y sin escuela presencial, la mitad de los alumnos del planeta, según la UNESCO, a 19 de abril 2020 (UNESCO, 2020).
- d) La metodología de retorno e intervención posterior. El método de retorno escogido en este caso, a través de un grupo de discusión en cada centro participante, en una entrevista posterior, se vincula tanto a la gestión de los datos cuantitativos como a la valoración de la información cualitativa, para su aplicación empírica. Puede entenderse como una nueva iteración del método Delphi utilizado en el estudio cuantitativo, y como el reconocimiento de la investigación-acción (Eliot, 1991, 2000 4a ed.) como método cualitativo, que implica a los centros educativos en la autoevaluación, detección de necesidades, identificación de estrategias posibles y planificación de soluciones viables a sus retos de transformación. Esta sesión y la prospectiva resultante forma parte de un aprendizaje conjunto, donde el investigador se acerca al investigado, en un proceso casi etnográfico, centrado en la propia conciencia de la necesidad de mejora.

Los métodos y las técnicas utilizadas en el estudio responden a este planteamiento diversificador, y se ha adaptado en cada caso a las necesidades contextuales de la investigación:

- a) Fundamentación teórica conceptual: desde enfoques cualitativos

- b) Marco conceptual y revisión literaria: desde enfoques cualitativos, en entornos digitales con motores de búsqueda bibliográfica automatizados cuantitativos.
- c) Diseño del contenido: enfoque cualitativo, por analogía conceptual con cuestionarios ya existentes, como el test “*Grit Scale*” de Angela Duckworth, (Duckworth et al. 2007) y su versión reducida “*Short Grit Scale, GritS*”, (Duckworth y Quinn, 2009), que ya han sido validado cuantitativamente en varios idiomas.
- d) Validación del instrumento: enfoques cuantitativos basados en la evaluación de los cuestionarios por jueces externos, utilizando la *Razón de Validez de Contenido* (RVC), de Lawshe (1975).
- e) Validación de la aplicación: enfoque cuantitativo (mixto), siguiendo el método Delphi de validación por agregación de opiniones múltiples (Linstone y Turoff, 1975) y el “Delphi modificado” que reduce los procesos de recogida de datos (Astigarraga, 2008) al tiempo que incorpora el debate final o grupo de discusión desde un enfoque cualitativo
- f) El valor de los resultados: sujeto simultáneamente a un enfoque cuantitativo y cualitativo, según se considere la utilidad del producto final, tanto para la investigadora como para los centros y los distintos implicados. En todo caso, el valor se ve determinado por la validez y fiabilidad de los procesos de investigación, de acuerdo con las herramientas utilizadas en el estudio, y tiene diferente consideración desde perspectivas utilitarias, académicas o científicas.

Por todo ello, más allá de la metodología, se impone una mirada ética en el uso de la información obtenida en el trabajo de campo. En último término, el producto final permite una reflexión sobre el papel de la propia práctica profesional y sus limitaciones, sobre el propósito de los estudios educativos meramente teóricos, e incluso sobre la finalidad múltiple de las tesis doctorales.

2.1.2.4. Límites conceptuales

La definición de la hipótesis desde el trabajo de campo, centrado en la identificación de factores que contribuyen a mejorar la comunicación en la relación familia-escuela para el éxito educativo, delimita los conceptos básicos a una terna visualmente sencilla [figura 4].

Los términos *familia* y *escuela* quedan conceptualmente definidos por los protagonistas, según se identifican en los límites temporales y geográficos anteriormente mencionados. El espacio por investigar, el estado de la comunicación relacional en las escuelas, que nos ocupa en este estudio, se circunscribe a tres niveles o ámbitos de interés que se justifican en la fundamentación teórica y se reconocen en la herramienta de análisis:

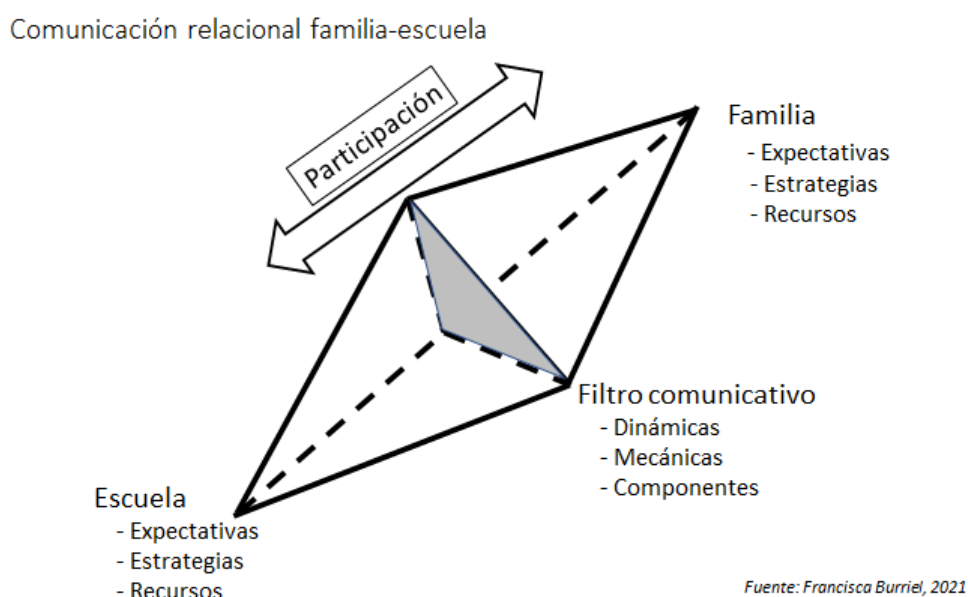


Figura 4. Modelo de comunicación relacional - Escuela-Familia. Elaboración propia, 2021.

- Componentes**: hacen referencia a elementos logísticos de la comunicación familia-escuela (interlocutores, canales, espacios, horarios), que deben ser conocidos por las familias para poder ejercer sus derechos, y entender sus deberes. Los datos objetivos están protocolizados en la documentación de centro, pero si estos espacios de interacción no son compartidos, no puede haber un nivel aceptable de comunicación entre los agentes implicados. Las preguntas referentes a este ámbito identifican la dimensión comunicativa básica entre familia y escuela y el grado de información de los usuarios.
- Mecánicas**: incluyen los procesos de participación, las reuniones, los intereses temáticos y los procedimientos de acuerdo o solución de conflictos. Según la hipótesis inicial de este estudio, cuanto más compartidas son las mecánicas de trabajo, mejor comunicación relacional existe en el centro, y mayor eficiencia en la mediación conjunta de familias y escuela en las prácticas educativas. Las preguntas referentes a este ámbito identifican la dimensión

comunicativa del usuario habitual, y el grado de conocimiento de los procesos relacionales entre los docentes y las familias.

- c) Dinámicas: denotan expectativas compartidas, valores y prioridades de futuro que establecen un buen clima de centro para la gestión del cambio y la proacción transformadora, en especial en tiempos de emergencia crítica como los que se han dado en el curso 2019-2020. Según la hipótesis de este estudio, las dinámicas que favorecen una buena respuesta pedagógica (ayuda al alumnado, detección de situaciones de vulnerabilidad familiar, acción institucional de apoyo) resultan especialmente indispensables cuando, como en el presente caso, van más allá de la norma básica y se entienden desde la empatía, la responsabilidad y la sostenibilidad educativa, propia del liderazgo del centro educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las preguntas referentes a este ámbito identifican la dimensión comunicativa avanzada porque presentan la participación de las familias en la toma de decisiones y la alineación en las expectativas de transformación educativa de futuro.

Si bien los límites conceptuales se han centrado en los componentes, mecánicas y dinámicas de la comunicación entre profesores, familias y alumnos en el ámbito académico, la súbita interrupción del curso trajo la necesidad de redefinir la finalidad misma de la educación y el porqué del sistema educativo. En el tema que nos ocupa, existe la voluntad de detectar los elementos a mejorar, contribuir a la propuesta de transformación, y orientar principios de valor que dinamicen aspectos concretos hacia el éxito educativo.

Concretamente, a partir de la información obtenida, esta tesis propone revisar espacios, protocolos y materiales para una mejor acogida e incorporación de las familias en el centro educativo; contrastar la implicación y los intereses de los distintos agentes educativos implicados en la atención del menor, y comparar las expectativas y prioridades de las familias y la escuela, en la construcción de una comunidad educativa participativa, sostenible, inclusiva y ética.

La pretensión última de este trabajo de investigación es ayudar a los centros educativos a elaborar pautas de auto-detección y estrategias de colaboración para construir instrumentos propios que permitan ayudar a incorporar a las familias en los centros escolares como agentes indispensables y copartícipes de la educación del alumnado.

2.2. Contexto y ecosistema de la muestra

2.2.1. Introducción

En el segundo capítulo del marco teórico se reflexiona sobre el entorno de la investigación, el contexto educativo en el que se sitúan los centros de la muestra. En concreto, se hace una revisión de la realidad pedagógica, histórica y legislativa que condicionan el ecosistema educativo en el momento actual, y permiten entrever causas y consecuencias que van más allá de la vida escolar.

Se ha considerado oportuno detallar con cierta atención la revisión histórica de aspectos socioeducativos que son relevantes en la definición de algunos términos que se han ido cargando de significado con el tiempo, de manera que influyen de forma determinante en la comprensión de conceptos como éxito educativo, calidad educativa, o demanda social.

Este estudio de contexto es relevante para identificar las expectativas de las familias en el entorno educativo formal, y su visión particular de comunicación en el ámbito académico, los roles esperados y ejercidos, o los horizontes de cambio y transformación vinculados a la mejora de la organización del centro en evolución.

2.2.2. La realidad empírica y contextual de los centros participantes

La reflexión sobre los límites y las limitaciones no sería completa sin una mirada crítica a la realidad empírica y singular de las escuelas, que define en última instancia la práctica ejecutiva del estudio, el contexto pedagógico de Cataluña y a la normativa de referencia que establece el marco de lo que puede y debe ser legal y ajustado a derecho.

La realidad impone aspectos logísticos que constituyen por sí mismos un ecosistema de trabajo empíricamente definido. Por un lado, el límite temporal determinado para realizar el estudio se ha visto afectado por una pandemia que ha cerrado y virtualizado los centros educativos de una forma nunca vista ni esperada, y por otro lado el límite

geográfico del estudio se ha definido por necesidades de eficiencia ejecutiva, dado que era necesario conciliar la vida académica y la vida profesional (por no citar también la vida familiar) en un contexto dimensionado a una escala manejable.

El estudio se lleva a cabo en la ciudad de Barcelona por motivos prácticos, dado que la autora desarrolla en este territorio su función inspectora, y le resulta particularmente útil concentrar la muestra en centros donde se puede aplicar posteriormente el retorno de lo aprendido y las propuestas de mejora que se deriven en cada centro. Esta utilidad práctica representa un valor añadido puesto que se propone este estudio no como una investigación aislada, sino como un camino a seguir dentro de la comunidad científica en el ámbito de la pedagogía aplicada. Si bien ésta no es una razón epistemológica al uso, es evidente que intentar estudios sobredimensionados e inabordables no tiene razón de ser. Por su parte, esta realidad de proximidad desvela un valor añadido a la investigación por cuanto que se realiza con la máxima transparencia, compartiendo intereses comunes y finalidades colaborativas, a saber: conocer el estado de la cuestión en el centro, sus fortalezas, necesidades y la prospectiva en términos de innovación y transformación educativa.

El hecho de que en el curso 2020 sea normativo para toda Cataluña la formulación (cuando éste no esté ya formulado), revisión y actualización del Proyecto de Convivencia de Centro ha estimulado el interés de las escuelas en conocer mejor sus procesos comunicativos y relacionales y ha favorecido la implicación de los equipos directivos en esta investigación.

Su participación proactiva ha sido inestimable para superar las incidencias sobrevenidas por la pandemia y el confinamiento, dado que han sido los y las directoras quienes se han mostrado interesados en asegurar la llegada de los cuestionarios y la buena disposición del profesorado y las familias a participar en el tramo ejecutivo final del trabajo.

La muestra de centros se ha limitado a tres distritos urbanos de la ciudad: Sant Martí de Provençals, El Carmel y Horta-Guinardó. Los criterios de selección incluyen razones prácticas, consideraciones conceptuales, y creencias apriorísticas fruto de la experiencia profesional:

-Razones prácticas: Estos tres distritos tienen una representación proporcional suficientemente significativa de población escolar, cercana a la mediana de Cataluña, y pueden representar de forma general el comportamiento relacional y comunicativo del resto de centros de primaria de la ciudad de Barcelona. De un total de 3964 centros con educación primaria en Cataluña, los 337 centros de Barcelona representan el 8,5% del

total (Departament d'Educació, 2021); los centros incluidos en este estudio representan el 2,373 % de ellos (CEB, 2021), por lo que es evidente que las conclusiones obtenidas en este estudio tienen un valor más etnográfico que estadístico, y se aportan una apreciación cualitativa, más que representativa desde el punto de vista cuantitativo.

-Consideraciones conceptuales: La lista de centros seleccionados (conscientemente anonimizada), responde a centros que tienen una organización estándar en grupos y horarios, tanto de titularidad pública como concertada, y pueden representar las dos tipologías de centros más habituales en Cataluña. En la muestra seleccionada, se analizan un 75 % de tales centros, y un 25% de titularidad privada, mientras que en el total de Cataluña el porcentaje de centros públicos (587 centros) es 53,12% y el porcentaje de centros privados (518 centros) es 46,88 %, aunque en Barcelona hay (173 centros) un 51,95 % de centros públicos y un 48,05 % de centros privados (160 centros) (Departament d'Educació, 2021; CEB, 2021).

-Creencias basadas en la experiencia personal: la selección de centros participantes se hace a partir de un grupo de centros que están desarrollando la experiencia de colaborar en un Erasmus + sobre “Familias y escuelas” (*Families and Schools*) junto a la Universidad de Lérida (España), Universidad de Luxemburgo (Luxemburgo) y la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán (Italia) y donde la autora es la persona nombrada responsable de la Inspección de Barcelona para este Erasmus. La selección de estos centros se considera una ventaja, dada su experiencia en la dinamización de proyectos dentro y fuera del entorno escolar, y la participación en programas donde las familias tienen un papel relevante. Esta percepción personal de la investigadora parece suficientemente significativa para el estudio de los casos que se van a plantear y aporta también elementos de diversidad educativa, dado que se ha abordado el estudio en escuelas con realidades diversas dentro de la misma ciudad. Estudios de contraste en distintas tipologías de escuela serían muy útiles, así como comparativas que se pudieran realizar zonificadas en diferentes territorios, especialmente en aquellos territorios donde habitan familias de diferentes estructuras y orígenes (inmigrantes, colectivos vulnerables, familias en situaciones de riesgo específico, etc.).

2.2.3. Antecedentes del contexto pedagógico escolar en Cataluña

El contexto pedagógico es especialmente significativo en un estudio sobre la relación de la familia y la escuela porque nos orienta en la apreciación del protagonismo que

tienen las familias en el diseño y organización del centro escolar a lo largo de la historia, y permite comprender las tendencias participativas que cada uno de los sectores educativos reclaman y promueven en el centro. En Cataluña se percibe una persistente presencia de ideas participativas y habitualmente conectadas con movimientos pedagógicos europeos, algunos de los cuales se aportan en este apartado para ilustrar mejor el estudio de esta investigación.

El sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) postulaba que la pedagogía se puede considerar una ciencia de reflexión práctica (Durkheim, 1938: p.10), como la sociología (Durkheim, 1894), en tanto que se refiere a una realidad empírica y experimental:

1. Son hechos fenomenológicos observables,
2. Identifica elementos que pueden ser categorizados, no están aislados
3. Se centra en conocer esos hechos de forma desinteresada, con neutralidad metodológica para eliminar los prejuicios (evitando consideraciones subjetivas).

Según estos tres ejes de estudio, podemos buscar los antecedentes del contexto pedagógico escolar de Cataluña en las observaciones experimentales que han ido descubriendo, por un lado, la medicina, la neurobiología y la psicología cognitiva; por otro lado, las técnicas y los modelos de cuantificación experimental y de análisis psicométrico, con sus estadios de desarrollo; y finalmente los planteamientos sociales de desarrollo ciudadano y humanistas, de fundamento moral.

En este apartado se presenta una breve revisión histórica de los autores más relevantes en la evolución de los dos últimos siglos en estos tres ámbitos de construcción científica realizada por la autora de esta tesis. En especial, se mencionan aquellos médicos, psicólogos, sociólogos y pedagogos que tuvieron influencia transversal en la creación del campo de estudio, e incidieron en la evolución del constructo pedagógico de la escuela activa, social e inclusiva que se reconoce como escuela catalana (Trilla, 2001).

Siempre es difícil buscar antecedentes históricos en lo que es realmente un continuum, pero las raíces del presente se hallan siempre en las realidades, las narrativas y las expectativas del pasado. La diversificación de las ideas y de movimientos intelectuales permiten reconocer cierto consenso, y situar el nacimiento de la ciencia pedagógica moderna en las ideas que primero sistematizaron la duda metódica del francés René Descartes (1596-1650), las propuestas de aprendizaje libre y práctico del checo Jan Amos Komenský, Comenius, (1592-1670), y la naturaleza del hombre como un ser originalmente bueno y “libre del pecado original” de los suizos Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Sus teorías educativas se pueden identificar después en el origen de las tendencias pedagógicas y humanistas europeas de los siglos posteriores. Para el tema que nos ocupa, la relación-familia escuela, destacan los movimientos industriales ingleses en favor de la educación gratuita y universal para los más desfavorecidos, iniciados por Robert Raikes el joven (1736-1811), John Pounds (1766 – 1839) y Samuel Wilderspin (1791– 1866), que querían compensar las situaciones familiares y sociales que afectaban al crecimiento personal, social y moral de los menores en entornos de abandono. De profunda orientación urbana, estas iniciativas apostaban por crear escuelas de carácter social y a menudo secular, escapando a la influencia eclesiástica habitual en la educación de la época. Todas ellas estaban vinculadas a las necesidades de la revolución industrial inglesa, y al interés por mejorar las expectativas de las familias y los jóvenes trabajadores.

Estos movimientos iban a menudo en paralelo con el creciente interés por el estudio sistemático de la naturaleza, el hombre y las culturas, que las metrópolis europeas alternaban con la conquista colonial. No es de extrañar que la cuantificación de la inteligencia y de la evaluación cuantificada de los resultados del aprendizaje, iniciadas entre otras por las observaciones médicas en enfermos mentales y menores sordomudos de Philippe Pinel (1745-1826) y Jean Marc Gaspard Itard (1774 -1838), se apreciaran en especial por su capacidad de organizar y clasificar cualidades humanas, hasta entonces esquivas a las medidas objetivas.

El tema de la subjetividad de las percepciones, (la cualidad singular del aprendizaje individual), será uno de los temas que se tratarán en profundidad en fundamentación teórica de este estudio, dado que en este debate se sustenta uno de los pilares de la escuela catalana actual, a saber: la posibilidad de conocer la calidad de la enseñanza, y la evaluación del proceso de aprendizaje como evidencia de la mejora educativa del propio sistema (evaluación formativa y formadora).

Las primeras propuestas de redacción de estándares educativos universales tenían una orientación claramente física, como los niveles de rendimiento en la escuela de Rugby, propuestos por Thomas Arnold (1795 – 1842), que inspiraron posteriormente a Pierre de Frédy, Baron de Coubertin (1863 – 1937) en la creación de Los Juegos Olímpicos modernos. Estas mediciones inspiraron sin duda las propuestas como el *Diccionario de higiene pública* de Bartolomé Galí Claret (1850–1902), con un gran impacto en las escuelas higienistas catalanas de principios del s. XX, que apostaban por renovar la educación a través del deporte y el ejercicio físico.

Las observaciones empíricas que había aportado Johann Gregor Mendel, (1822 - 1884) a la biogenética en el imperio Austro-Húngaro, y Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936) a la psicología conductista en Rusia, fueron terreno abonado para los enfoques científicos de la psicología de raíz cuantitativa y experimental.

La cuantificación científica llegaba por su parte de la mano de los enfoques experimentales alemanes, considerados los padres de la psicología científica, como las propuestas visuales y auditivas de Johannes Peter Müller (1801-1858) y la detallada identificación de sensaciones y percepciones físicas de Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920), a las que este último añadió las mediciones de la atención y la afectividad. Las propuestas psicométricas de Alfred Binet (1857-1911), y las sugerencias conductistas de Edward Lee Thorndike (1874-1949) inspiraron más tarde a Burrhus Frederic Skinner, (1904-1990), hasta el punto de generar una pedagogía estructural de respuestas mecánicas que aún se practica hoy en día en las escuelas de medio mundo.

La reflexión fenomenológica de Édouard Séguin (1812 -1880) sobre la resolución de conflictos y la visión social del aprendizaje, de Lev Semyonovich Vygotsky (1896 -1934) fueron en gran medida aportaciones sociales simultáneas a los estudios sobre lesiones neurológicas cerebrales de Alexandre Romanovitch Luria (1902 - 1977) llevados a cabo en Rusia, y a los estudios psiquiátricos de María Montessori en Italia (1870-1952), y desencadenaron un decidido interés por las posibles actuaciones pedagógicas a nivel moral, social y político. Este enfoque se detecta en los orígenes de la pedagogía social y constructiva de carácter comunitario, donde la colaboración y la diversidad se entiende como una herramienta esencial del aprendizaje humano.

La visión del alumno como un agente activo en su propia educación, protagonista de su aprendizaje y miembro de una comunidad de iguales en la diferencia, puede entenderse en realidad como un eco del protagonismo alcanzado por la sociedad común, de raíz burguesa pero cada vez más consciente de la realidad obrera. Todas estas propuestas pueden rastrearse en las bases de la Escuela Nueva francesa que en los albores del s. XX influyó el pensamiento educativo liberal de toda Europa, en un esfuerzo por consolidar las naciones-estado y cohesionar su ciudadanía entorno a aprendizajes y currículums no eclesiásticos. La ciencia, la naturaleza, el hombre y la sociedad están en las fuentes de las metodologías y los movimientos pedagógicos humanistas de casi toda la Europa moderna.

En ese momento emergen pedagogos liberales, librepensadores, e incluso libertarios y anarquistas que influirán en los conceptos pedagógicos de moral cívica, el rol compartido de las familias y la escuela en la educación: el objetivo de la moral cívica de

Paul Beurdeley (1842-1905) y Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861-1925), la necesidad de la educación infantil para garantizar la equidad, de Édouard Claparède (1873-1940) y Mina Audemars (1883-1971), la solidaridad entre los más vulnerables, defendida por Adolphe Ferrière (1879-1960) y Roger Cousinet (1881-1973).

A principios del s. XX, con ellos nacía una escuela activa, abierta, deportiva e higienista, donde el alumnado puede crecer en conocimiento y responsabilidad, experimentando y aprendiendo en sociedad. En estos mismos principios se fundamenta en Madrid la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos (1839-1915), que tuvo su versión catalana en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), la Escola de Mestres de Joan Bardina i Castarà (1877-1950) del 1906 a 1910, y en el proyecto del Institut-Escola creado en 1931, truncado por la Guerra Civil Española. A este caldo de cultivo pedagógico hay que añadirle las aportaciones de expertos y pedagogos del mundo entero, contemporáneos a los anteriores, con presencia directa o indirecta en Cataluña: el estadounidense John Dewey (1859-1952), la ya mencionada Maria Montessori (1870-1952), el belga Ovide Decroly (1871-1932), el francés Célestin Freinet (1896-1966), los suizos Adolphe Ferrière (1879-1960) y Jean William Fritz Piaget (1896-1980) y el brasileño Paulo Freire (1921 - 1997), entre otros muchos autores.

Aunque no es objeto de esta tesis profundizar en la evolución del modelo de escuela catalana, que ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas (González-Agapito et al., 2002), hay que reseñar dos conceptos clave que establecen un contexto pedagógico muy determinante en la relación escuela-familia en el ámbito escolar de Cataluña:

- a) Por un lado, la internacionalización de sus orígenes, que ha mantenido abiertos los intereses de renovación pedagógicos nacidos de la formación humanista e internacional del s. XX.
- b) Por otro, la particularidad de la cultura catalana, con lengua propia y reivindicación identitaria, que ha generado un clima favorable a la diferenciación y el reconocimiento de necesidades sociales aún pendientes, como la importancia de la inclusión y la búsqueda de la cohesión social y la equidad en la escuela.

Entre estos movimientos globales y locales, la escuela catalana ha desarrollado una estrecha relación con la comunidad, con las familias y con los alumnos. Muchos de los pedagogos de la llamada Escola Catalana fundaron escuelas o asociaciones que son aún herederas de la pedagogía social, implicada en el desarrollo de la responsabilidad ciudadana, y la responsabilidad compartida: Rosa Sensat i Vilà (1873 - 1961) y su hija

Angeleta Ferrer (1904-1992), Alexandre Galí i Coll (1886 - 1969), Manuel Galés i Martínez (1894 - 1962), Pere Vergés i Farrés (1896 - 1970), Pau Vila i Dinarès 1881 - 1980), Carme Serrallonga y Calafell (1909 - 1997). Todos ellos, y muchos que les han seguido, se han tenido que enfrentar al reto de proponer cambios educativos en un contexto social y legal muy alejado de las ideas transformadoras de su pedagogía.

En la misma línea, de las escuelas seleccionadas en nuestro estudio podemos apreciar el interés internacionalizador y la predisposición a participar en estudios de investigación universitaria. Igualmente, se enfrentan al reto de inventar una nueva realidad educativa súbitamente urgente por la situación de pandemia, sin disponer de un contexto legislativo adecuado a la situación. En el apartado siguiente haremos una referencia especial al marco normativo en el que actualmente se mueven las escuelas que han participado en esta investigación.

2.2.4. El marco normativo estatal y autonómico de los centros participantes

Si bien no existe unidad en la normativa internacional sobre el papel de las familias en la escuela, las tradiciones culturales europeas tienden a seguir dos modelos diferenciados (Rich, 2001), a saber: el contexto de relaciones familia-escuela del mundo anglosajón, vinculado a la toma de decisiones específicas en el ámbito vecinal y comunitario de un territorio, y el contexto franco-español, vinculado a la Ilustración francesa y que se articula desde las decisiones unificadas e institucionales de la administración central.

Sin entrar en detalles históricos alejados de este estudio, en el momento actual parece evidente que ambos modelos (el anglosajón de autonomía escolar, y el franco-español de jerarquía centralizada) están convergiendo en las últimas décadas hacia planteamientos funcionales, de mejora continua, con proyectos consensuados entre los diferentes actores de la comunidad educativa:

“Todo ocurre en realidad como si el modelo anglosajón de descentralización y de comunidad que permite el acuerdo consensual de los diferentes actores educativos (consenso negociado, asegurado entre otros por los descubrimientos en el campo de la psico-sociología) una renovación de la escuela francesa pudiera de aquí en adelante ser posible. Las dificultades para arreglar la organización de los proyectos de establecimientos no se ignoran, pero los recursos acrecentados consagrados a la formación del cuerpo docente ya la introducción de ciertas técnicas de psicología social han de permitir - creen - la

organización de este funcionamiento nuevo de los establecimientos” (Rich, 2001, p. 152)

Pese a este acercamiento, en Cataluña aún cabe destacar la importancia del marco normativo institucional, que en buena parte es responsable de los requisitos formales, relacionados con los componentes de la comunicación (los interlocutores y sus roles establecidos, la oferta obligada de los centros en materia de horarios tutoriales, las responsabilidades informativas, los registros documentales, etc.). La Ley de Educación de Cataluña regula con detalle el diseño general de los procesos y mecanismos relacionales, entre la familia y la escuela, con la voluntad de generar dinámicas plurales de transformación y mejora institucional (Departament d'Educació, 2009). La ley especifica que uno de los principios por los que se rige el sistema educativo catalán es el compromiso de las familias en el proceso educativo y el estímulo y el apoyo para hacerlo posible (Art. 2.3.). Esta pluralidad se reconoce en la definición de la comunidad educativa:

“La comunidad educativa está integrada por todas las personas e instituciones que intervienen en el proceso educativo. Forman parte de ella los alumnos, las familias, el profesorado, los profesionales de atención educativa y el personal de administración y servicios, la Administración educativa, los entes locales y los agentes territoriales y sociales y las asociaciones que los representan, así como los colegios profesionales del ámbito educativo, el asociacionismo educativo, las entidades deportivas escolares y los profesionales, empresas y entidades de tiempo libre y de servicios educativos” (Art. 19)

Las diferentes menciones del papel de las familias (citadas 69 veces en el total del documento), incluyen temas muy diversos, recogidos en el Preámbulo de la ley de forma explícita:

- Cuestiones relativas al derecho individual y de las familias a la educación y la armonización del mismo con los derechos individuales de los alumnos, las familias o los tutores
- Libertades, los derechos y los deberes de las familias en el proceso educativo, con el reconocimiento del papel fundamental de las familias, y su participación en la vida escolar
- La formación de las familias y por su vinculación con los centros a través de la carta de compromiso educativo.

Esta última estrategia, la carta de compromiso, se convierte en un instrumento casi contractual entre las familias y el centro, útil para acuerdos muy diversos, desde los usos lingüísticos de acogida hasta la personalización de la enseñanza en situaciones de vulnerabilidad (Art.20):

“1. Los centros, en el marco de lo establecido en el título I y de acuerdo con sus proyectos educativos, deben formular una carta de compromiso educativo, en la cual han de expresar los objetivos necesarios para alcanzar un entorno de convivencia y respeto hacia el desarrollo de las actividades educativas. En la formulación de la carta participan la comunidad escolar y, en particular, los profesionales de la educación y las familias.

2. A través de la carta de compromiso educativo debe potenciarse la participación de las familias en la educación de los hijos. Las familias deben aceptar compartir los principios que inspiran la carta. El Departamento debe impulsar las orientaciones que determinen los contenidos para la elaboración de la carta, que han de respetar los derechos y libertades de las familias recogidos en las leyes”.

Hay en la ley una intención claramente garantista de la administración, citando el derecho a becas y ayudas según el nivel de renta de las familias (art.6.3) y la protección social, en el ámbito educativo, en casos de infortunio familiar o accidente (art.21.2). No obstante, la relación familia-escuela se regula en el Capítulo II, donde se determinan los derechos y deberes del alumnado, y en el Capítulo III, que está íntegramente dedicado a las familias. Destacan, por su relevancia con el tema de esta tesis, dos artículos que enfatizan la participación de los alumnos y las familias. En el primer caso (Art.23), para favorecer “el diálogo y la corresponsabilización” del alumnado y formar “los hábitos democráticos de convivencia”. En el segundo caso (Art.25), para garantizar “información sobre la evolución educativa de sus hijos” y “asesoramiento y atención adecuada a las familias, en particular mediante la tutoría”.

De hecho, el Artículo 25. *Participación de las familias en el proceso educativo* hace recaer en la administración el deber de facilitar la comunicación en el ámbito tutorial (“Departamento debe prever los medios necesarios para que los centros, el profesorado y demás profesionales puedan ofrecer asesoramiento y atención adecuada a las familias, en particular mediante la tutoría”) y en los padres y madres el deber de participar en el desarrollo del proyecto escolar (“Las madres, los padres o los tutores tienen el deber de respetar el proyecto educativo y el carácter propio del centro, el derecho y el deber de participar activamente en la educación de sus hijos, el deber de contribuir a la convivencia entre todos los miembros de la comunidad escolar y el derecho a participar en la vida del centro a través del consejo escolar y de los demás instrumentos de que se doten los centros en ejercicio de su autonomía”).

La corresponsabilidad familia-escuela queda, pues, sistemáticamente recogida en la normativa contextual de Cataluña y se concreta después en cada escuela, en el margen de autonomía que determina los distintos modelos de participación de la comunidad educativas, concretado en tres decretos que sustancian el mandato de la Ley 12/2009 de Educación de Cataluña que a su vez desplegada la Ley Orgánica de Educación 3/2006, a saber:

- a) Decreto 102/2010 de autonomía de centros educativos de Cataluña
- b) Decreto 155/2010 de dirección de los centros educativos de Cataluña
- c) Decreto 39/2014 de plantillas de los centros educativos de Cataluña

Diversas leyes estatales proporcionan en España las bases y medidas de políticas de apoyo de protección a la familia. Estas leyes de rango estatal demuestran que existe un interés institucional muy amplio por favorecer el bienestar de la familia, y protegerla como motor del cambio social. La Ley 18/2003, de 4 de julio, de apoyo a las familias (BOE, 2003), ha impulsado en los últimos años un conjunto de actuaciones e iniciativas para apoyar a las familias como esqueleto esencial de la sociedad, a fin de que puedan asumir, con calidad de vida, sus responsabilidades.

Todas estas variables hacen de la familia un ente vivo visible para las administraciones, y de interés común en los entornos educativos y en todos aquellos ámbitos de la vida donde el capital social pueda ser relevante (por ejemplo, en temas de salud, tecnología y equidad), tanto en ámbitos formales como informales. El núcleo familiar adquiere también un valor significativo en el conjunto de la comunidad, y es considerado en algunas disciplinas un auténtico capital social (Lechner, 2000), hasta el punto de convertirse en un recurso y un producto operable en las relaciones humanas. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha desarrollado desde el año 2013 una conceptualización y medición de capital social entendido como relaciones informales de confianza y cooperación donde la comunicación y la relación en la familia, el vecindario, y los grupos de colegas son tan significativas el propio marco institucional normativo de una sociedad que fomenta o inhibe las relaciones de confianza y compromiso cívico” (PNUD, 2000).

La existencia de leyes estatales pone de manifiesto el interés de las instituciones y las Administraciones educativas en canalizar el capital social de la educación (familia y docentes) y orientar su energía transformadora hacia la participación regulada en el ámbito institucional. La familia acude al centro, se entrevista con los docentes y propone actuaciones exclusivamente dentro de los espacios y los procesos destinados a tal efecto. La escuela emite informes, escucha a las familias y media en los conflictos desde los roles establecidos y los cauces legalmente definidos. Las instituciones focalizan el desarrollo de sus normativas en las relaciones escolares del día a día (la tutoría, la interacción, mediación y resolución de conflictos), donde concurren situaciones y ecosistemas muy diversos, cambiantes e impredecibles en diferentes ámbitos de la vida. Los objetivos parecen contradictorios:

- a) Promover la participación de las familias, al mismo tiempo que se controla y limita su acción en el centro educativo.
- b) Favorecer la implicación del docente en los procesos vitales del alumno, al tiempo que se procura su objetividad y distanciamiento con técnicas cuantitativas de evaluación y seguimiento educativo,

- c) Potenciar escuelas estables, consolidadas y sostenibles, al tiempo que se cuestiona el modelo escolar y se busca el aprendizaje orgánico de la institución educativa.
- d) Potenciando el desarrollo profesional de los directivos del sistema educativo formal, y generar iniciativas transformadoras que ayuden a los equipos directivos a transformar la escuela, iniciar experiencias innovadoras y reinventar la comunidad educativa de acuerdo con los nuevos contextos.

En este caso, las cuatro líneas de orientación institucional han dejado de ser contradictorias cuando coinciden en un objetivo común: la normativa de aplicación durante el curso 2019-2020 se ha visto súbitamente afectada por la excepcionalidad de la situación, que ha forzado a la administración a detener procesos administrativos existentes y generar a marchas forzadas nuevas vías de comunicación entre la familia y la escuela. La pandemia del curso 2019-2020 ha transformado de forma inusitada el concepto de escuela, tecnología, salud y equidad, hasta el punto de superar el marco legal y tensionar el sistema hasta límites nunca vistos en este siglo. El *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el SARS-COVID-19* (BOE, 2020) suspendía toda actividad escolar, pero abogaba por mantener la educación de forma virtual:

“Artículo 9. Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación.

1. Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.

2. Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «on line», siempre que resulte posible”.

El hecho de que las autoridades articulasen este tipo de continuidad educativa, incluso en situaciones de extrema alarma social, demuestra el interés de las Administraciones por la sostenibilidad del vínculo educativo formal, bajo el control institucional. Se pone de manifiesto la necesidad de entender la escuela más allá del edificio y su ubicación, y la acción educativa formal pasa a ser un soporte social incluso dentro del núcleo familiar, necesario para el desarrollo de los menores y para la educación de la futura ciudadanía, en cualquier circunstancia. El interés específico por la educación, en el seno familiar, se entiende como una estrategia para garantizar el relevo generacional y la sostenibilidad de la sociedad. Los esfuerzos institucionales en este sentido tienen nuevos retos en la cohesión intergeneracional que se ve amenazada por la evolución de la propia cultura.

El papel institucional del estado en el seno familiar no es nuevo, y se ha intentado introducir en diversos espacios familiares. En el año 2003 se dicta en Cataluña la Ley

18/2003, de 4 de julio, de Apoyo a las Familias (DOGC, 2003), que trae cuenta de diferentes ámbitos de intervención ya existentes en algunas leyes anteriores:

- Ley 9/1998, de 15 de julio, del Código de familia (BOE, 1998a).
- Ley 10/1998, de 15 de julio, de uniones estables de pareja (BOE, 1998b).
- Ley 19/1998, de 28 de diciembre, sobre situaciones convivenciales de ayuda mutua (1998c).
- Ley 22/2000, de 29 de diciembre, de acogida de personas mayores (BOE, 2000)
- Ley 11/2001, de 13 de julio, de acogida familiar para personas mayores. (BOE, 2001)

El objetivo de la mencionada Ley 18/2003 es el de sentar las bases y medidas para una política de apoyo y protección a la familia, dado que de forma explícita persigue favorecer el bienestar familiar y proteger a las familias. La ley considera incluidos de forma significativa bajo su amparo a los niños y niñas menores de 12 años y adolescentes de 12 hasta la mayoría de edad. Desde el punto de vista pedagógico, la curiosidad a hacer notar es que una persona es inimputable ante la ley hasta que no cumple los 14 años, es decir, hasta que no ha iniciado ya su desarrollo como adolescente, siguiendo las denominaciones de este dictado normativo. Este enfoque garantista del estado es fruto directo de los movimientos de la escuela moderna, dado que en la práctica policial de los siglos anteriores no se contemplaba la infancia como un excluyente a la responsabilidad penal.

En las escuelas catalanas, este planteamiento da cobertura a principios de inclusión y a prácticas educativas de mediación entre iguales, con la intención reparadora y educativa antes que punitiva en la resolución de conflictos. En el cuestionario utilizado para la investigación de campo se hace especial mención del protagonismo del alumno en la solución de los conflictos, entendiendo que la coincidencia entre familia y escuela en este punto pone de manifiesto coincidencias en principios y valores educativos más profundos que el mero cumplimiento del ejercicio tutorial.

En esta misma Ley 18/2003 se pone en evidencia el papel regulador que ha adquirido el estado en las relaciones formales de la familia y la escuela. El Artículo 32 de la ley está dedicado a *La familia en el ámbito de la escuela*. En su argumento se muestra el entendimiento del Estado respecto de la que denomina como “tarea compartida”, la de la educación de los menores, que ha de ser asumida conjuntamente entre la familia y la escuela. El Apartado 2 de ese artículo habla del deber específico de las escuelas en cuanto al fomento, la dinamización y consolidación de las escuelas de padres y madres focalizando sobre todo en temas de salud, tecnologías y equidad. Y para implicar a las administraciones educativas en la educación de la responsabilidad infantil, la encomienda de la ley se focaliza en la prevención del absentismo y el fracaso escolar, el fomento de las actividades extraescolares en los propios centros educativos y la

prevención en temas de salud apuntando como temas principales la sexualidad y las sustancias adictivas.

La protección del alumno es una tarea longitudinal, que la administración asume desde el momento del nacimiento, ofreciendo asistencia educativa en la etapa 0-3 años, tal como también queda recogido en esta ley, que dicta la obligación de promover plazas de educación infantil de primer ciclo, ayudas por servicios escolares y servicios complementarios. La protección del menor en esta etapa queda recogida en la *Ley 14/2010 de 27 de mayo de derechos y oportunidades del niño y el adolescente*, que defiende la necesidad de existencia de plazas de parvularios para la educación infantil en la primera etapa de la vida del alumno y demanda servicios escolares y contempla servicios complementarios, tal como se formula en su artículo 48:

- **Artículo 48. Derecho a la educación.**

CAPÍTULO V, Educación

1. Los niños y los adolescentes tienen el derecho y la obligación de recibir las enseñanzas obligatorias, y el derecho de recibir las enseñanzas no obligatorias.
- . Las administraciones públicas deben crear servicios educativos dirigidos a los niños de 0 a 3 años y a sus familias, y deben prestarles apoyo.

Finalmente, por lo que a educación se refiere, la formación permanente de los padres pasa a ser una garantía de protección del menor, también recogida en la mencionada de referencia, Ley 18/2003, cuando establece: *Artículo 36. Formación permanente de padres y madres*. Se establece que el Gobierno, por medio de los departamentos competentes en la materia, pondrá una especial atención en facilitar a las familias espacios para el aprendizaje del catalán (lengua de relación e inclusión social a la que tienen derecho todos los ciudadanos de Cataluña) y en la utilización de nuevas tecnologías (herramientas de desarrollo personal y profesional que pueden favorecer la integración laboral y la mejora de las expectativas socioeconómicas de futuro). Igualmente, deberá adoptar las medidas adecuadas para fomentar un proceso de aprendizaje permanente de las personas con hijos, en lo que concierne a la formación básica y a la formación para el mundo laboral a lo largo de la vida. Con ello se pretende, según se recoge en el articulado de la ley, aumentar su formación integral y su capacidad para incorporarse en cualquier momento al mundo del trabajo, y aumentar sus posibilidades de ejercer una profesión de acuerdo con las exigencias sociales y productivas de la sociedad. Este objetivo queda especialmente detallado como una estrategia del Gobierno para favorecer la formación integral especialmente en el caso de las mujeres, y su participación en la comunidad, más allá de su papel como madre o esposa, para lograr una mayor equidad social.

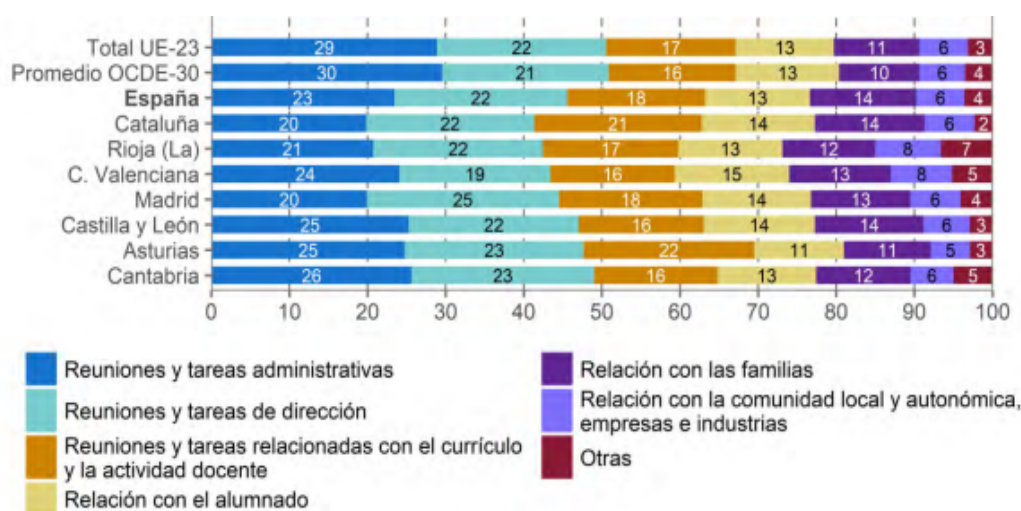
La equidad, como no podría ser de otra manera, no es una preocupación exclusiva de la legislación española o catalana. Se contempla tanto en los derechos humanos como en textos de Naciones Unidas: la Declaración de los Derechos del Hombre, (1959), y la Declaración Universal de los Derechos del Niño proclamada el mismo año. En estos tratados, los conceptos de equidad e inclusión y demuestra una vez más cómo ha

influido, en la legislación, el pensamiento ético y humanista de los pedagogos de finales del siglo XIX, que hemos visto en el punto anterior.

2.2.5. Estudios internacionales de contexto

El contexto de algunos estudios internacionales, como PISA y PIRLS, incluye cuestionarios para la recogida de información sobre la relación entre las familias y la escuela. Es por ello por lo que los estudios de campo internacionales ofrecen información suficiente para identificar elementos como los mecanismos de contacto, los canales o el tiempo de dedicación del profesorado en su relación con las familias en el marco escolar. En el informe español de la OCDE TALIS 2018 (Teaching and Learning International Survey), el *Estudio internacional de enseñanza y aprendizaje* promovido (OECD, 2018b) se recoge la tabla 2.14. *Distribución, en porcentaje, del tiempo de trabajo que dedican a distintas tareas los directores de Educación Secundaria* que compara el tiempo dedicado a las familias, en distintos países.

Por comunidades autónomas, los directores y directoras de las escuelas de Cataluña dedican más tiempo a los padres y madres que la media europea: [Figura 5]



P.46. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:047dfc41-acf5-444a-8e4e-4e5916343a68/talis2018-online-20190807.pdf>

Figura 5. Tiempo de dedicación de los directores a las distintas responsabilidades del centro escolar, en diversas Comunidades Autónomas de España (detalle) (OECD 2018b, p.46)

Plantearse cómo contribuye la comunicación entre la escuela y las familias al éxito académico implica desde el primer momento centrar la mirada en la medida comparativa de elementos cualitativos. Es necesario, por lo tanto, considerar la validez de las mediciones que se puedan hacer sobre la comunicación entre personas y entre instituciones, la fiabilidad de la medida de la mejora educativa y la correlación de elementos no-comparables, o la veracidad de las opiniones de los docentes, los padres y los alumnos que han participado en este estudio.

Por todo ello, cabe iniciar la fundamentación teórica con la revisión de los procesos de observación y análisis vinculados a la gestión del conocimiento de elementos cualitativos como son la satisfacción y aceptación (en nuestro caso, serán conceptos aplicados a la opinión de las familias, los profesores, los equipos directivos y respecto de las familias, sobre sus relaciones, comunicaciones y encuentros educativos).

2.3. Fundamentación teórica

2.3.1. Introducción

En este tercer capítulo del marco teórico se abordan las justificaciones epistemológicas que sustentan la presente tesis. Se recogen, contrastan y valoran temas de conceptualización del conocimiento, y de categorización de la información. En especial se profundiza en la reflexión que lleva a la validación y aceptación de las realidades observables, la objetivación conseguida por la agregación de consensos y las técnicas académicas que permiten un tratamiento metodológico del conocimiento en investigación.

2.3.2. La conceptualización cualitativa en la validación del conocimiento

En un mundo digital donde los textos, imágenes, sonidos e incluso movimientos se pueden digitalizar y reducir a ceros y unos, alguien puede pensar que cuantificar las relaciones entre familia y escuela no debería ser un problema.

A priori, parece fácil establecer la diferencia entre una familia satisfecha con la comunicación familia-escuela, y una familia que no lo está. Como decía Aristóteles, en su obra *Metafísica, Oposición a la Contrariedad*: “Puesto que las cosas que son diferentes pueden diferir más y menos, hay también una diferencia máxima, y a ésta la llamo *contrariedad*” (Aristóteles, edición 2003). Así, la relación del tutor con los progenitores de los alumnos sería un elemento identificable (favorable-desfavorable), válido para el estudio científico, y fiable para su análisis.

Pero la ciencia actual requiere principios metodológicos básicos que nos obligan a demostrar la validez de las afirmaciones y la fiabilidad de los resultados desde posiciones argumentadas. De hecho, resulta fácil medir y comparar situaciones concretas entre docentes, cursos, o escuelas, si nos referimos estrictamente a elementos objetivables, como el número de horas de dedicación a las familias, la existencia de reuniones tutoriales en el horario de los docentes o la frecuencia reglamentaria de emisión de informes académicos para padres, madres o tutores legales.

Sin embargo, cuesta mucho más conocer de forma objetiva las opiniones y los sentimientos de las familias sobre la atención recibida, las emociones de los alumnos respecto a su relación con los profesores, o la implicación de los progenitores en la motivación de sus hijos por el estudio de las matemáticas, la realización de los deberes, o la conducta con sus compañeros de clase. Estos últimos son elementos cualitativos subjetivos, y por tanto mucho más complejos de definir, medir, y comparar. La triangulación entre los interlocutores de distintos sectores educativos (docentes, alumnado, dirección y familia) puede ayudar a contrastar, comparar y objetivar hechos observables y procesos vivenciales compartidos.

En este estudio, las opiniones de los participantes que se recogen en los cuestionarios son percepciones individuales que muy a menudo dependen del contexto, de las vivencias y las expectativas de cada adulto, y de la representación del ideal educativo que se haya construido la sociedad en la que vive (Lamme, 2010). El diseño de la investigación, planteado desde la visión conjunta de los protagonistas, busca una validación por agregación de opiniones, y por estudio comparativo entre las distintas escuelas. Los dos retos principales son, por un lado, cómo superar la subjetividad de las apreciaciones para garantizar que se percibe y en recogen en el estudio de forma unívoca las opiniones emitidas (*qualia*), y por otro lado cómo cuantificar

Existe aún un gran debate epistemológico sobre la posibilidad misma de entender de forma unívoca las propias percepciones personales y mucho menos transferir su significado emocional a otras personas, que han llevado a algunos investigadores a negar su valor científico para el estudio. El famoso trabajo “¿Cómo es ser un murciélago?” del filósofo americano Thomas Nagel (1974), se plantea de forma magistral el problema de la exclusividad personal de la consciencia, y la realidad intransferible de percepciones, sensaciones y emociones. Él y otros llegaron hasta el punto de afirmar que la perspectiva objetiva de hechos cualitativos (qué sentimos, cómo interaccionamos con el entorno) no es factible, porque todos los individuos humanos estamos limitados a la experiencia subjetiva propia genéticamente irrepetible. Si aceptáramos este planteamiento sin más, buena parte de las ciencias sociales quedarían sin método de estudio; pero si no argumentáramos fórmulas viables de escapar a esta limitación, no podríamos organizar una auténtica investigación científica en el ámbito de la educación, y mucho menos en la medición de fenómenos cualitativos como la satisfacción relacional-comunicativa y su impacto académico.

La historia de la pedagogía sitúa el nacimiento de la investigación cualitativa en autores clásicos como Aristóteles y Platón, que destacan la importancia de la educación y el papel de los tutores como ejemplos de conducta moral, y, por otro lado, destaca la

perspectiva cuantitativa de las teorías de Euclides (430-380 a.C), quien había iniciado un paradigma formalizado y matemático, generando una realidad de estudio interdisciplinar y poli-fenomenológica (Esté de Villarreal, 2011). Ambas miradas convergen en Aristóteles (384-322 a.C.) que aporta observaciones detalladas y analíticas sobre filosofía y educación, en el ámbito físico, humanista y social, con una valoración cualitativa basada en la descripción clasificatoria, con errores y aciertos, que durará toda la Edad Media.

La identificación cuantitativa y la descripción cualitativa (formalizada) se perfeccionaron entre los sabios hebreos y musulmanes, a menudo a caballo entre el mundo laico de la observación y el mundo religioso de las creencias. A ellos les debemos un repositorio de reflexiones filosóficas que se difundirán por las líneas del comercio a largas distancias, y en especial durante las grandes diásporas (Fierro, 2002). A partir del Siglo XV, junto a la aparición de tecnologías avanzadas y la consolidación de las ciencias fenomenológicas (basadas en la observación disciplinada de la naturaleza) crecen también las ciencias humanas (centradas en la capacidad cognoscitiva del ser humano y su raciocinio sistemático), y renacen debates sobre la necesidad de cuantificar, determinar e incluso predecir la realidad científica.

El debate sobre cómo construir conocimiento social a partir de la percepción individual tampoco es nuevo (Villegas y González, 2011). Filósofos y científicos han debatido durante siglos sobre la objetividad de las ciencias empíricas y la debilidad de las disciplinas sociales que no aportan elementos rigurosos de cuantificación. En pleno auge positivista, cuando pensadores humanistas de todas las áreas estaban definiendo las disciplinas emergentes que habrían de formular posteriormente la psicología, historia, sociología, economía y la política, el Marqués de Laplace (1749-1827) debatía sobre la exactitud de los acontecimientos, tanto físicos (materiales o no) como cognoscitivos (mentales o filosóficos), y los entendía definía como procesos que se producen en relación a causas y consecuencias que se podría identificar si se conocieran todos los elementos que las determinan, y por tanto, se podrían manipular para cambiar situaciones de futuro (Laplace, edición 1902). Su planteamiento, altamente determinista, tiene el atractivo particular de unificar fenómenos de la realidad observable con pensamientos y creencias subjetivas, de modo que los iguala para su análisis y estudio.

En esta tesis doctoral se ha optado por abordar mediciones de elementos cuantitativos (*quanta*) y cualitativos (*qualia*), siguiendo modelos que actualmente reconocen valor científico a ambas aproximaciones a la realidad. Por un lado, se tiene en cuenta el concepto filosófico conocido como *quanta*, la palabra latina para indicar cantidades

(*quantum*, en singular), que generalmente se usa hoy para referirse a la unidad discreta más pequeña posible de cualquier elemento físico o virtual, que en un proceso medible y transferible produce datos medibles y transferibles. Así podemos saber el número de sesiones tutoriales realizadas con familias en un año escolar, las veces que se menciona las palabras “éxito escolar” en el documento del Proyecto Educativo de Centro (PEC) o el complemento económico que recibe un tutor por su responsabilidad añadida. Por otro lado, en este estudio se tiene también en consideración los elementos *qualia*, que se refieren a la experiencia humana de carácter individual subjetiva, y a las vivencias compartidas de tipo emocional que se representan y validan colectivamente (Fodor, 1984): “...*what you observe is related to what you believe in, something like the way that what you want is related to what you want on balance*”. Esta referencia a las creencias y las expectativas de equilibrio obligan, en el fondo, a considerar la dimensión cultural, y aprendida, como elemento contextual de las opiniones de los participantes.

En este sentido, la presente tesis doctoral utiliza como propia la definición ampliada de los *qualia*, que escapa a la percepción exclusivamente privada para incluir la agregación de interpretaciones individuales en un ideario compartido por la comunidad. Así se han elaborado los cuestionarios con escalas de valoración, grados y niveles de intensidad, que preguntan opiniones sobre satisfacción personal y evalúan la eficiencia de acciones concretas, de manera que las emociones se comparten, cuantifican y valoran utilizando códigos comunes. En último término, ambos modelos de aproximación a la realidad (cuantificación de componentes organizativos, y cualificación de mecánicas y procesos relacionales), hacia una visión holística de la observación consciente. Como dice el científico Adrian Kent, profesor de física cuántica de la Universidad de Cambridge (Kent, 2018), la conciencia que nos permite observar la realidad, por lo que sabemos, es un fenómeno natural: “*Consciousness – the collection of perceptions, sensations, thoughts, emotions, thoughts about perceptions, and so on, that we experience – is a natural phenomenon*”. Su definición matemática incluye, incluso, el componente de conciencia colectiva (de un grupo familiar o una comunidad), en una elegante propuesta donde el Estado de conciencia= $C(S)$; siendo los $C_i(S)$ los estados de conciencia de una lista y, en algún conjunto de Índices $CI(S)$, como se expresa en su artículo:

“The only certain examples we have, our brains and nervous systems, suggest that consciousness is intimately bound up with the properties of matter. So a reasonable ansatz, or starting point, for a lawlike description of consciousness would be a relatively compressed set of rules from which we can infer that when a physical system is in state S its consciousness is in state $C(S)$. We certainly want to allow $C(S)$ to be empty, since we don’t want to assume that every physical system is conscious. We should also allow for the possibility of a physical system

having more than one separate consciousness, since a human family or a city appear to be examples, and perhaps even a single human or animal brain can be. So really, we should say “its consciousness is in state $C(S)$, or its consciousnesses are in states $C_i(S)$ for a list in some index set $I(S)$ ”. For brevity we leave this implicit below” (Kent, 2018).

Desde esta perspectiva, cualquier observación consciente es también un producto fenomenológico y por tanto cuantificable y contrastable. Las opiniones conscientes de los participantes en los cuestionarios de este estudio pueden, según el modelo expresado, ser elementos válidos en el proceso de análisis y de investigación.

Este planteamiento sustenta actualmente el análisis de las distintas ciencias sociales, que desde la estadística individual y colectiva dan fiabilidad a las respuestas de encuestas, cuestionarios y observaciones diversas. La información recogida, debidamente cuantificada, se genera a partir de datos que hoy en día son parte del flujo informativo digital, y construyen las disciplinas sociales desde una perspectiva científica:

- Las emociones se aceptan como indicadores válidos en estudios científicos. En las nuevas aportaciones de la neurociencia están quedando atrás las discusiones improductivas sobre la fiabilidad de muchos procesos subjetivos de pensamiento emocional, y la propia construcción de la consciencia (Koch, 2004). Las disciplinas cognitivas están redefiniendo las cualidades de la realidad, desde indicadores apreciativos altamente diferenciados (con datos somáticos, sensoriales y cognitivos (Tye, 2003), cada vez más accesibles y mensurables con la tecnología clínica adecuada.
- Los *qualia* de opinión (en su sentido extendido de interpretación y representación de las experiencias personales) se convierten en indicadores de comunicación, en un mundo hiperconectado. Las preferencias de los individuos o los colectivos se identifican de forma visible (por ejemplo, con Likes, RT, mensajes en las redes sociales), de manera que se pueden comparar, contrastar, correlacionar, agregar e incorporar al flujo universal de datos (Big Data) de la era digital.
- La aceptación del consenso científico como una dinámica de enriquecimiento colectivo ha eliminado debates inútiles (p.e. los que cuestionaban si la *percepción* es en realidad una mera *representación*, (Block, 1998) y por tanto una realidad tanto individual como cultural).

Cualquier intento de construir una nueva pedagogía válida para el mundo actual deberá desarrollar técnicas efectivas para analizar, comprender y gestionar los *qualia* subjetivos que nos hacen humanos, que se superponen en un continuo que puede ilustrarse en la figura siguiente [figura 6]:

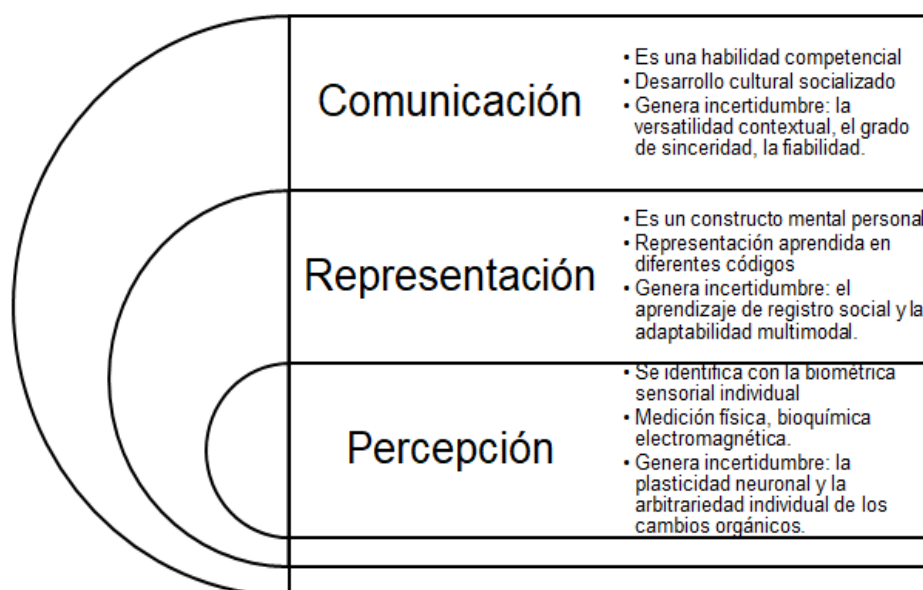


Figura 6. Representación de los qualia en los distintos niveles abordados por los filósofos a lo largo de la historia de la ciencia. Gráfico de la autora (2020)

Con esta representación, podemos correlacionar las variables que se estudian en este trabajo de campo (ya presentadas en la Figura 1), con los posibles niveles de subjetividad de los informantes (*qualias*) para abordar estrategias que controlen la validez y fiabilidad de la información recogida, a partir de la identificación de los objetivos: este estudio quiere contribuir a conocer el grado en que se valora la comunicación entre docentes y padres/madres, y su contribución al éxito educativo del alumnado. Se identificará, por tanto, información, argumentos y expectativas de transformación educativa, basados en las evidencias aportadas por los protagonistas y gestionados desde planteamientos científicos, intentando superar la subjetividad buscando validez y fiabilidad en el proceso.

Aprender a utilizar cuestionarios, rúbricas y otras herramientas técnicas con escalas valorativas para medir opiniones, emociones o consideraciones sociales, puede ayudarnos a profundizar en la búsqueda de consensos y soluciones que tanto necesitamos hoy para la transformación educativa. Como se ha visto durante la pandemia del curso 2019-2020, los docentes pueden aprender mucho analizando las opiniones de la comunidad educativa, su motivación, el entusiasmo y la participación de las familias en el seguimiento y apoyo el aprendizaje académico de sus hijos/as. En el apartado siguiente comparamos algunas de las herramientas que han dado fundamento a la realización de los cuestionarios utilizados en este trabajo.

2.3.3. La validez y fiabilidad de los cuestionarios de opinión

En la presente tesis se han utilizado cuestionarios estructurados que aportan información sobre los componentes de la comunicación y la acción tutorial, sobre las mecánicas relacionales entre la familia y la escuela, y sobre las expectativas de transformación y mejora del resultado educativo, vinculadas a las anteriores. Conocer la validez y la fiabilidad de la información obtenida es esencial para poder sugerir propuestas de mejora consecuentes y útiles, con rigor científico.

2.3.3.1. La validez

La validez de la información hace referencia a la capacidad de medir lo que quiere medir, y hacerlo en el grado que se desea. Depende en gran medida del instrumento, y en nuestro caso del diseño del cuestionario, que es la principal herramienta (aunque no la única) utilizada para recoger la información. Asegurar la validez de la recogida de información requiere, a priori, tomar consciencia de los posibles errores a evitar, y por tanto implica considerar el objetivo, el contenido, el criterio, y el constructo (Bernal, 2006). En este estudio hemos considerado en especial:

- a) *Coherencia interna o validez del objetivo*: hace referencia a las distintas variables que constituyen el objeto de estudio. Un objetivo bien definido permite tener una idea clara de las variables a estudiar, su secuencia y su propuesta de correlación en el resultado. Por ejemplo, en un examen de geometría general, deberían incluirse cálculos de superficie, volúmenes, representación gráfica, problemas contextualizados de la vida cotidiana, etc.
- b) *Amplitud o validez del contenido*: se refiere al grado de medición del objetivo, desde la identificación de todo el espectro medible, sin negligir contenido que pueda ser relevante. Para garantizar la amplitud de observación, se puede optar por utilizar diferentes instrumentos informativos complementarios, como por ejemplo cuestionarios diversos, análisis documental, entrevistas, etc.
- c) *Concurrencia o validez del criterio*: hace referencia a la coherencia externa, o la capacidad de predecir, a partir del objeto de estudio, las consecuencias previstas. Permite argumentar si las variables estudiadas (por ejemplo, la comunicación familia-escuela) pueden realmente predecir la propuesta estudiada (el éxito escolar).
- d) *Consistencia o validez del constructo*: se refiere al grado de relación que las variables tienen entre sí, y en especial a la correspondencia con estudios ya realizados. En el presente caso, cabría relacionar la implicación de las familias con las escalas de motivación existentes y validadas con anterioridad, como por ejemplo las variables no cognitivas que influyen en el rendimiento académico,

como el compromiso personal en la tarea (Carpenter, Scanlan, Simons y Lobel, 1993).

En la actualidad, la investigación educativa está mostrando las relaciones existentes entre diferentes tipos de variables personales y contextuales, con el rendimiento académico (Lisbona Bañuelos, Palaci Descals, y Bernabé Castaño, 2016). Una de las correlaciones más destacadas es la implicación personal (*grit*, en inglés), que ha dado lugar a una de las escalas cualitativas más utilizadas recientemente en ciencias de la educación, por su sencillez y aplicabilidad a diversas situaciones cualitativas: el llamado test de implicación, “*Grit Scale*” de Angela Duckworth, (Duckworth et al. 2007) y su versión reducida de ocho preguntas, “*Short Grit Scale, GritS*”, (Duckworth y Quinn, 2009). El diseño se ha validado en diversas ocasiones, en distintas lenguas: [Figura 7].

Grit Scale (10 preguntas sobre la implicación personal, en inglés y castellano)	
1-New ideas and projects sometimes distract me from previous ones.	1-Nuevas ideas y proyectos a veces me distraen de los anteriores.
2-Setbacks don't discourage me. I don't give up easily.	2-Los contratiempos no me desaniman. No me doy por vencido fácilmente.
3- I become interested in new pursuits every few months	3- Me intereso por nuevas actividades cada pocos meses
4- I often set a goal but later choose to pursue a different one	4-A menudo establezco una meta, pero luego elijo perseguir una diferente
5- I am a hard worker	5- Soy muy trabajador
6- I have difficulty maintaining my focus on projects that take more than a few months to complete.	6- Tengo dificultades para mantener mi enfoque en proyectos que toman más de unos pocos meses en completarse.
7- I finish whatever I begin.	7- Termino lo que empiezo.
8- My interests change from year to year.	8- Mis intereses cambian de año en año.
9- I have achieved a goal that took years of work	9- He logrado un objetivo que me llevó años de trabajo
10- I am diligent. I never give up.	10- Soy diligente. Nunca me rindo.
11- I have been obsessed with a certain idea or project for a short time but later lost interest.	11- He estado obsesionado con cierta idea o proyecto por un corto tiempo, pero luego perdí el interés.
12- I have overcome setbacks to conquer an important challenge.	12- He superado reveses para conquistar un desafío importante.

Tabla 1. Preguntas del Test de implicación personal (*Grit Scale*), de Angela Duckworth, relacionado con la perseverancia, la implicación y el esfuerzo personal.

Para Duckworth, mostrar *Grit* supone tener un conjunto de cualidades relacionadas con la implicación por el objetivo, el proceso y los pasos a realizar para alcanzarlo, y consiste en "trabajar intensamente ante los retos, mantener el esfuerzo e interés a lo largo de los años a pesar de la adversidad, error, y mesetas en el progreso" (Duckworth et al., 2007, pp. 1087-1088). Para este trabajo, el Test de implicación personal (Grit Scale) de Angela Duckworth ha servido de base orientativa en la identificación de los aspectos cualitativos que componen el cuestionario utilizado en la investigación doctoral, y en la triangulación de los resultados, inspirando la composición, la validación, y la cuantificación de los cálculos instrumentales.

2.3.3.2. Validez y validación en este estudio

Los aspectos cualitativos ya validados que se han detallado en el punto anterior han servido para orientar la creación de los instrumentos utilizados en este estudio, que en particular se interesa por tres ámbitos de información (componentes explícitos, mecánicas procedimentales, dinámicas de cambio). Cada uno de estos ámbitos, con sus respectivos indicadores representan una dimensión comunicativa que permite identificar la tendencia en la comunicación frente la familia y la escuela:

A. Componentes: Identificación de elementos del sistema.

Representa la **dimensión comunicativa básica**, y demuestra el grado de información que tienen las familias sobre los Interlocutores, las formas en que se puede establecer Contactos con el centro educativo, y los Canales más habituales para hacerlo.

B. Mecánicas: Conocimiento en la gestión de los recursos.

Representa la **dimensión comunicativa de usuario habitual** y demuestra el grado de conocimiento sobre los Intereses temáticos en las tutorías, la Implicación del alumnado y los Procesos comunicativos que se utilizan, así como los procesos de Documentación de acuerdos entre la familia y la escuela.

C. Dinámicas: Participación en la toma de decisiones

Representa la **dimensión comunicativa avanzada** en calidad de agente innovador, y representa las Expectativas relacionales desde la implicación y las Prioridades desde la alineación con los procesos de cambio y Valores participativos que permiten el consenso hacia el horizonte de tendencias transformadoras

Cada uno de ellos constituyen indicadores específicos de las distintas dimensiones que pueden definir la comunicación relacional entre la familia y la escuela, el tema de investigación de esta tesis doctoral.

En el presente estudio se han correlacionado esos indicadores con distintas variables conceptuales, centradas en las preguntas relativas a los *componentes* de la comunicación tutorial, las *mecánicas* relacionales y las *dinámicas* de transformación educativa, ya comentados inicialmente. Cada ámbito de contenido tiene coherencia en sí mismo:

- Los componentes identifican los actores, los momentos y los espacios de la interacción
- Las mecánicas estructuran los procesos educativos desde los intereses comunes (centrados en el alumno) hasta su plasmación escrita.
- Las dinámicas apuntan tendencias desde los propósitos hasta la participación y orden de prioridades para su consecución.

Siguiendo estas líneas conceptuales, los tres ámbitos de contenido generan las 2º preguntas del cuestionario en forma de 10 indicadores de relevancia que generan dos preguntas cada uno. Todos ellos van definiendo el concepto del objeto estudio, a saber, la interacción y comunicación relacional entre la familia y la escuela:

A. Componentes: (6 preguntas, 2 por cada indicador)

- a. Interlocutores
- b. Contactos
- c. Canales

B. Mecánicas (8 preguntas, 2 por cada indicador)

- a. Intereses temáticos
- b. Implicación del alumnado
- c. Procesos comunicativos
- d. Documentación de acuerdos

C. Dinámicas (6 preguntas, 2 por cada indicador)

- a. Expectativas relacionales
- b. Prioridades de interés
- c. Valores participativos

Esta categorización nos permite elaborar un cuestionario de preguntas precisas, que se somete inicialmente a la validación de expertos externos, para eliminar los ítems que no consigan una suficiente aceptación, antes de la aplicación del instrumento. Su implementación posterior en las escuelas comporta aplicar estas 20 preguntas a los

cuatro sectores educativos más representativos del centro (docentes, alumnado, equipo directivo y familias), en una triangulación que permite la cuantificación de la información por agregación, contraste o análisis sectorial, tanto en una misma escuela como en el conjunto total.

La estructura interna del cuestionario inicial mantiene el reconocimiento de los distintos ámbitos e indicadores, aunque en la ordenación visible a los participantes no sea evidente [Tabla 2]:

Dimensiones	Indicadores de contenido	Preguntas
Identificación de elementos del sistema. Dimensión comunicativa básica	Interlocutores (a) i (b)	1, 2
	Contactos (a) i (b)	3,9,
	Canales (a) i (b)	13,14
Conocimiento en la gestión de los recursos. Dimensión comunicativa de usuario habitual	Intereses temáticos (a) i (b)	5,6,
	Implicación del alumnado (a) i (b)	15,18
	Procesos comunicativos (a) i (b)	19,2
	Documentación de acuerdos (a) i (b)	16,17
Participación en la toma de decisiones. Dimensión comunicativa avanzada	Expectativas relacionales (a) i (b)	4,12
	Prioridades (a) i (b)	7,8
	Valores participativos (a) i (b)	10,11

Tabla 2. Estructura organizativa de las preguntas del Instrumento de esta tesis (Cuestionario propio)

Estos tres ámbitos reciben una carga desigual de atención, dado que el objetivo principal es identificar los mecanismos de la comunicación entre familia y escuela que pueden contribuir al éxito educativo. Una visión cuantitativa de estos tres ámbitos con un universo de 20 preguntas, indica el mayor peso de los procesos (mecánicas) en la valoración de los resultados cuantitativos:

- a) Componentes: 6 preguntas, 30% del total.
- b) Cada pregunta: 5 % del total [5x6=30]
- c) Mecánicas: 8 preguntas, 40% del total.
- d) Cada pregunta: 5% del total [5x8=40]
- e) Dinámicas: 6 preguntas, 30% del total.
- f) Cada pregunta: 5% del total [5x6=30]

Preguntando la misma información a los diferentes componentes de la comunidad educativa se obtiene un marco referencial para la valoración cualitativa de los datos obtenidos cuantitativamente: las opiniones se contrastan por tratamiento estadístico, con agregación, comparación y contraste entre centros. La información recogida a partir de la aplicación de la herramienta puede visualizarse en diversos niveles de análisis:

1. Información explícita de los participantes
2. Congruencia de los distintos participantes de un centro (cohesión intracentro)
3. Correlación de los distintos perfiles participantes (cohesión de perfiles intercentros)
4. Concurrencia de información en todos los centros (o en parte) de la muestra.

A partir de este esquema se ha elaborado el diseño de los cuestionarios utilizados en este estudio para la obtención de evidencias, opiniones, y expectativas de todos los participantes, para cada uno de los ámbitos de información: [Tabla 3]

Construcción del ámbito conceptual del cuestionario			
Temática de las preguntas	Indicadores de contenido	Ámbitos de información	Preguntas por ámbitos
1- Primer contacto con alguna persona del centro	1- Interlocutores (a)	1-Componentes	Componentes 1-2-3-9-13-14
2- Contacto habitual, familia-escuela	2- Interlocutores (b)	2-Componentes	
3- Primer contacto escuela-familia	3-Contactos (a)	3-Componentes	
4- La consideración prioritaria de conocer a la familia	4-Expectativas relacionales (a)	4-Dinámicas	
5- Tema principal de la reunión inicial con familias	5-Intereses temáticos (a)	5-Mecánicas	
6- Encuentros informales en la escuela (dirección)-familia	6-Intereses temáticos (b)	6-Mecánicas	
7- Reunión de inicio de curso	7-Prioridades	7-Dinámicas	
8- Temas tratados con las familias nuevas del centro	8-Prioridades	8-Dinámicas	Mecánicas 5-6-15-16-17-18-19-20
9- Relación con el monitoraje	9- Contactos (b)	9-Componentes	
10- Problemas con un grupo de familias	10-Valores participativos (a)	10-Dinámicas	
11- Elección del delegado/a de familias	11-Valores participativos (b)	11-Dinámicas	

12- El alumno en la relación familia-escuela	12-Expectativas relacionales (b)	12-Dinámicas	Dinámicas 4-7-8-10-11-12
13- Canales usados por las familias para establecer relación con el centro	13-Canales (a)	13-Componentes	
14- Canales utilizados por la dirección para establecer contacto con las familias	14-Canales (b)	14- Componentes	
15- Conflictos con un alumno/a del centro	15-Implicación del alumnado (a)	15-Mecánicas	
16- Registros escritos	16-Documentación de acuerdos (a)	16-Mecánicas	
17-Acuerdos firmados familia-escuela	17-Documentación de acuerdos (b)	17-Mecánicas	
18- Implicación del alumno en la comunicación de conflictos en el hogar	18-Implicación del alumnado (b)	18-Mecánicas	
19- Contacto de la familia con la dirección del centro	19-Procesos comunicativos (a)	19-Mecánicas	
20- Contacto del director/a a con la familia a lo largo del curso	20-Procesos comunicativos (b)	20-Mecánicas	

Tabla 3. Correlación de las preguntas, el contenido informativo y los ámbitos de interés del cuestionario utilizado en este estudio.

Con este diseño, cada pregunta que sea respondida de forma unívoca por un sector del centro educativo tiene “peso probatorio” y en agregación, el acuerdo por parte de todos los participantes en temas descriptivos (componentes) dará una información cuantitativamente objetivable; los desacuerdos con alguna de las partes, o entre todos los participantes, será igualmente cuantificable. En este sentido, el análisis de resultados aporta datos que también permiten diferentes niveles de validación y cuantificación:

Resultados globales del cuestionario	Coherencia intra-sectorial de respuestas dentro de cada sector educativo	Coincidencia inter-sectorial de respuestas entre sectores agregados: a) Docentes/Dirección-centro b) Familia/Alumnado
<i>¿Qué contesta cada participante?</i>	<i>¿Quiénes están de acuerdo con sus padres?</i>	<i>¿Quiénes están de acuerdo con sus no-padres?</i>
-Cuantificación de valores por preguntas	Coincidencia o divergencia en cada pregunta (1-0)	Coincidencia o divergencia del sector agregado, por preguntas (1-0)
-Cuantificación de valores por escuelas	Coincidencia o divergencia en cada escuela (1-0)	Coincidencia o divergencia del sector agregado, por escuelas (1-0)

-Cuantificación de valores por sectores	Coincidencia o divergencia en cada sector (1-0)	Coincidencia o divergencia del sector agregado, por sectores (1-0)
---	---	--

Tabla 4: Resultados, coherencia y coincidencias de los cuestionarios

La triangulación entre participantes de distintos sectores y de distintos centros sobre las mecánicas y procesos comunicativos nos permitirá igualmente analizar la coherencia interna, externa o criterial de cada escuela. Las coincidencias o divergencias en las dinámicas y expectativas de los diferentes participantes y colectivos pueden aportar elementos evaluativos sobre la complicidad entre familia y escuela, la alineación de la comunidad con el proyecto educativo y la calidad relacional de todos los colectivos implicados.

Así mismo, la validez global de la propuesta será sometida a prueba *durante* este trabajo por la propia aplicación del cuestionario a los distintos sectores educativos, y en caso necesario la detección de incidencias llevará a modificar la propia herramienta de recogida de información. Por otro lado, los resultados del análisis de la información llevarán a identificar inicialmente la información referente a los procesos comunicativos entre la familia y la escuela, en cada centro participante. Su impacto en el éxito educativo del alumnado se podría medir con un análisis evolutivo en el tiempo, que en este caso se considera una posibilidad de futuro. Para los efectos inmediatos, se hará una comparativa final entre los documentos de centro (qué información se menciona y se prioriza), los resultados del cuestionario (qué coincidencias y divergencias existen en las respuestas de los distintos participantes), y la información directa recogida en la sesión de contraste final, en el momento de presentar los resultados a los centros (según el método Delphi que se describe más adelante). La representación secuenciada del proceso incluye también el proceso de validación de la herramienta ex-ante (validación externa), la validación en proceso (coherencia interna detectada a partir de los resultados tras la triangulación e implementación multi-sectorial), y ex-post (validación interna-externa en el grupo de discusión adaptado del método Delphi). [Figura 7].

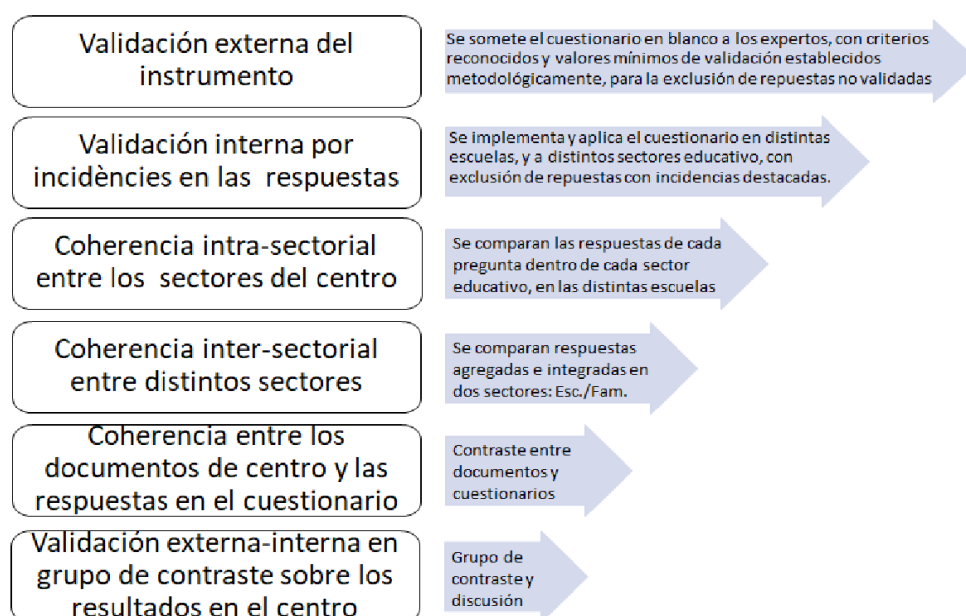


Figura 7. Representación del proceso de validación de la herramienta (Gráfico de la autora, 2020)

Los resultados de las herramientas de consulta (cuestionarios) permitirían una correlación con los indicadores globales de resultados académicos ya existentes en los centros educativos. Los centros disponen actualmente de indicadores del Sistema de Indicadores de Cataluña (SIC) que reflejan anualmente:

- a) Resultados de acreditación terminal en la etapa de educación primaria.
- b) Resultado en la superación de las competencias básicas de sexto de primaria
- c) Tipología de centro según el nivel socioeconómico de las familias

Estos son datos pertenecientes al universo pedagógico de los resultados, producto académico que se identifica en el proceso final de la escolarización, y por tanto entendido internacionalmente como uno de los factores que muestran el éxito educativo.

La validación española del cuestionario cualitativo “*Grit Scale*” de Angela Duckworth (Barriopedro, Quintana, y Ruiz, 2018) ha generalizado iniciativas semejantes que, apoyándose en la validez contrastada de su análisis, están contribuyendo a conocer mejor elementos hasta ahora considerados subjetivos, y por tanto ajenos al estudio científico. Con la aportación presentada en esta tesis doctoral, se intentará colaborar en la ampliación de este tipo de estudios, en el ámbito educativo.

El número de respuestas de cada colectivo se ha de entender a efectos operativos como muestra representativa, ante la imposibilidad de solicitar respuestas masivas en los centros estudiados. Está claro que la situación contextual en que se ha tenido que

realizar la recogida de información (en plena pandemia del virus SAR-COVID_19) ha influido en la composición final de los resultados, dado que se han seleccionado familias que pudieran contestar por vía telemática. En nuestro estudio, este sesgo o *bias*, afecta especialmente a la familia y el alumnado, y es menos relevante en el perfil docente, dada la competencia digital desarrollada en la formación inicial del profesorado y en el día a día escolar. Este y otros temas que afectan al alcance del estudio se analizan con detalle en el apartado final de evaluación de resultados, y en las conclusiones de este estudio.

Igual reflexión valorativa merece el tema de la fiabilidad de las respuestas, que se aborda a continuación.

2.3.3.3. La fiabilidad

La fiabilidad de los cuestionarios en las ciencias sociales se relaciona con la consistencia las respuestas obtenidas por las mismas personas cuando se repiten las preguntas, es decir, su “confiabilidad” para reproducir la información en situaciones similares, o la capacidad del instrumento para producir resultados congruentes cuando se aplica de nuevo en situación tan parecida como sea posible (Bernal, 2006).

Reducir el riesgo de obtener información poco fiable requiere, en primer lugar, discernir si los participantes actuarán con intención de veracidad, sin predisposición a faltar a la verdad. Aunque es posible identificar opiniones ocultas en una encuesta requiere preguntas subsiguientes, reiteradas en diferentes formatos, en el presente estudio se ha aplicado la técnica de voluntariedad, en la que los usuarios participan de forma voluntaria e informada, y compartiendo el interés por el estudio.

En este caso, todos los participantes han consentido en participar voluntariamente, declarando su intención firme e inequívoca de expresar libremente su opinión y siendo informados de que recibirán información sobre los resultados del estudio al finalizar el trabajo de campo. Este enfoque resulta más transparente y ético, y se ve avalado por las orientaciones científico-pedagógicas actuales que favorecen la participación transparente y la colaboración consensuada entre familia y escuela.

Para evitar la información inconscientemente contradictoria, existen diferentes estrategias de contraste y comprobación de la confiabilidad de los cuestionarios en las ciencias sociales, que en último término se representan matemáticamente en función de su margen de error en situaciones concretas.

En el presente estudio se ha optado por cuatro procesos extensamente reconocidos en el mundo académico (Pedrosa, Suárez-Álvarez, García-Cueto, 2013):

- a) *El diseño estructurado con duplicidad de respuesta inversa.* Se caracteriza por incluir la misma pregunta formulada de formas distintas, y en especial redactada en pares inversos que requieren respuestas contrarias para validar la credibilidad una pregunta determinada, con un valor estadístico.
- b) *La validación externa por expertos de reconocido prestigio.* En concreto, la revisión de los cuestionarios utilizados en este estudio se ha enviado a 10 doctores y profesores universitarios, familiarizados con el mundo educativo y el estudio de las ciencias sociales.
- c) *La experimentación inicial, con pilotaje previo.* El cuestionario se ha pasado en un primer momento en una escuela de primaria (docentes y personal del equipo directivo), para detectar equívocos en la redacción de las preguntas, o incongruencias en su escala de respuestas.
- d) *La triangulación de los datos de los diferentes agentes implicados.* En este caso, el mismo cuestionario (con adaptaciones cosméticas) ha sido contestado por profesores, alumnos, familiares y miembros del equipo directivo, del mismo centro.

2.3.3.4. Fiabilidad en este estudio

En el presente estudio, la fiabilidad se aborda desde distintas estrategias contrastadas:

La primera estrategia exige un diseño global en el que se reproduce una pregunta redactada de forma inversa, en la que la escala de puntuación deberá ser exactamente contraria para obtener la misma información de cada participante, y por tanto la simetría para todos los participantes (en un cálculo estadístico, si ambas preguntas fueran exactamente contrarias, la suma de ambas sería siempre la máxima varianza). La validación por expertos en el tema, que desinteresadamente han criticado y refrendado las distintas preguntas del cuestionario, ha contribuido también a mejorar la fiabilidad de la información recogida, y a considerar su posible prospectiva.

La segunda estrategia, revisión por parte de expertos, está suficientemente reconocida por la academia (Cabero y Llorente, 2014). En el presente caso se ha llevado a cabo en condiciones singulares, y con desenlace insólito, puesto que inicialmente se pasó el cuestionario piloto en un contexto ordinario, y por motivos inesperados de confinamiento hubo que enviar el cuestionario definitivo por vía telemática a los distintos participantes finales. Este hecho afecta definitivamente al grado de escalabilidad y proyección

estadística de los resultados, pero por sí sólo no habría de invalidar la información recibida, por lo que se ha tenido en cuenta, pero no ha afectado al contenido ni la ponderación derivada de la coherencia interna del producto.

La tercera estrategia hace referencia a la conceptualización metodológica de las ciencias sociales y su construcción colectiva desde subjetividades individuales. Este punto da especial relevancia a las *qualia* o percepciones individuales de la realidad, argumentadas ya en el apartado anterior. En el presente estudio, hace especial referencia a la diversidad de las fuentes y la pluralidad de las miradas que se contemplan en el estudio. Esta riqueza puede incluso ampliarse en un futuro, con la incorporación de colectivos que no se han considerado en esta investigación, como el Personal de Administración y Secretaría (PAS), o los educadores externos que prestan servicio al alumnado del centro (educadores sociales, logopedas, etc).

La cuarta estrategia busca conseguir la objetividad desde la agregación y el consenso, al tiempo que permite detectar también disonancias y desacuerdos significativos entre diferentes perfiles docentes, familiares, contextos o centros educativos. El hecho de que todos los agentes de un centro educativo coincidan en los contenidos temáticos de las entrevistas, por ejemplo, dan mayor fiabilidad a la veracidad de las respuestas. A su vez, el hecho de que se contradigan en ese punto puede indicar una disfunción o una incidencia en la relación familia-escuela, que hay que estudiar mejor, buscando causas y consecuencias, para aportar sugerencias de mejora. Igualmente, la aplicación de estrategias correctoras complementarias, una vez finalizada la aplicación, puede ser una estrategia a tener en cuenta, si se detectan incidencias significativas en las respuestas de los participantes (Sireci, 2007)

El análisis resultante de los cuestionarios indica la fiabilidad de las respuestas a partir de la triangulación de los resultados, contrastando la información en su contexto, ya sea en comparaciones dentro del propio centro (comportamiento intracentro) o en referencia al conjunto de la muestra (contraste intracentros). Se ha utilizado la totalidad de los ítems-respuesta analizados de todos los participantes (1280 ítems), en proporción porcentual persona, centro y perfiles participantes, a saber:

- profesorado (P), alumnado (A), familias (F) y personal directivo (D).

Todo ello se analiza y presenta con detalle en el apartado correspondiente al proceso del trabajo de campo.

Para mayor fiabilidad, esta información se complementa con otras dos herramientas de análisis, que aportan evidencias de contraste y corroboración para los datos simples

(componentes), las percepciones de procesos (mecánicas) y las expectativas del modelo (dinámicas de mejora), buscando evidencias contrastadas:

- a) Análisis documental: revisión del proyecto educativo de centro (PEC), el proyecto de dirección (PdD), la memoria anual de centro (para el curso 2018-2019) o MA y la programación general anual o PGA (para el curso 2019-2020). En estos documentos se recogen con precisión los principios relacionales que sustentan la educación del centro, los horarios y estrategias de atención a las familias, y la visión del éxito educativo, así como los objetivos a alcanzar a corto, medio y largo plazo en referencia al éxito educativo entendido éste en su dimensión holística.
- b) Entrevista de retorno en los centros educativos, con la documentación de resultado y análisis de cada centro: la entrevista parte del relato informativo obtenido en el proceso de estudio de la comunicación familia y escuela, y se centra en valorar las causas y consecuencias de las coincidencias y divergencias de opinión en las distintas fuentes, así como en sugerir estrategias y aportar consensos de mejora compartidos y aplicables de forma operativa.

La validez y la fiabilidad del trabajo se enriquece a su vez del estudio teórico construido a partir de la revisión bibliográfica que identifica el estado-del-arte en el tema. Esta revisión es necesaria para precisar los conceptos utilizados en la definición de los objetivos operativos y en el trabajo de investigación, tal como se presenta en el apartado siguiente.

La utilidad de las herramientas y el cumplimiento de los objetivos de la investigación son, así mismo, elementos que acompañan a la fiabilidad del estudio. A partir del objetivo conceptual presentado en la introducción de este documento (*Objetivo conceptual: Contribuir al conocimiento del papel de la comunicación familia- escuela, y su impacto en éxito educativo del alumnado.*”), este estudio quiere tener una utilidad práctica personal y profesional, que se deriva tanto de la información adquirida durante la revisión bibliográfica como del propio interés de los centros participantes en conocer estrategias de mejora y actuaciones útiles que puedan mejorar las propias prácticas. Es interesante señalar que la utilidad práctica de los resultados obtenidos en la investigación, en este caso, constituye un valor añadido a la validez y la fiabilidad de las herramientas elaboradas para el estudio, y pueden amplificar su impacto en el campo educativo tanto como en el académico.

Por ello, el plan de trabajo incluye al final un apartado de continuidad y reflexión conjunta con los protagonistas, más allá de la investigación documental, del trabajo de campo y del estudio cuantitativo de los cuestionarios utilizados. En esta fase posterior, la utilidad

del estudio se vincula a la puesta en común y la difusión de los datos observados, y a la elaboración de propuestas educativas de la investigadora para ampliar las relaciones entre familia y escuela en cada uno de los centros participantes, de acuerdo con sus propias propuestas y necesidades. Tal como se detalla en el apartado dedicado al “Retorno a los participantes”, como producto de esta investigación se ha acordado ofrecer a cada centro un extracto de sus resultados, la valoración de sus puntos fuertes y las evidencias referentes a su zona de mejora, con propuestas opcionales para la innovación y el avance en el marco de la autonomía de centro propia de la normativa educativa en Cataluña.

Este planteamiento participativo permite señalar diferentes entornos de utilidad que se derivan del objetivo conceptual. Son consecuencias derivadas del propio interés de los equipos directivos en conocer sus procesos relacionales en la comunidad educativa, y permitirán una reflexión participativa posterior, a medio y largo plazo, valorada en función del futuro cumplimiento de las propuestas consensuadas. Esta utilidad práctica alcanza diferentes espacios y entornos de mejora del centro, de los profesionales y del trabajo de la propia investigadora, en su papel de inspectora de educación. La utilidad del resultado puede identificarse fácilmente:

1-Para el centro educativo, las familias, el profesorado y el alumnado.

La comunidad educativa de cada centro escolar podrá disponer de evidencias recogidas desde la realidad empírica, y opiniones de los distintos agentes participantes. Igualmente, estará en situación de identificar las discrepancias entre distintos sectores del centro, y determinar en qué campos se producen las mejores prácticas educativas, así como en qué situaciones sería necesario actuar para mejorar las relaciones familia-escuela.

2-Para el equipo directivo.

El equipo directivo conocerá la situación de su proyecto en relación con la media de otros centros de la misma población, y estará en situación de planificar los cambios necesarios para una mejora comunicativa, una mayor participación de los distintos sectores de la comunidad y un ajuste hacia la transformación informada y basada en evidencias contrastadas.

3-Para el desarrollo profesional de esta investigadora

Esta investigadora dispondrá de un conocimiento más profundo de los centros y de sus dinámicas comunicativas, y de datos cuantitativos valorados en su contexto. Junto con el interés de los equipos directivos y las inquietudes de mejora de la comunidad educativa en su conjunto, estará en disposición de acompañar con un valor añadido profesional todos que los procesos de cambio

que los centros determinen adecuados para la mejora y desarrollo de sus proyectos educativos

Los resultados obtenidos en la investigación y su utilidad práctica en la realidad del sistema educativo, en este caso, constituye un valor añadido a la validez y la fiabilidad de las herramientas elaboradas para el estudio, y pueden amplificar su impacto en el campo educativo tanto como en el académico.

2.4. La revisión bibliográfica

La validez y la fiabilidad está igualmente relacionada con la relevancia y el reconocimiento que otorga el conjunto de expertos y profesionales de las disciplinas implicadas el estudio o la investigación en cuestión. Para ello, la estrategia de búsqueda que se utiliza en un estudio científico riguroso debe seguir un proceso sistemático de selección, y criterios fundamentados para su inclusión en la fundamentación teórica o el marco conceptual de cualquier investigación.

En general, se identifican los términos y conceptos significativos (p.e. las palabras relevantes utilizadas en el objetivo o la misma hipótesis planteada), y las tendencias y argumentos que amparan el debate y el análisis de resultados. Es habitual realizar una revisión bibliográfica suficientemente amplia, e indicar los diferentes criterios de selección de textos que se han incorporado a la fundamentación teórica, y la argumentación utilizada en la construcción conceptual del trabajo, con especial atención a las aportaciones que cada autor hace al estado-del-arte.

En el presente caso, la localización de los artículos científicos y los textos de investigación que dan fundamento y rigor a la revisión bibliográfica utilizada se ha conseguido siguiendo una búsqueda sistemática organizada en función de cuatro momentos en el constructo de investigación:

- *Momento 1. Búsqueda de palabras clave relevantes para la investigación.*

En este caso, se han detectado un importante conjunto de textos, revisados a través del análisis de la terminología y la lectura del texto. Se han relacionado con los objetivos y las preguntas orientadoras de la investigación. Entre algunas de las palabras de búsqueda destacan: “familia”, “escuela”, “comunicación”, “relación familia-escuela”, “participación”, “implicación”, “satisfacción”, “éxito educativo”, “resultados académicos”.

- *Momento 2. Identificación de los conceptos elaborados y planteamiento complejos.*

Se han elegido los conceptos significativos para el relato de la fundamentación teórica, la detección del estado-del-arte, y las preguntas de la investigación. Se eligieron dos criterios: las palabras claves y el resumen que proporcionaron los autores de los textos.

Algunos conceptos destacados son: “función educativa de la familia”, “función educativa de la escuela”, “relación familia-escuela”, “comunicación entre padres y profesores”, “implicación del alumnado y las familias”, “satisfacción de la familia con la escuela”, “resultados educativos”, “*complejidad del éxito educativo*”.

- *Momento 3. Identificación de tendencias a partir de autores que aparecieron repetidamente en las búsquedas.* Se ha tenido en cuenta la argumentación identificada por autores reiteradamente reconocidos y mencionados en temas de investigación y en estudios de campo con información cuantitativa. Toda la información se ha integrado en la bibliografía citada en la fundamentación teórica y en el proceso de estudio, y su contenido se relaciona con el debate y la valoración final de los resultados de este estudio.

- *Momento 4. Delimitación de las fuentes bibliográficas digitalizadas.*

Las obtenidas de textos completos accesibles a través de búsquedas en bibliotecas y centros virtuales de documentación. Se considera un valor añadido, dado que permite la comprobación directa, y contribuye al desarrollo de la disciplina con fuentes abiertas y compartidas. En este caso, se han incorporado los vínculos a las fuentes bibliográficas utilizadas.

- *Momento 5. Contraste en el ámbito universitario de la especialidad.*

Es este estudio se han utilizado algunas bases de datos como Scielo, Pdfs.mx, Epoch, y Ebsco Host, y en otros espacios científicos com Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), y centros virtuales como Science.gov (USA-Government Science Portal), Google-Scholar, University of Missouri-Columbia*, ResearchGate, Harvard Family Research Project*, y AcademiaEdu, para revisar las distintas áreas de análisis, y sitios web, específicamente de universidades donde se referencian sus publicaciones, tales como: Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Granada, Universidad Tecnológica Indoamericana, Universidad

Santo Tomás de Colombia, Institución Universitaria de Envigado, Universidad de Harvard, entre otras.

Muchos de los textos que se han revisado y citado a lo largo de la fundamentación teórica constituyen la base de la literatura especializada sobre la que se sustenta la presente aportación. En la tabla siguiente se presenta una síntesis de la información seleccionada en los cuatro momentos citados anteriormente, Todas las obras se han incluido en la relación bibliográfica final de esta tesis doctoral, y contribuyen a la concreción estructurada de ideas contribuyen a definir este de estudio: [Tabla 5]

Construcción conceptual del objeto de estudio desde el análisis bibliográfico				
Anotación	concepto clave	Acceso	Página	Autor
"Dejando a un lado el juicio de expertos, existe otra gran perspectiva sustentada sobre metodología estadística. En ella, se alude a procedimientos que analizan los datos obtenidos tras la aplicación de la propia prueba, teniendo en cuenta tanto la puntuación total del test como las respuestas a cada elemento"	Validez de la herramienta a partir de su aplicación	http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf	p.15	Pedrosa, Suárez-Álvarez, García-Cueto, (2013)
"En la actualidad, la investigación cualitativa se apoya y depende de una concepción orientada hacia el significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad; todo ello, le otorga unidad a los métodos cualitativos dado que cada uno contiene reglas, procedimientos analíticos, presupuestos relativos al mundo social y propuestas para solucionar los problemas que en él se plantean, así como claves de interpretación de las realidades sociales"	Investigación cualitativa: claves en la interpretación de las realidades sociales	http://201.249.74.131/pasion/index.php/using-joomla/extensions/templates/protostar/home-page-protostar/98-edicion-17/263-investigacion-cualitativa-una-mirada-desde-las-ciencias-sociales	s/p	Suárez (2020)
"Qualia are typically considered to be private to the one experiencing them and ineffable by nature. The paradigmatic examples of qualia are simple color experiences or raw feels: the redness of red or the painfulness of pain. "	La singularidad de la percepción personal en el concepto de "qualia".	https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3957492/ https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3957492/pdf/fpsyg-05-00237.pdf	p.5	Loorits (2014)
"El primer y más importante agente socializador de los niños y niñas, es la familia"	Familia, principal agente socializador	https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/la-relacion-familia-es-cual-ayuda-a-percepcion-en-la-autonomia-y.pdf	p.1.	de León (2011)
"En Ecuador se realizó un estudio sobre la realidad social de la familia, se enfocó en diversos tipos de familia,	Diversidad en los tipos de familia	http://repositorio.utl.edu.ec/bitstream/123456789/15	p.4	Guevara (2020)

así como las nucleares, troncal o múltiple, monoparental, reconstituida, acogida, adoptiva, agregada, extensa, transnacional, multinuclear, con sus características idóneas.”		48/1/TESIS-NATALY%20GUEVARA.pdf		
“la escuela ha de lidiar, ya no es aquel pequeño núcleo donde el hombre desempeñaba el papel instrumental y la mujer el expresivo, dedicada por entero al cuidado de los hijos”	Cambios en la forma y función de la familia	http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3edbf2a8-9420-43fb-9b47-fb7044cc74de/re33908-pdf.pdf	p.122	Bolívar (2006)
“Hay una tendencia creciente de las familias a delegar la responsabilidad en el centro educativo, dimitiendo –en parte– de sus funciones educativas primarias en este terreno”	La familia delega la función educadora en la escuela	http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3edbf2a8-9420-43fb-9b47-fb7044cc74de/re33908-pdf.pdf	p.124	Bolívar (2006)
“...gracias al grado de comunicación se puede medir la satisfacción familiar que el adolescente percibe respecto a su sistema familiar, conociendo que son variables que se relacionan en el contexto familiar con una dinámica positiva, permitiendo 4 consolidar y fortalecer la estructura de dicha familia”	Correlación entre el grado de comunicación intrafamiliar y la satisfacción relacional.	http://repositorio.utl.edu.ec/bitstream/123456789/1548/1/TESIS-NATALY%20GUEVARA.pdf	p.3	Guevara (2020)
“en la intervención psicopedagógica, debe incluirse a la familia y no olvidar concebir al estudiante como parte activa de ella”	Necesidad de incorporar al alumnado y la familia en la acción psicopedagógica	http://revistavirtual.ucn.edu.co/	p. 216	Londoño y Ramírez (2012)
“.. son necesarias propuestas participativas, construidas entre los actores de la comunidad educativa para que surjan proyectos que sean acogidos y puestos en marcha”.	La participación como motor de cambio y proyectos transformadores	http://revistas.iue.edu.co/revistas/index.php/katharsis/article/view/241/393	p.129	Rodríguez y Viveros (2013)
“... la intervención interdisciplinaria en las instituciones ha de pasar por procesos horizontales que no concentran el poder en los directivos, sino en todos los actores educativos involucrados en la vida cotidiana de la institución “	Procesos participativos de todos los actores educativos, para la mejora del centro escolar	http://revistas.iue.edu.co/revistas/index.php/katharsis/article/view/241/393	p.129	Rodríguez y Viveros (2013)
“...hemos pasado a otra situación extrema en la que, frecuentemente, los maestros se sienten amenazados y se exponen a ser agredidos por los padres o por los propios alumnos si su manera de actuar no coincide con el punto de vista de la familia o contradice los intereses y las expectativas del alumnado. Algunos achacan ese cambio tan brusco a un exceso de libertad y a un defecto de la democracia.”	Las familias pueden llegar a ser violentas con los maestros	https://revistas.uanl.mx/tendenciaspedagogicas/articulo/view/1917/2027	p.252	Sosa (2009)
“La escuela como institución creada para favorecer el desarrollo del niño pretende ayudar a las familias en el importante cometido de la educación. En ese sentido supone un complemento de la acción educadora	Función de la escuela: ayuda a la familia	https://revistas.uanl.mx/tendenciaspedagogicas/articulo/view/1917/2027	p. 254	Sosa (2009)

doméstica y un punto de encuentro entre los intereses de las familias y los intereses de la sociedad”				
“Además, la caducidad de la información y el conocimiento, sumada a la imprevisibilidad de las necesidades futuras, nos indican que debemos abandonar concepciones de escuela obsoletas, basadas en planteamientos memorísticos, en pos de construir un lugar donde generar ciudadanía democrática, capaz de enfrentarse a los grandes retos culturales, sociales y medioambientales del presente y el futuro próximo”.	Transformación de la escuela como generador de ciudadanía democrática	https://www.researchgate.net/publication/338435700_Una_conversacion_inacabada_Profundizamos_en_nuestro_relatoscolar_en_dialogo_con_Paulo_Freire	p.35	Moreno, Márquez, y Rivas (2019)
“La participación de las familias en los centros educativos redundará positivamente en el aumento del rendimiento escolar y la disminución de los conflictos. Por lo tanto, la hipótesis tercera también quedaría demostrada.”	Mejora del rendimiento académico del alumnado en centros con alta participación de las familias.	https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/4806/aguerri-rafael-tesis-16-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y	p.356	Aguerrí San Rafael, (2017)
“La poca o nula confianza en uno mismo se vierte en los demás para esconder las propias debilidades y carencias, en virtud de lo cual, terminan desconfiando de todos. La falta de confianza de los profesores generalmente viene aparejada con la falta de esperanza, que los hace conformarse con la rutina y cerrar las posibilidades de búsqueda de alternativas, nuevos conocimientos y exploración activa de diferentes situaciones de aprendizaje”	Confianza en el alumnado por parte del profesorado para favorecer su autoestima, participación y autonomía en el aprendizaje.	https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42915/24793	p.154	López de Maturana (2010).
“A su vez, la implicación en la educación se construye socialmente mediante las interacciones con el profesorado y directivos, con los otros padres y con sus hijos. Así, las invitaciones para participar suelen ser un factor motivador relevante, en la medida en que sugiere que dicha implicación es bien vista, valorada y esperada por el profesorado.”	La participación a partir de las interacciones con el profesorado y directivos, con los otros padres y con sus hijos, bien valorada en la escuela.	http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4_002.dir/miso10894_002.pdf	p.135	Bolívar (2006).
“La persona, su educación y desarrollo humano, es el fin y no el medio. Tal educación y desarrollo es el referente obligado para los restantes subsistemas y políticas, donde quedarán incluidos todos los procesos o actividades clave”	Objetivo de la educación, desarrollo humano integrado y sistémico.	https://www.redalyc.org/pdf/280/28022757008.pdf	p.291	Cuesta (2011)
“Una relación entre la familia y la escuela, si es efectiva, debería propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación”	Una buena relación familia-escuela, por la calidad educativa.	https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/articled/view/7819f	p.4-5	Vélez (2009)

Tabla 5. Cuadro de revisión bibliográfica: información relevante en la determinación del estado-del-arte, a partir de la cual se inicia la construcción conceptual del objeto de estudio.

La revisión de la bibliografía seleccionada nos ha de permitir utilizar la terminología con rigor académico, determinar el punto de partida de la investigación y profundizar en las tendencias que dirigen el debate de la materia en el momento actual. Todo ello construye un marco conceptual en el que sustentar la hipótesis de la investigación y su objetivo, así como la experimentación práctica y los procesos de debate, argumentación y valoración de resultados, que se irán presentando de forma sucinta cada una de estas etapas.

3. COMPONENTES CONCEPTUALES

3.1. Introducción

El presente capítulo de marco teórico se ha dedicado a recoger la narrativa consolidada sobre el tema de la investigación, a la luz de la revisión documental.

Por un lado, en una primera sección se revisa el estado-del-arte con la revisión de la terminología reconocida más habitual y del análisis sobre el papel de la familia en el ámbito escolar. Por otro, se hace una revisión rápida sobre el papel participativo de padres, madres y alumnos, desde la cuestión comunicativa en los centros escolares. Por último, se exploran las aportaciones de los autores más relevantes que han tratado la comunicación familia-escuela como motor de transformación educativa.

3.2. Los retos del momento actual: El estado del arte

La identificación del estado-del-arte se construye desde las referencias conceptuales complejas y los hallazgos de los diferentes autores expertos en la materia que con anterioridad han elaborado estudios de campo o argumentaciones científicas validadas por las evidencias y el reconocimiento de la comunidad científica.

En primer lugar, será necesario identificar con precisión el alcance de los términos utilizados en el objeto de estudio (cómo afecta la comunicación familia-escuela al éxito educativo del alumnado), y su acepción generalizada en las herramientas de recogida de información. Así, en este apartado se revisa brevemente el significado que se da a: *familia, escuela, comunicación, y éxito escolar*, en las diferentes preguntas del cuestionario de trabajo, para profundizar después en la argumentación de las tendencias actuales que constituyen el punto de partida de esta tesis, o estado-del-arte. Sin la intención de presentar un estudio lexicológico exhaustivo, la revisión de terminología, obligada en un estudio de estas características, lleva a destacar también en el marco conceptual las principales acepciones de las palabras utilizadas para definir el objetivo.

En este caso, la interpretación de los conceptos utilizados se ajusta a la recogida en la literatura revisada, y se entienden de aquí en adelante en su sentido amplio para todos los términos significativos: familia, escuela, comunicación, y éxito educativo.

- a) El concepto de familia: se utiliza desde el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad, aceptando singularidades, situaciones mixtas y realidades sobrevenidas.
 - La familia nuclear tradicional: compuesta por padre, madre, y descendientes de primer grado.
 - La familia extensa; incluye los progenitores y los hijos, pero también los abuelos, tíos y parientes políticos en distintos grados.
 - familias con progenitores divorciados: el menor convive con uno de los progenitores o con ambos alternativamente, dado que cada uno de ellos sigue ejerciendo su rol de una manera u otra.
 - familias compuestas: formadas con segundas parejas, en evolución del caso anterior, cuando alguno de los progenitores construye una nueva relación; los hijos de las distintas personas separadas conviven hermanados.
 - Las familias monoparentales: compuesta por un único tutor (sea o no progenitor natural) y los menores a su cargo; pueden ser resultado de diversas situaciones previas, que pueden llevar asociadas otros tipos de familia en el contexto del menor (con otra familia compuesta, extendida, etc.).
 - familias adoptivas: constituidas por adultos (con o sin hijos propios) que adoptan hijos, bien sea por imposibilidad de concebir, o por otras causas diversas.
 - familias homoparentales: corresponden a parejas del mismo sexo que educan un hijo (propio o adoptado) y conforman un núcleo familiar estable, implicado en la educación escolar del menor (o de los menores).
 - familias sin descendencia (nucleares o monoparentales), que usualmente no se hallan incorporados como padres en el espacio escolar pero que pueden estar presentes en el entorno familiar complejo de un menor escolarizado.

- b) El concepto de escuela: se reconoce desde la realidad contextual en Cataluña, plural y diversa, pero en este estudio sólo participan escuelas de primaria de titularidad del Departamento de Educación y de titularidad concertada, y en ellas se concentra la información utilizada. Por su titularidad:
 - Escuela pública, de titularidad del Departamento de Educación:
 - Escuela concertada: independientemente de la titularidad del ámbito privado (unipersonal, de fundación, cooperativa, societaria, institucional), estas escuelas reciben financiación pública (nóminas de profesorado) y ajustan su organización y funcionamiento a la normativa general.
 - Escuela de titularidad pública municipal: estas escuelas reciben financiación pública del ayuntamiento.
 - Escuela de titularidad privada: de amplio espectro, pueden depender de titularidad estatal de un país extranjero, unipersonal, de fundación, asociación,

cooperativa, instituciones internacionales, entidades o redes virtuales, y no siempre ajustan su organización y funcionamiento a la normativa general.

- c) El concepto de comunicación: se utiliza desde el enfoque dialógico, que requiere la participación horizontal para enriquecer el constructo educativo.

-El diccionario virtual de La Real Academia reconoce diversas acepciones para el verbo comunicar:

1. tr. Hacer a una persona partícipe de lo que se tiene.
2. tr. Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien algo.
3. tr. Conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito. U. t. c. prnl.
4. tr. Transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor.
5. tr. Establecer medios de acceso entre poblaciones o lugares. El puente comunica los dos lados de la bahía. U. t. c. prnl.
6. tr. Consultar con otros un asunto, tomando su parecer.
7. tr. desus. comulgar.
8. intr. Dicho de un lugar: Permitir el acceso a otro. El portal comunica CON la bodega. U. t. c. prnl.
9. intr. Dicho de un teléfono: Dar, al marcar un número, la señal indicadora de que la línea está ocupada por otra comunicación.
10. prnl. Dicho de cosas inanimadas: Tener correspondencia o paso con otras.
11. prnl. Extenderse, propagarse. El incendio se comunicó a las casas vecinas.

-En la misma fuente, el término “comunicación” tiene acepciones más complejas:

1. f. Acción y efecto de comunicar o comunicarse.
2. f. Trato, correspondencia entre dos o más personas.
3. f. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.
4. f. Unión que se establece entre ciertas cosas, tales como mares, pueblos, casas o habitaciones, mediante pasos, crujías, escaleras, vías, canales, cables y otros recursos.
5. f. Medio que permite que haya comunicación (ll unión) entre ciertas cosas.
6. f. Papel escrito en que se comunica algo oficialmente.
7. f. Escrito sobre un tema determinado que el autor presenta a un congreso o reunión de especialistas para su conocimiento y discusión.
8. f. Ret. Petición del parecer por parte de la persona que habla a aquella o aquellas a quienes se dirige, amigas o contrarias, manifestándose convencida de que no puede ser distinto del suyo propio.
9. f. pl. Correos, telégrafos, teléfonos, etc.

Con todo ello, la importancia del concepto “comunicación” utilizado en este estudio radica en su interpretación constructivista interdisciplinar, que incluye connotaciones relacionadas con el descubrimiento del otro, la conversación, la mediación, la petición de extenderse y relacionarse con otras personas, y el interés en unir pareceres y negociar posiciones. En especial, se utilizan los

conceptos asociados en el ámbito educativo, que permiten incorporar acciones de participación y acompañamiento, para coincidir y acompañar a los niños, adolescentes y jóvenes hacia el éxito educativo (Rodríguez y Viveros, 2013)

- d) El concepto de éxito educativo: se utiliza desde el proceso en construcción que deriva de la adquisición de competencias para la vida y la participación ciudadana responsable, en una consciente definición amplia y difusa, por cuanto corresponde a la prospectiva de cada alumno en su contexto vital.

Este es un concepto escurridizo por la complejidad e imprecisión de sus componentes: éxito y educación. En todo caso, alude a una entelequia cognitiva situada en el imaginario personal y cultural, vinculado a la capacidad de ajustarse al entorno social y laboral con la competencia suficiente para recibir el reconocimiento de los demás ciudadanos.

El éxito educativo no determina un único punto de partida y de llegada, dado que alude a una percepción subjetiva individual y colectiva, variable en el tiempo y relativa en contraste a diferentes situaciones contextos o realidades. En este trabajo se incorpora el concepto de éxito educativo como un horizonte utópico, donde la ciudadanía democrática acompaña la capacidad de enfrentarse a los grandes retos del presente y el futuro (Moreno, Márquez, y Rivas, 2019).

La propuesta conceptual desarrollada en esta tesis doctoral, a saber, que una buena comunicación entre escuela y familia puede favorecer el éxito escolar, se fundamenta en las tendencias actuales de la pedagogía, la comunicación socioeducativa y la organización escolar reflejada en la bibliografía consultada. En los siguientes apartados se elabora un relato inicial que nos permite argumentar el fundamento de la investigación, con las referencias requeridas. A raíz de la revisión bibliográfica realizada, destacamos los hallazgos que trazan la línea argumentativa de esta tesis, referidos a:

- *La familia como núcleo educativo en el ámbito escolar:* se acepta que el papel de la familia en educación se extiende también al ámbito escolar. Destaca el reconocimiento general del proceso de concienciación educativa por parte de las familias en los distintos ámbitos de la socialización del alumnado, así como la necesaria colaboración de la familia con el profesorado, en la escuela, y en las prácticas educativas (Rodríguez y Viveros, 2013).
- *La familia, la escuela y la intervención participativa del alumnado:* se identifica el proceso dialógico como valor esencial en las dinámicas de mejora y transformación social (Cuesta, 2002), y se reconoce la relevancia de la familia

en las mecánicas comunicativas y en los procesos de mejora de los contextos educativos (Vélez, 2009).

- *La comunicación familia-escuela, el motor de la transformación institucional:* en la actualidad se detecta una creciente pluralidad de expectativas por parte de las familias en el ámbito escolar, y se aprecia una mayor diversificación de los intereses familiares en las dimensiones prioritarias de la práctica educativa (Cuesta Santos, 2011), que favorece la transformación institucional de los centros educativos.

El relato argumentativo apoya la idea de que la institución familiar ha tomado consciencia de su papel educativo, y adquiere mayor implicación en el entorno escolar. Allí se desarrollan nuevas estrategias comunicativas y relacionales que generan intereses compartidos entre la familia y la escuela, para favorecer la transformación institucional. Como consecuencia, se imagina y construye una mejora sistémica que favorece la implicación del alumnado en los procesos educativos y la resolución de conflictos, produciendo beneficios en el resultado educativo, y por ende en el éxito educativo del alumnado. Con este relato argumental, en los apartados siguientes se abordan preguntas específicas relacionadas con las tendencias del momento: ¿cómo cambia el papel de la familia en la educación? ¿cómo se diversifica su presencia y orientación en el centro escolar?, ¿cómo se desarrollan nuevas estrategias comunicativas entre ambos? ¿qué solicitan y qué necesitan las familias? ¿qué esperan de la institución escolar?

3.3. La familia como núcleo educativo en el ámbito escolar

El objetivo integral de la educación (Cuesta Santos, 2011) encuentra en la familia una institución histórica que se mantiene aún hoy como agente activo en el mundo de la educación. No es un tema nuevo, en especial entre los antropólogos sociales y los estudiosos del papel de la comunidad en educación (Hymes, 2013). La pedagogía reconoce la familia como núcleo educativo por excelencia y valora su papel en la prevención del abandono escolar temprano (Rojas, Alemany, y Ortiz, 2011), reconociendo la función colaboradora que desarrolla en la escuela (Bolívar, 2006). El papel educativo de la familia va a menudo unido a la idea de socialización a través del aprendizaje imitativo de los adultos (de León, 2011), a la comprensión a las inter-subjetividades de lo humano en grupos sociales afines (Suárez, 2020) y a trabajar

conjuntamente con la institución escolar (Pizarro et al. 2013). Su papel en la comprensión de la propia identidad y en el reconocimiento del otro en entornos sociales hace de la familia (sea cual sea su estructura y organización) un motor de cognición, de comunicación y de socialización en las diferentes etapas de la vida.

Las evidencias reconocen también el papel de la familia en la educación y en el progreso escolar (Perea, 2006), así como su responsabilidad en la creación de los primeros circuitos neuronales del aprendizaje que definen el núcleo familiar y social como contexto natural donde el ser humano empieza a desarrollar sus capacidades hacia la adquisición competencial. Estos primeros patrones generan un potencial cognitivo que se consolida cuando se ve reforzado de forma coherente en otros contextos sociales, de modo que las experiencias de aprendizaje en familia que se ven reafirmadas en la escuela con la misma coherencia y conciliación que en casa, se re-consolidan con mayor facilidad. Los entornos relacionales del núcleo familiar se convierten en espacios de aprendizaje vivencial que durarán toda la vida, partiendo de las capacidades individuales, aunando las habilidades adquiridas y desarrollando las competencias priorizadas en cada sociedad (López de Maturana-Luna, 2010).

Matilde Jiménez Beltrán (2011:435) nos señala que *“es necesario la cooperación de los distintos agentes sociales (educadores, psicólogos, profesionales del Servicio de Orientación Escolar, médicos, enfermeros, policías, trabajadores sociales...) cuya actividad se encuentra en contacto con la del niño y su familia, con el objeto de facilitar la existencia de situaciones de riesgo social o desprotección”*, y expresa la concepción de que su mejora madurativa y su aprendizaje es más armónico si se halla en *“coherencia entre las actitudes y los valores que se desarrollan en la escuela, en la familia y en la comunidad social en la que éste se encuentra ubicado”*.

Rita Aguerri San Rafael, en su tesis doctoral, defiende que las familias no son núcleos estancos (Aguerrri San Rafael, 2017), cerrados, que se organicen independientemente del contexto social. Su investigación recoge evidencias del impacto que las comunicaciones entre familia y escuelas pueden tener en el proceso educativo de los alumnos, y en la prevención del abandono temprano. Su estudio de casos concluye:

“La participación de las familias mejora la comunicación con los y las docentes, incide positivamente en el rendimiento académico de sus hijos e hijas y previene el fracaso escolar. A este respecto, es importante señalar que existen más puntos de coincidencia respecto a la valoración de la participación familiar, entre el centro constituido en comunidad de aprendizaje y el centro de enseñanza tradicional, que la de estos con el centro de enseñanza transformado en

comunidad de aprendizaje “(p.359)

Esta conclusión nos sirve de referente para identificar la perspectiva sistémica del centro educativo, tejida en subsistemas de relaciones internas y externas a la comunidad educativa que van variando orgánicamente con el tiempo, para incorporar la comunicación con las familias como una vía abierta a la participación de las familias en las decisiones educativas escolares (Suárez y Vélez, 2018).

3.4. La familia, la escuela y la intervención participativa del alumnado

La formación universitaria de los profesionales de la educación se ha orientado tradicionalmente a dar respuestas educativas a los alumnos (conceptos, procedimientos, actitudes) y al mismo tiempo a reflexionar sobre el hecho pedagógico desde sus distintos ámbitos de trabajo (el aula, la coordinación docente, la inserción social). Hasta ahora, la formación inicial del profesorado apenas preparaba al maestro para hacer frente al hecho educativo más allá del ámbito académico-escolar, como por ejemplo para tratar del hecho educativo en relación con la familia, para comunicarse con padres y madres en planos de igualdad, o para gestionar los distintos procesos comunicativos, tutoriales y organizativos que acompañan la educación integral de un alumno en familia (Garreta, 2007). Esta marginalidad contrasta con la importancia de la comunicación familia-escuela, que Natalia Lorenzo Pulido (2014) determina esencial para mejorar la participación en los centros educativos: “La participación en los centros vendrá establecida en parte por el tipo de relación que se establezca entre la escuela y la familia.”

Recientemente, las instituciones europeas han incorporado estudios comparativos y sugerencias administrativas (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) para priorizar líneas de formación entre el profesorado con la intención de profundizar en el desarrollo profesional docente con temas de gestión de conflicto, solución de problemas entre iguales o identificación de situaciones de acoso y abuso a menores en situación de aprendizaje. Con todo, a menudo se reservan habitualmente para la formación continuada, y apenas se incorpora a la formación inicial. Los conflictos familiares constituyen a día de hoy una parte tremendamente importante dentro de los centros educativos, por el impacto en el clima de centro y en los procesos de entendimiento necesarios para trazar horizontes de mejora y transformación educativa.

En este estudio se abunda en la investigación comparativa que permite identificar acuerdos y desacuerdos entre docentes, familias y alumnado, aportando un interés añadido al estado de la cuestión. Determinar qué elementos deben mejorarse en la comunicación entre familia y escuela puede ayudar a planificar mejoras estratégicas profundas en el centro educativo, actuar con prontitud y favorecer nuevas dinámicas de entente y participación, cada vez más necesarias:

“El modelo de participación en Consejos Escolares ha ido languideciendo progresivamente, por lo que revitalizarlo supone un cambio de la «cultura organizativa de participación» en la vida cotidiana del centro. Se precisan nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a cubrir la representación formal o la celebración de reuniones. Por una parte, la participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro y, por otra, cuando los problemas aumentan de modo que la escuela no puede con ellos en solitario, se impone –más que nunca– la colaboración mutua entre familias y centros educativos para la formación de la ciudadanía.” (Bolívar, 2006: p. 128)

Una de las mayores aportaciones del momento ha sido la incorporación de la voz y el protagonismo del alumnado, que paulatinamente se ha ido incorporando en la toma de decisiones como gestor de su propio itinerario educativo. Los alumnos escogen asignaturas opcionales, aportan ideas en las decisiones de equipo, y colaboran en la gestión tutorial para modular la regulación del grupo-clase, adquiriendo un perfil cada vez más visible en el diseño de estrategias y dinámicas organizativas. Diversos proyectos y programas destacan el papel del alumnado tanto en el aula como en los entornos virtuales, entre los que podemos destacar aquellos que potencian el apoyo mutuo y la alternancia de roles educativos:

- a) El Programa TEI, de tutoría entre iguales

<https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/programa-tei-tutoria-entre-iguales.html>

- b) Los clubs y asociaciones de Voluntarios Lingüísticos

<http://www.ub.edu/xdl/activitats/el-catclub-tornara-a-comencar-aviat-i-busquem-voluntaris-linguistics/>

- c) Los programas de Apadrinamiento lector

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/35b3025d-7a34-4912-abb2-67b663c87e12>

Con la situación de pandemia generalizada entre marzo y junio de 2020, el protagonismo del alumno en los entornos virtuales educativos se ha redefinido totalmente. La toma de decisiones en la que participa ha dejado de estar vinculada al espacio escolar habitual, y se replantea en función de diferentes condicionantes que condicionan la participación del alumnado en las sesiones escolares a distancia, a saber:

- a) Los recursos digitales disponibles en el ámbito familiar (los recursos de conectividad condicionan su acceso a las sesiones virtuales y al contacto con los compañeros de curso).
- b) La disponibilidad de ayuda, orientación o soporte educativo en el entorno familiar (el grado de apoyo personalizado para acompañarlo en las tareas escolares depende en gran manera del entorno socioeducativo de los padres y hermanos mayores)
- c) El estado de ánimo y la motivación intrínseca que sea capaz de dinamizar en cada momento (los condicionantes emocionales se han mostrado altamente variables en los distintos modelos familiares y entornos socioeconómicos)
- d) La motivación extrínseca o retribución externa que consiga activar a los alumnos, según su historial y situación personal (la respuesta actitudinal se ha mostrado muy volátil a lo largo del tiempo).

El desgaste físico y emocional que suponen los desencuentros y conflictos en el seno escolar no está apenas contemplado en la planificación organizativa de los centros educativos, más allá de la tutoría escolar y los programas de mediación ocasionales. Raramente existen en los horarios de coordinación los espacios para el estudio de casos, ni la asesoría profesional para los docentes en situación de estrés por conflictos con las familias. En muchas ocasiones el conflicto deriva del mal entendimiento escuela-familia y esto nos ha de llevar a pensar que quizá debemos atender al tema con mucha más atención de lo que lo hemos venido haciendo en las últimas décadas. Por otro lado, en los últimos años se han desplegado numerosos protocolos para atender situaciones de acoso escolar, para proporcionar protección de menores vulnerables en el entorno familiar, o para identificar el *mobbing* laboral. Prueba de ellos son los reflejos en la normativa vigente vista con anterioridad, que propone cartas de compromiso entre la escuela y el centro educativo, así como las medidas para tratar con las familias en diversos supuestos educativos, que usualmente se consolidan en los documentos de los centros educativos.

Parte del presente estudio se dedica a recoger y comparar las menciones que se hacen en el Proyecto Educativo y el Proyecto de dirección (y el Plan de Obertura o

Contingencia que en el curso 2020-2021 ha formado parte de la Planificación General Anual (PGA) y la Memoria anual (MA), para ampliar la fiabilidad de la información) de cada uno de los centros participantes sobre la comunicación con las familias, la acción tutorial y la participación del alumnado en la gestión de las actividades de entorno. En estos documentos se refleja a menudo la relación entre la escuela y las familias, en su acepción más escolar, usualmente vinculada a la información académica y comunicación de incidencias.

Por un lado, el planteamiento participativo de esta investigación ha incluido al alumnado entre los sectores protagonistas, y lo considera una fuente fidedigna y útil para aportar una mirada distintiva en la aportación de información, dado que en muchos ámbitos educativos son interlocutores válidos en la comunicación del centro con las familias.

Por otro lado, el término relación en este estudio incluye también los procesos de escolarización y acogida e iniciales en el sistema educativo y abarca también todos los procesos comunicativos de seguimiento, soporte, apoyo e intercambio entre la familia y la escuela en diferentes formatos y situaciones: visitas evaluadoras, tutoriales, notas en las agendas, y todas las actividades que se reflejan el cuestionario.

Finalmente, también se recogen las relaciones institucionalizadas y las reconocidas legalmente en el proceso educativo, referentes por lo general a las certificaciones y a acreditaciones de estudios, así como todos los acuerdos y escritos que se entregan a las familias como registro de la acción discente y docente educativa.

Estos ámbitos conceptuales (interlocutores, temas de interés, canales, etc.), quedan recogidos y reseñados tanto en el análisis documental, como en las preguntas cuestionario y en los procesos de entrevista llevados a cabo en el grupo de discusión y contraste que se realiza al final del proceso.

La intervención participativa del alumnado en el cuestionario de este estudio no es gratuita. Responde a la consideración explícita del rol educativo que cumple también para con sus compañeros, y como agente de cambio en el centro escolar. Esta visión de influencia mutua entre el alumnado y el centro educativo va más allá de la condición tradicional que otorgaba al centro un rol de patrón social y al alumno un papel de receptor pasivo de información y conocimiento.

Aunque preocupa el aprendizaje de los conceptos que el alumno/a pueda adquirir en el centro educativo, en la actualidad ha antepuesto la aportación socializadora del espacio escolar, que con la pandemia en curso adquiere aún más importancia si cabe. Preocupa que el alumnado tenga dificultades para construir vínculos de solidaridad y empatía con otros individuos de su edad, y se intenta trabajar para que sea una persona socialmente

adaptada. Así, es tan o más importante la faceta del alumno como ente social y conectado en comunidad que su faceta como aprendiz de conceptos y experto en saberes.

Es bien conocido que los primeros aprendizajes como elemento del grupo de iguales los desarrolla el menor en el centro educativo. Allí aprende a modular sus emociones, a marcar su territorio, a compartir, a buscar su espacio, en definitiva, aprende a formar parte del grupo. La construcción de su “yo” de su conocimiento de los otros, de tenerlos en cuenta, de trabajar en equipo, de compartir, de desarrollar el sentimiento de pertinencia, son aprendizajes que el alumno construye en ese microcosmos. Y debe resolver allí sus dificultades, sus problemas relacionales como parte de dicho aprendizaje. En ese microcosmos aparecerán dificultades, desavenencias, situaciones de conflicto que debe aprender a resolver. En muchas ocasiones estos conflictos traspasan los muros del centro educativo para llegar a las fiestas de cumpleaños, el parque o las redes sociales, por ejemplo. Los conflictos nacen en el centro o bien fuera de él, e incluso se importan y trasladan desde más allá de los muros del centro, o de la realidad física y palpable, pues las redes sociales funcionan dentro y fuera del centro educativo.

El centro es el microcosmos del alumno. El lugar donde desarrolla su faceta social con más intensidad porque es allí, después del núcleo familiar, es donde el alumno aprende a regular sus emociones, sus comportamientos, su forma de proceder, de conducirse, donde aprende a regular sus turbaciones, su sorpresa, su asombro, en definitiva, su conducta social. Es lógico, por tanto, que se escuche su voz, se le consulte y se tengan en cuenta sus opiniones, sugerencias, críticas y peticiones en cuanto pueden aportar información sobre sus emociones y sentimientos, sus necesidades, sus logros y sus dificultades. Por todo ello, en este trabajo se ha incorporado al alumnado a las fuentes de información, y se podría incorporar también al grupo de discusión y contraste que tiene lugar como síntesis conjunta final.

3.5. La comunicación familia-escuela, motor de la transformación institucional

La comunicación es la base de cualquier relación de confianza. El caudal de información y el flujo comunicativo entre la familia y los diferentes agentes educativos de la institución escolar (profesorado, equipo directivo, monitores, psicopedagogos y otro

personal adscrito o asociado) tiene relación directa con la sensación de pertenencia al centro, y el sentido de comunidad, esenciales para la correcta coordinación entre la escuela y las familias.

Los ámbitos temáticos o conceptuales:

- a) En primer lugar, es imprescindible la existencia de oportunidades de contacto e interacción, y en segundo lugar es necesario que las familias los conozcan. Estos espacios de encuentro constituyen el marco formalizado de la comunicación entre la familia y la escuela, y deben sistematizarse y protocolizarse en los documentos de organización del centro educativo. El conocimiento de las distintas posibilidades de interacción formal familia-escuela (informes escritos, agenda de alumnos, tutorías, horarios de visita, protocolos de entrevista), supone una diversificación de las oportunidades que tiene la familia para informarse del proyecto escolar, participar en su desarrollo y proponer cambios (personalizados o generales) en las prácticas educativas que ayuden a sus hijos a incorporarse a los procesos de aprendizaje que han de facilitar su éxito escolar. En el presente estudio, este ámbito de información se asocia con las 6 preguntas relativas a los Componentes, o elementos explícitos en la comunicación del centro.
- b) Resulta igualmente irrenunciable organizar adecuadamente los procesos de incorporación de las familias en el ámbito escolar que le corresponde, propiciando la inclusión y la cohesión de la comunidad educativa. Los procesos de elección de representantes, las garantías en la recogida de acuerdos conjuntos y mecanismos que hagan emerger los intereses compartidos entre familia y escuela, son esenciales para la construcción de relaciones sostenibles, la solución de conflictos y la gestión de la incertidumbre en tiempos de cambio. La participación responsable y orientada, que vectoriza la gestión del conocimiento-en-acción y el desarrollo de las competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida, han de favorecer la mayor implicación del alumnado en su propio itinerario educativo, hacia el éxito educativo. Este ámbito de información se aborda en este trabajo desde las 8 preguntas relativas a las mecánicas o estrategias comunicativas y de interacción.
- c) La consciencia del cambio incuestionable de ambas instituciones, la familia y la escuela, está despertando un interés mutuo por las respectivas expectativas, y por el horizonte de transformación. Los principios y valores implícitos en las dinámicas de centro se hacen expresamente visibles en el espacio comunicativo y relacional, y se asocia al grado de cohesión interna de la comunidad educativa. La construcción de caminos hacia el éxito escolar personalizado de cada uno de

los alumnos del centro es tanto o más irrenunciables que la continuidad en la búsqueda conjunta de horizontes compartidos. En este trabajo, las preguntas relativas a las *Dinámicas* de centro recogen tanto el imaginario de los participantes y sus expectativas de transformación, como los criterios y juicios de valor que emiten en situaciones complejas o de conflicto.

El próximo capítulo de este estudio presenta el marco de aplicación empírica y su desarrollo como estudio de campo. Si bien algunos elementos de diseño podrían haberse incorporado en esta primera parte, la conciliación de los objetivos de estudio y su enfoque estratégico y procedimental han dado como resultado un proceso experimental que requiere de la reflexión teórica para su propio desarrollo. La reflexión sobre la práctica y la práctica reflexiva terminan concibiendo un modelo en cierto modo recursivo, en el que se hace difícil de delimitar lo cualitativo de lo cuantitativo, y lo teórico-especulativo de lo vivencial o experimental. Como hemos visto, la validación de la investigación se vale de prácticas reconocidas; en los capítulos siguientes podremos observar cómo las prácticas experimentales se pueden valer de procesos de validación reconocidos.

4. MARCO APLICADO Y EMPÍRICO

4.1. Diseño y desarrollo del estudio

4.1.1. Introducción

El marco aplicado y empírico permite conciliar los objetivos de la investigación (junto a sus objetivos específicos o preguntas y la hipótesis heurística que configura el *rationale* de este estudio) con la realidad observable y el mundo empírico.

La hipótesis se fundamenta en el estado del arte recogido más arriba y en la voluntad de la autora en investigar sobre la veracidad o no de que una relación fluida familia-escuela es elemento fundamental para la mejora del rendimiento educativo de los alumnos.

Por un lado, se diseña un marco empírico que permite recoger información en distintos formatos (documentos de centro, cuestionarios, debate de grupo) y de diferentes sectores educativos (alumnado, profesorado, familias y dirección del centro). Por otro lado, se genera un marco conceptual que permite proyectar la información recogida en distintos ámbitos temáticos o categorías de contenidos (componentes comunicativos, mecánicas relacionales, dinámicas o principios de transformación). En conjunto se logra un diseño multimodal de gestión de información, que basa su fortaleza en la triangulación constante de resultados (la comparación entre las prioridades de los documentos de centro y las respuestas directas de los informantes; las coincidencias entre los distintos sectores educativos entrevistados; la comparación entre la información vertida en los cuestionarios y las respuestas durante el grupo de discusión; la correlación entre los resultados de competencias básicas y coherencia de centro en temas de comunicación y relación escuela-familia).

4.1.2. Variables involucradas en el estudio

Un estudio de estas características, interesado tanto por las relaciones entre las familias y el centro, como por las implicaciones organizativas en los procesos de cambio y por transformación, a menudo peca de ser ambicioso y desproporcionado en exceso: con frecuencia se vale de una metodología etnográfica cercana al relato (López, 2001) y abunda en entrevistas, registros de observación diacrónica, rúbricas de gradación para la valoración de procesos comunicativos o relacionales, etc., que requieren estudios longitudinales y de amplio alcance temático (el clima de centro, la acogida de las

familias, los espacios comunicativos, etc.). El presente estudio intenta por el contrario diseñar una aproximación basada en la participación estructural de todos los sectores de la comunidad educativa en la identificación de situaciones concretas (como por ejemplo los interlocutores, los canales comunicativos, el rol de los alumnos, las prioridades educativas) para identificar una situación cuantificable, susceptible de describir la realidad y detectar el grado de acuerdo y coincidencia de los distintos informantes.

La triangulación y el contraste de pareceres se obtiene tras profundizar en las distintas variables de la relación entre las familias y la escuela, los diferentes sectores que proporcionan la información, las distintas fuentes, estrategias e instrumentos de análisis utilizados, y los paralelismos en los resultados obtenidos. Por ello, las variables que se han seleccionado para la investigación desarrollada en este estudio se pueden clasificar en diversas tipologías en función de los elementos del estudio:

- a) Población y muestra: Variables en la tipología de escuelas seleccionadas.
- b) Ámbitos de contenido: Variables conceptuales en la temática observada.
- c) Los informantes: Variables vinculadas a los sectores educativos participantes
- d) Fuentes de información: Variables estratégicas y herramientas de investigación

La muestra del análisis se compone de ocho escuelas seleccionadas en la ciudad de Barcelona. Si bien la localización se debe a la facilidad de acceso para la autora (por razón de su trabajo), la diversidad de la muestra puede presentar variables significativas en las relaciones entre la familia y la escuela. En los apartados siguientes de este capítulo se analiza la composición de la muestra, a la luz del universo de contexto. Aunque la población potencial para un estudio como éste no tendría un límite numérico (se puede optar por utilizar procesos informatizados de recogida de información), es necesario disponer de centros diversos para conseguir el rigor académico en el análisis y la triangulación de la información. Si se alcanza a determinar una muestra que mantenga la proporcionalidad representativa en las variables propias de los centros de la población-marco, los resultados obtenidos pueden ayudar a centros distintos, según factores como la titularidad del centro (pública o privada), la confesionalidad (religiosos o laicos), etc. En el apartado siguiente se detallan las variables socioeconómicas de la muestra, y los demás factores de diversidad que pueden ser significativos en la selección de muestras representativas.

La temática observada presenta diversas variables conceptuales que se han tenido en cuenta durante este estudio. Por un lado, era necesario reducir el número de variables

que pueden definir la comunicación entre la familia y la escuela, y los factores observables que distinguen una buena relación, y un clima de centro favorecedor de la convivencia en la comunidad educativa. Por otro lado, es esencial categorizar la información recogida en ámbitos cuantificables, para poder triangular las opiniones de los distintos informantes y ordenar los resultados. Si bien los componentes mínimos de información son en realidad opiniones subjetivas derivadas de cada una de las preguntas, su clasificación permite identificar cualitativa y cuantitativamente su valor en relación a la información explícita de cada una, la coincidencia entre informantes, y la mayor o menor coherencia interna en cada centro, según el número de sectores educativos que confirmen una u otra información (en forma de coincidencia en la respuesta a las preguntas del cuestionario). En los siguientes apartados de este capítulo seis se detallan las variables conceptuales que se han seleccionado para tratar la temática del estudio, clasificadas en tres categorías que ya se han justificado en el marco teórico de esta tesis, por su alineación con la pirámide de Bloom, los Frameworks o marcos competenciales de la OCDE, y la pirámide del Juego, entre otros modelos teórico-conceptuales. El cuestionario creado para recoger la información más significativa ha priorizado elementos. Destacan los elementos que facilitan la comunicación (factores organizativos), los procesos (factores procedimentales), y las prioridades educativas (factores de cambio y transformación), que ordenan conceptualmente las 20 preguntas del cuestionario. La categorización de estas variables conceptuales no solo ayuda a la ordenación de contenidos, sino que facilita el análisis de datos y el filtrado de las respuestas, ofreciendo la posibilidad de contrastar bloques de información según las diferentes variables que se quieran priorizar: por tipología de centros (p.e. públicos y privados), por tipología de participantes (p.e. familias y profesores), por zonas geográficas (p.e. barrios o territorios), etc. Si bien las unidades de información pueden variar y ampliarse o reducirse en función de la temática a estudiar, en este trabajo se ha priorizado una visión diacrónica del tema (desde la visita inicial al centro, hasta la participación de la familia en su transformación) y una ordenación sincrónica relacionada con elementos estáticos, estructurados y dinámicos. El resultado es un proceso de concreción estructurada de ideas que conjuntamente permiten avanzar hacia la construcción conceptual del objeto de estudio, a partir del estado del arte revisado en capítulos anteriores [Tabla 6]:

Construcción conceptual del objeto de estudio desde la síntesis del estado-del-arte		
Componentes	Mecánicas	Dinámicas
Interlocutores contactos	intereses temáticos implicación del alumnado	expectativas relacionales prioridades

canales	procesos comunicativos documentación de acuerdos	valores participativos
6 preguntas	8 preguntas	6 preguntas

Tabla 6: Ordenación sincrónica de indicadores o elementos estáticos, estructurados y dinámicos seleccionados para delimitar conceptualmente el objeto de estudio

Los informantes, por su parte, representan las variables asociadas a las tipologías de participantes, que son los principales protagonistas de todo el proceso. Los distintos sectores educativos del centro aportan la información directa, contrastada por agregación, y relevante para la construcción del relato conjunto de la realidad. Es evidente que en la comunidad educativa existen distintos sectores que representan intereses convergentes (la atención al menor, la mejora de la organización) y mantienen visiones distintas sobre diferentes elementos del centro (la frecuencia óptima de las reuniones, el menor canal de comunicación). Con todo, su visión del centro contribuye a la dinámica de contraste y a la reflexión sobre la pluralidad, la convivencia, la tolerancia o la participación en la toma de decisiones.

En este estudio se ha optado por seleccionar respuestas de los cuatro sectores mayoritarios (alumnado, profesorado, dirección y familias), aunque se reconoce también el papel educativo que pueden tener los agentes externos (asesores, educadores culturales, inspectores de educación) o internos (celadores, secretarios, personal de la administración) que no se ha tenido en cuenta por temas de logística general.

Junto a estas variables, podemos señalar también la tipología de fuentes o herramientas para la recogida de información, que en esta tesis doctoral presupone un diseño estratégico, estrechamente relacionado con la multiplicidad de voces en el proceso de consenso y reflexión para la mejora. Se aprecian informaciones recogidas en distintos formatos y modos de registro, de manera que el análisis de los resultados finales se debe interpretar también en función de las variables propias del círculo virtuoso de la planificación (detectar necesidades, planificar mejoras, evaluar los resultados), con especial mención del tipo de información que se obtiene de cada herramienta, cada fase y cada proceso informativo. En una revisión detallada de las fuentes, que se convierten en una variable relevante en el momento de la triangulación de datos, podemos elaborar una lista plurimodal y multiplataforma:

a- Fuentes de contexto y de formulación del estudio (revisión bibliográfica).

- b- Fuentes de documentales en el propio centro escolar (documentos administrativos de planificación anual, proyecto de dirección, memoria anual, etc).
- c- Fuentes conceptuales y metodológicas (derivadas de la estrategia de validación por jueces externos)
- d- Fuentes de información directa de los protagonistas (en los cuestionarios, por sectores y centros)
- e- Fuentes de contraste y triangulación (a partir del grupo Delphi de discusión y debate conjunto)
- f- Fuentes vinculadas a las pruebas de competencias básicas (elemento a correlacionar con los datos del cuestionario).

Todas estas fuentes representan variables a tener en cuenta, en el momento de sintetizar la narrativa final de cada centro, las distintas comparaciones entre centros y los sectores participantes, y las eventuales reflexiones de triangulación de datos.

4.1.3. Enfoque metodológico

El presente estudio se ha realizado bajo un enfoque metodológico empírico (observación de la realidad, análisis sistemático y propuesta de generalización), en un trabajo de campo vinculado a la propia práctica laboral de la autora (reflexión sobre la práctica), y con un objetivo de aplicación práctica de mejoras que los propios centros se propondrán a partir de la valoración de los resultados en el grupo de discusión (reflexión-acción).

Con este planteamiento inicial, la investigación parte con tres líneas metodológicas identificables:

- a) *Enfoque cualitativo*: se aplica en la selección de los informantes, la recogida de información subjetiva, las opiniones de interpretación en la identificación de conceptos y ámbitos conceptuales, así como en las valoraciones de grupo que aparecen en la reunión de contraste en el grupo de discusión Delphi, tal como se presentada inicialmente en el Capítulo 2 de esta tesis doctoral.
- b) *Enfoque cuantitativo*: los cuestionarios se han sometido a una validación externa aplicando métodos cuantitativos de agregación y coincidencia (método Lawshe, 1975), y el análisis de las respuestas de los participantes se ha calculado mediante notación numérica (20 preguntas para cada uno de los informantes, clasificadas para su valoración por ámbitos

conceptuales), de modo que el peso de cada una de las aportaciones del conjunto se puede medir y utilizar para contrastar más tarde el peso de la información de cada centro, o cada sector educativo (20 preguntas por 8 informantes, por 8 centros en total).

- c) *Enfoque mixto*: se aplica en la gestión de transferencia de la información en forma de preguntas cuantificadas desde la recogida sistemática de datos y en los procesos que permiten el contraste de opiniones por agregación y/o divergencia. En especial, se distingue el proceso mixto en la creación de categorías y agrupamientos (“clusters”) que permiten identificar los perfiles de informantes establecidos en el estudio (alumnado, familias, profesorado, directores), así como como la definición de ámbitos conceptuales en la comunicación (componentes, mecánicas, dinámicas) que genera niveles de análisis diferenciados. La combinación de elementos cualitativos y cuantitativos es especialmente útil para la gestión de información agregada (dentro de los distintos perfiles) y contrastada (entre distintos perfiles) para triangular y analizar las creencias de la comunidad educativa.

El enfoque metodológico mixto se ha justificado igualmente en la primera parte de esta tesis doctoral como reconocimiento de un cambio de paradigma que busca no únicamente conocer la realidad, sino actuar sobre ella, en búsqueda de círculos virtuosos de calidad y mejora, mejora continua y mejora organizacional [Figura 8].

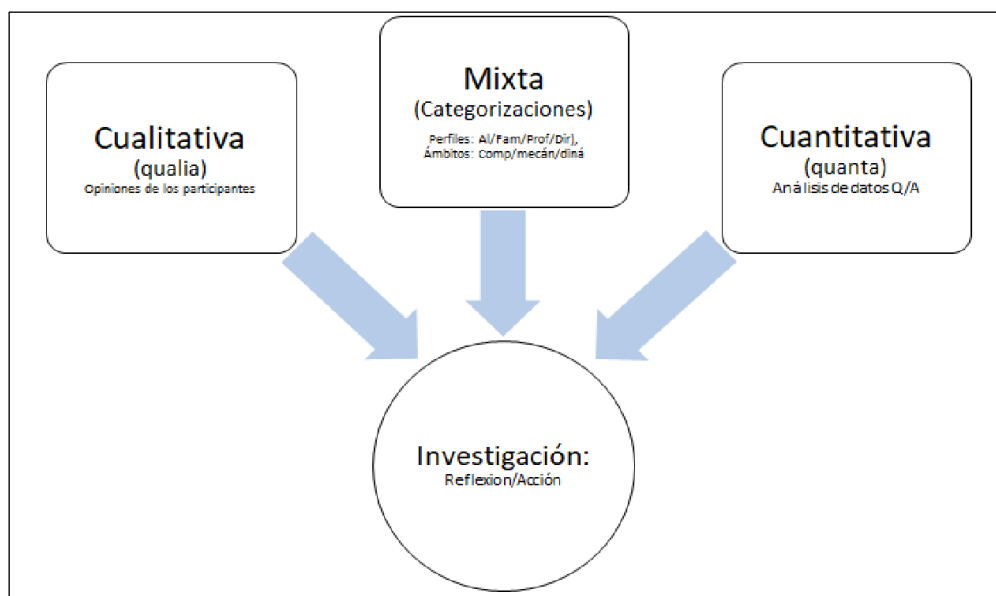


Figura 8: Enfoque metodológico cualitativo, mixto y cuantitativo en distintas fases del análisis

En este enfoque se recogen y desarrollan diferentes estrategias para validar el proceso y el producto de la investigación.

Se parte de las opiniones aportadas por los informantes, en una estrategia propia de la investigación etnológica o antropológica, pero mediante cuestionarios que reproducen modelos ya existentes y validados (“Grit Scale” y “*Short Grit Scale, GritS*”, tal como se ha explicado en el apartado 4.3). La investigación se ve enriquecida con enfoques de gestión de información y tratamiento digital de datos propios de las tecnologías de la información en el momento actual. Igualmente, el conteo de respuestas en el marco de la clasificación utilizada (ámbitos conceptuales de la relación entre la familia y la escuela) se ha triangulado en los distintos sectores de la comunidad educativa priorizados en el estudio. Aunque estas clasificaciones puedan ser consideradas arbitrarias, la aportación de la literatura y el estado del arte se utilizan como filtros de contraste que validan la propuesta, sin excluir otras opciones ni futuras ampliaciones del estudio (consultar también al Personal de Administración y servicios, por ejemplo).

La metodología de investigación por encuesta está también en el trasfondo del estudio mixto (pareceres subjetivos y cuantificación de los términos expresados por los informantes), así como los estudios mediante técnicas cualitativas de investigación que se aplican con el uso (combinado o no) de técnicas de muestreo o cata de precisión (que puede llevarse a cabo más adelante).

El proceso de investigación, por tanto, sigue una narrativa que alterna estrategias cualitativas y cuantitativas en fases diferentes, que pueden segmentarse en función de la granularidad informativa y el detalle deseado. Una visión conjunta puede establecer nueve etapas cualitativas, correspondientes a los apartados de gestión de información que se han ido presentando, a saber [Tabla7]:

Fases del proceso de investigación

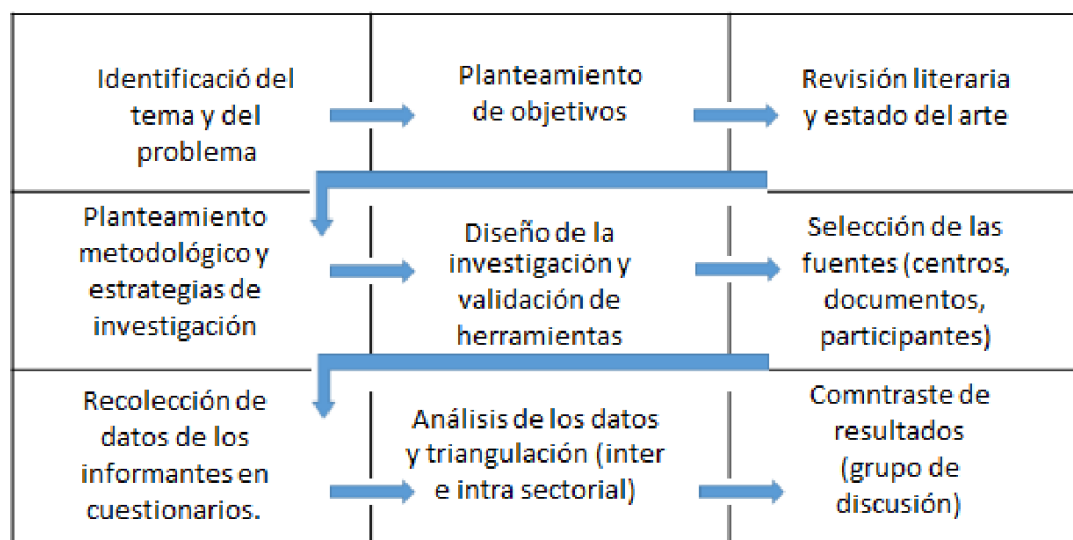


Tabla 7. Fases del proyecto: Etapas identificadas en el proceso de investigación y secuencia racional en el análisis

La investigación, por tanto, se ha ajustado a la realidad del contexto estudiado en los capítulos anteriores, el diseño propuesto, y las limitaciones de la situación de investigación en plena pandemia de Covid19. La validación ex-ante (por expertos externos y por analogía en el diseño del cuestionario), la validación en acción (por la coherencia o incoherencia del conteo) y la validación ex-post a través del grupo de discusión para contrastar los resultados aporta un conjunto secuencial de filtros que contribuyen al rigor metodológico que exige la academia en una investigación.

4.1.4. Población y muestra

Al inicio del curso 2019-2020 la realidad que atendía el Servicio de Educación de Cataluña eran la siguientes:

- 1.582.456 alumnos de centros público, concertados y privados de los dos ciclos de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, formación profesional, bachillerato, programas de formación e inserción, educación especial, las enseñanzas de régimen especial, formación de personas adultas, planes de centros extranjeros y enseñanzas a distancia
- 5.492 centros docentes (públicos, concertados y privados)
- 117.398 profesionales docentes (de centros públicos y concertados)

- 7.672 profesionales de servicios administrativos, atención a centros, técnicos educativos y servicios educativos (de centros públicos) de acuerdo con el *Pla d'obertura de centres educatius en fase 2 de desescalada en la finalització del curs 2019-2020 i per a l'organització i funcionament dels centres i els estudis del curs 2020-2021* (Departament d'Educació 2020b).

La población potencial que podría participar en un estudio como el presentado en esta tesis doctoral, con posibilidad de triangulación de fuentes, no tiene un límite explícito de número o tipología, dado que podría aplicarse de forma informatizada a una muestra muy amplia, y seguir el mismo proceso con las escuelas de varios países, para comparar sus resultados. No obstante, a efectos de viabilidad y eficiencia, se ha seleccionado una muestra entre la población más cercana a la investigadora, en Barcelona ciudad.

Como se ha comentado con anterioridad en el apartado “delimitación de estudio” del marco teórico de este documento, la muestra representa de forma cualitativa (que no cuantitativa) los diferentes centros educativos de educación primaria y secundaria, tanto de titularidad pública como privada, que imparten enseñanzas obligatorias. Se ha respetado también una aproximación proporcional en cuanto a la tipología socioeconómica de los centros, de manera que se incluye un centro de alta complejidad (tipo C), uno de baja complejidad (Tipo A) y el resto de complejidad mediana (Tipo B), que es mayoría en Cataluña. Estas tipologías se construyen institucionalmente a partir de variables como el nivel socioeconómico de las familias de centro, la tasa de absentismo crónico entre el alumnado, las necesidades socioeducativas del entorno, los resultados académicos y su tendencia longitudinal, etc. El Departament d'Educació identifica los centros en estas tres tipologías para poder ajustar la información de los resultados en relación al contexto, comparando los indicadores anuales de cada centro con la media de Cataluña y con la media los centros de su misma tipología. La muestra seleccionada en este estudio se identifica con las tipologías siguientes:

Muestra

ESCUELAS Tipo A: 1 centro (12,5% de la muestra)

ESCUELAS Tipo B: 6 centros (75% de la muestra)

ESCUELAS Tipo C: 1 centro (12,5% de la muestra)

La proporción se alinea con la media de Cataluña en términos de resultados educativos (CSAC, 2020) aunque resulte lejos de una representatividad real en términos de titularidad (centros públicos y privados), ideario religioso y otras variables en la tipología de centros, como se verá en los apartados siguientes de este capítulo.

Esta diversidad resulta especialmente significativa para poder realizar el contraste entre la realidad socioeconómica de los centros y los resultados educativos del alumnado que posteriormente se comparan en correlación con el resultado de este estudio.

Los ocho centros de la muestra seleccionados para la participación en este estudio incluyen otras variables que dan tipologías educativas diversas que pueden definirse con variables de clasificación bien conocidas:

Identificación de los centros de la Muestra: (n=8)

- a) Tipología por titularidad
 - Centros públicos: 6 (75%)
 - Centros privados, con concierto económico: 2 (25%)
- b) Tipología por titularidad institucional pública:
 - Centros Departamento de Educación: 4 (66,66%)
 - Centros Municipal (Barcelona): 2 (33,33%)
- c) Tipología por complejidad socioeconómica:
 - Centros tipo A: 1 (12,5%)
 - Centros tipo B: 6 (75%)
 - Centros tipo C: 1 (12,5%)
- d) Tipología por ideario religioso
 - Centros religiosos: 2 (25%)
 - Centros laicos: 6 (75%)
- e) Por localización geográfica
 - Centros en Horta/Guinardó: 4 (50%)
 - Centros en Clot/Sant Martí: 4 (50%)
- f) Por liderazgo de género
 - Centros con director masculino: 3 (37,5%)
 - Centros con directora femenina: 5 (62,5%)

El universo escolar de referencia en Cataluña para el curso 2019-2020 (Departament d'Educació, 2020) tenía casi un 74% de centros de titularidad pública y casi un 25% de titularidad privada, aunque esta proporción no era la misma en la ciudad de Barcelona, donde se ha seleccionado la muestra siguiente [Tabla 8]:

Curso 2019-2020: centros de enseñanza de educación primaria en régimen general según sectores de titularidad

Centros	TOTAL	Sector Público	Sector privado Concertado	Sector Privado no concertado
---------	-------	----------------	---------------------------	------------------------------

Cataluña	2.304 (100%)	1.704 (73,95%)	563 (24,43%)	37 (1,6%)
Consorcio de Educación de Barcelona (CEB)	333 (100%)	168 (50,45%)	157 (47,14%)	8 (2,4%)
MUESTRA estudiada	8 (100%)	6 (75%)	2 (25%)	0 (--)

Tabla 8. Porcentaje de centros privados, concertados y públicos, curso 2019-2020. Datos del Departament d'Educació (2020a), comparados con la muestra seleccionada

Por otro lado, esta proporcionalidad no se da en el resto de las variables señaladas con anterioridad. De acuerdo con los datos consultados, la proporción la muestra estaría lejos de la correlación representativa de los centros de titularidad pública durante el curso 2019-2020 (cuantos son municipales o de otras administraciones y cuantos son del Departament d'Educació, en la gestión del Consorcio de educación de Barcelona) tanto a escala autonómica (Cataluña) como local (Barcelona), tal como se aprecia en la siguiente tabla [Tabla 9]:

Curso 2019-2020: centros de enseñanza de educación primaria de titularidad pública, según su dependencia administrativa

Centros	TOTAL Sector Público	Sector Público del Departament d'Educació	Sector Público Municipal u otras administraciones
Cataluña	1.704 (100%)	1.687 (99%)	17 (1%)
Consorcio de Educación de Barcelona (CEB)	168 (100%)	155 (92,26%)	13 (7,7%)
MUESTRA (Sector público)	6 (100%)	4 (66,66%)	2 (33,33%)

Tabla 9. Porcentaje de centros de titularidad pública que son municipales o de otras administraciones, y los que son del Departament d'Educació (2021), curso 2019-2020, comparados con la muestra seleccionada.

Del mismo modo, la muestra no se ajusta a la representatividad estadística de las diferentes tipologías de centros por ideario religioso (centros laicos y religiosos), o por liderazgo de género (directores o directoras en los centros educativos) entre otras variables. No se trata, por tanto, de una muestra auténticamente proporcional en todos los aspectos sociológicos, pero puede servir para considerar situaciones con analogía

cualitativa en muchos aspectos, como por ejemplo la proporcionalidad de cuartiles de eficiencia educativa del resultado de competencias básicas [Tabla 10]:

Curso 2019-2020: centros de enseñanza de educación primaria por cuartiles de eficacia (resultados de competencias básicas en Cataluña) en relación con el modelo teórico

CATALUÑA Cuartiles de eficacia educativa (% de centros según los resultados académicos en CB)	Franja baja y muy baja (Modelo: 25%)	Franja media-baja y media-alta (Modelo: 50%)	Franja alta y muy alta (Modelo: 25%)
Lengua catalana	12,8%	54,3%	32,9%
Lengua castellana	14,8%	57,2%	28%
Lengua inglesa	15,4%	46,6%	38,0%
Matemáticas	13,0%	64,7%	22,3%
Medio natural	15,7%	65,6%	18,7%

Tabla 10. Resultados de CB en Cataluña (2019), en relación al modelo teórico de eficiencia educativa, por cuartiles. Índices calculados a partir de los datos públicos del Consell Superior d'Avaluació de Catalunya. CSAC, (2020).

(<http://csda.gencat.cat/ca/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-44>)

Esta tabla se construye desde la segmentación del total de los resultados de competencias básicas evaluados en 6º de primaria en cuatro cuartiles (25% cada uno), para identificar un modelo teórico que identifique el resultado bajo (25%), alto (25%) y la mayoría restante en nivel medio (medio-alto y medio-bajo), situada entre ambas horquillas (50%). Una precisión mayor permite distinguir entre los centros de muy bajo rendimiento académico en términos de resultados, para cada una de las competencias. En este estudio se ha comparado la muestra en su conjunto, con las competencias globales de lengua catalana, lengua castellana, lengua inglesa, matemáticas y ciencias naturales [Tabla 11]:

Resultados de CB la muestra estudiada en comparación con la media de Cataluña, en porcentaje de tramos con % de Alumnado en cada nivel (%Nivel Bajo; % Nivel medio-bajo; %Nivel medio-alto; %Nivel alto)

Lengua catalana, Cataluña 2019-20	Lengua castellana, Cataluña 2019-20
-----------------------------------	-------------------------------------

	% alumnat al nivell baix	% alumnat al nivell mitjà- baix	% alumnat al nivell mitjà-alt	% alumnat al nivell alt
	Cataluny a: 12,8%	Cataluny a: 19%	Cataluny a: 35,3%	Cataluny a: 32,9%
Esc 1	4,8	14,3	38,1	42,9
Esc 2	17,9	25,6	33,3	23,1
Esc 3	13,0	21,7	43,5	21,7
Esc 4	9,5	23,8	33,3	33,3
Esc 5	10,0	10,0	20,0	60,0
Esc 6	8,3	45,8	29,2	16,7
Esc 7	0,0	9,5	52,4	38,1
Esc 8	6,4	12,8	46,8	34,0

	% alumnat al nivell baix	% alumnat al nivell mitjà- baix	% alumnat al nivell mitjà-alt	% alumnat al nivell alt
	Cataluny a: 14,8%	Cataluny a: 22%	Cataluny a: 35,2%	Cataluny a: 28 %
ESC 1	7,0	18,6	25,6	48,8
ESC 2	22,0	34,1	26,8	17,1
ESC 3	26,1	26,1	21,7	26,1
ESC 4	4,8	23,8	38,1	33,3
Esc 5	5,0	15,0	35,0	45,0
ESC 6	12,5	41,7	29,2	16,7
ESC 7	4,5	9,1	36,4	50,0
ESC 8	2,0	24,5	49,0	24,5

Lengua inglesa, Cataluña 2019-2020				
	% alumnat al nivell baix	% alumnat al nivell mitjà- baix	% alumnat al nivell mitjà-alt	% alumnat al nivell alt
	Cataluny a: 15,4%	Cataluny a: 19,1%	Cataluny a: 27,5%	Cataluny a: 38,0%
ESC 1	14,3	11,9	31,0	42,9
ESC 2	38,5	28,2	12,8	20,5
ESC 3	21,7	30,4	34,8	13,0
ESC 4	25,0	20,0	25,0	30,0
ESC 5	5,0	20,0	10,0	65,0
ESC 6	8,3	20,8	33,3	37,5
ESC 7	0,0	9,1	27,3	63,6
ESC 8	2,1	29,2	33,3	35,4
Matemática, Cataluña 2019-2020				
	% alumnat al nivell baix	% alumnat al nivell mitjà- baix	% alumnat al nivell mitjà-alt	% alumnat al nivell alt
	Cataluny a: 13,0%	Cataluny a: 24,3%	Cataluny a: 40,4%	Cataluny a: 22,3%
ESC 1	4,7	30,2	32,6	32,6
ESC2	20,5	30,8	35,9	12,8
ESC 3	13,0	39,1	34,8	13,0
ESC 4	14,3	9,5	28,6	47,6
ESC 5	20	5,0	35,0	30,0
ESC 6	8,3	37,5	37,5	16,7
ESC 7	4,8	38,1	19,0	38,1
ESC 8	4,8	38,1	19,0	38,1
C. Naturales, Cataluña 2019-2020				
	% alumnat al nivell baix	% alumnat al nivell mitjà- baix	% alumnat al nivell mitjà-alt	% alumnat al nivell alt
	Cataluny a: 15,7%	Cataluny a: 29,3%	Cataluny a: 36,3%	Cataluny a: 18,7%
ESC 1	16,3	30,2	39,5	14,0
ESC 2	20,5	30,8	35,9	12,8
ESC 3	26,1	30,4	30,4	13,0
ESC 4	10,5	31,6	31,6	26,3
ESC 5	5,3	21,1	26,3	47,4
ESC 6	25,0	29,2	37,5	8,3
ESC 7	0,0	20,0	45,0	35,0
ESC 8	8,5	27,7	44,7	19,1
Global, CB de 6e en la muestra 2919-20				
Resultados de Competencias básicas 6º de primaria Superiores a la media de Cataluña: ESC 7 Similares a la media de Cataluña: ESC 1 ESC 3 ESC 4 ESC 5 ESC 6 ESC 8 Inferiores a la media de Catalunya: ESC 2				

Tabla 11: Comparación de los resultados de la muestra de CB de 6º de primaria en 2019-2020 en los centros de la muestra en relación con la mediana de Cataluña.

Los resultados anuales de Competencias Básicas que publica cada año el Departament de Catalunya son fruto de la evaluación censal (todos los alumnos, con excepciones marginales y no significativas), para las distintas competencias que se analizan: las tres lenguas del currículum, las matemáticas y el medio natural (que en secundaria se substituye por el ámbito científico-tecnológico). La correlación de cada centro con los resultados globales de Catalunya ayuda a los equipos directivos conocer el estado de su alumnado. La comparación con otros centros de su misma tipología permite identificar año tras año la varianza (distancia entre los resultados más altos y los más bajos) para cada competencia, cada centro y cada territorio CSAC, (2020). Aunque cada familia recibe un informe completo de los resultados de sus hijos en competencias básicas, con información contextualizada que muestra también la mediana de Catalunya y de su propio centro. de forma habitual, los centros educativos de Catalunya también comparten con las familias un resumen de los resultados globales de las competencias básicas en el centro, ya sea por medio del Consejo Escolar, con un resumen genérico en la web del centro o alguna presentación temática para las familias de 6º curso de primaria.

Esta tesis doctoral propone, entre las distintas estrategias de triangulación, un análisis de contraste entre los resultados académicos (competencias básicas) y la comunicación relacional entre la familia y escuela, que se aborda con detalle en el capítulo 7 (apartado 7.7.). El hecho de poder ver el paralelismo (coincidente o divergente) de los resultados académicos y la coherencia interna de la comunidad educativa sería una evidencia destacable, en especial si se hubiera conseguido la representatividad estadística de la muestra. Aunque, como ya se ha visto, no se da un rigor absoluto de representatividad de la muestra para el conjunto de Catalunya, se puede entender que la estrategia metodológica puede ser igualmente válida para experimentar las herramientas de análisis desarrolladas y alcanzar el objetivo de este trabajo.

En un primer análisis, a partir de los resultados de competencias básicas de la muestra se deduce un primer ordenamiento de los centros de acuerdo con el éxito académico de su alumnado. La lista resultante se puede comparar con las tipologías de complejidad asignada inicialmente a los centros educativos desde el Departament d'Educació, y comprobar la correlación y el ajuste resultante, como primer producto de la comparación empírica de este estudio. Para ello se han contrastado las tres tipologías asignadas a priori por la administración, con el número de cuartiles que las escuelas presentan MEJOR que la media de Catalunya (un máximo de 4 por cada una de las competencias básicas señaladas en la figura anterior, con un total de 20 cuartiles, calculando un punto por cada cuartil), como producto de la comprobación:

a) Por tipologías de complejidad socioeconómica

Escuelas de Tipología A: ESC. 7

Escuelas de Tipología B (sin: ESC 1; ESC 3; ESC 4; ESC 5; ESC 6; ESC 8.

Escuelas de tipología C: ESC 2

b) Por resultado de las competencias básicas de 6º de primaria

Escuela con mejor puntuación: ESC 7

Escuelas con puntuaciones entre la primera y última (sin prelación): ESC 1; ESC 3; ESC 4; ESC 5; ESC 6; ESC 8.

Escuelas con peor puntuación ESC 2

En esta primera actividad de contraste se puede comprobar que la relación entre las tipologías asignadas institucionalmente coincide con los resultados escolares. La tipología inicial es, por lo tanto, coherente con los resultados del curso académico 2019-2020. Con este punto de partida se procede desde este momento a interpretar los datos del estudio y reordenar la lista de centro en función de las distintas variables estudiadas en este trabajo.

A partir de esta comprobación cabe, pues, plantearse una triangulación más ambiciosa que permita corroborar o rechazar la influencia de los procesos comunicativos relacionales que se dan en el centro entre las familias y los resultados escolares entendidos como éxito en las pruebas de competencias básicas. Luego cabe analizar las correlaciones entre los distintos sectores escolares, y comparar la información aportada por las familias y los centros para determinar en qué medida una mejor comprensión entre ambos sectores puede contribuir a la mejora de los resultados educativos el alumnado

Por todo ello, en los capítulos del marco conclusivo de esta tesis se muestra con detalle la correlación entre los datos obtenidos con los cuestionarios (según las respuestas obtenidas en la triangulación del cuestionario para los distintos sectores de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias y dirección) y los resultados académicos por competencias básicas de los centros de la muestra (según los resultados de las CB), para valorar también el impacto de la comunicación familia-escuela en el producto final. El análisis de los paralelismos entre los procesos relacionales familia-escuela y los resultados académicos representa el final del proceso triangulación en esta investigación, y pueden añadir una variable más al sistema educativo en su conjunto

4.1.5. El método y los instrumentos de validación *ex-ante*

Como se ha mencionado anteriormente, la justificación del método y los instrumentos que permiten triangular a la información de esta investigación se puede leer con detalle en las secciones de “Validez” y “Fiabilidad” de este estudio, que se hallan en el capítulo “Fundamentación teórica” del marco teórico. A lo largo de la investigación se han utilizado diversas técnicas estructuradas en torno a los contenidos del cuestionario, que quieren hacer referencia a herramientas o estrategias ya existentes para alcanzar su validación. Se ha optado por crear cuestionarios que convierten en datos medibles (*quanta*) las percepciones de los usuarios (*qualia*), tal como se ha argumentado en el apartado de fundamentación teórica de este estudio. Este proceso es necesario para justificar la consideración de hechos sociales desde un punto de vista científico (Putnam, 1993), y proceder a su medición y análisis matemático. Si bien se ha seguido un proceso de racionalización entre la información obtenida a partir del análisis bibliométrico que ha permitido definir el estado-del -arte, la validación *ex-ante* de las estrategias aplicadas se ha realizado por procesos definidos de analogía procedimental y por intervención de expertos externos:

- a) Por analogía procedimental: La selección de las preguntas del cuestionario utilizado se ha vinculado a modelos existentes, como la *Validación española de la Escala Grit de Duckworth* (Barriopedro et al., 2018) que aprecian las opiniones personales y subjetivas como fórmula de discriminación singular de la información, para poder cuantificar después la frecuencia de aparición del mismo concepto y su posterior cuantificación.
- b) Por intervención de expertos externos: Los cuestionarios se han sometido a la validación de coherencia interna, relevancia y demás características conceptuales, a partir de la aplicación de la *Validación de Razón de Contenido* (Lawshe, 1975).

Para la validación de las preguntas del cuestionario ofrecido a los participantes, se ha utilizado la técnica de la validación externa por parte de jueces seleccionados entre expertos investigadores, preferentemente con experiencia en validación académica de instrumentos, o profesores universitarios con reconocido dominio de la investigación académica en ciencias sociales. Se valoraba, igualmente, que pudieran acreditar un amplio conocimiento del entorno educativo escolar, y experiencia en el papel asesor de la inspección educativa para la transformación educativa.

- Todos los jueces tienen al menos cuatro de los seis dominios seleccionados (66.66%)

- Todos los dominios son conocidos al menos por tres de los cuatros validadores expertos
- Uno de ellos tiene experiencia en todos los dominios requeridos, y representa un referente cuantitativo que permite ponderar la validación

El uso de elementos identificativos para analizar el perfil singular los validadores externos, y sus constantes o coincidencias contextuales puede ofrecer en un futuro cierto interés complementario. Esta información cualitativa, transformada en etiquetas unívocas de contenido informativo es igualmente cuantificable, y puede servir en algún momento para comparar muestras y procesos de validación, o para identificar perfiles más o menos propensos a emitir juicios de valor en una u otra dirección. ¿Es un profesor extranjero más riguroso en su valoración que un inspector de educación conocedor del sistema educativo catalán? ¿Es un profesor universitario en activo más o menos exigente que uno ya jubilado? Si bien estas cuestiones y otras cuestiones de subjetividad sectorial no se hallan en el foco directo de la presente investigación, despiertan interés por su implicación en cuestiones de subjetividad y objetividad en la percepción de la realidad, un tema que se ha incorporado como debate inicial en la fundamentación teórica de esta tesis doctoral. En todo caso, cabría incorporar algunas consideraciones sobre este tema, por su relevancia en la aparición de “bias” o sesgos culturales derivados de la individualidad del ser humano. En la tabla siguiente se recogen los rasgos identitarios de los validadores de este estudio, que permite abrir futuro debates o estudios posteriores sobre el tema [Tabla 12]:

Cuadro de elementos identificativos de los validadores (a modo de “Meta-datos” contextuales)				
Méritos	Validador 1	Validador 2	Validador 3	Validador 4*
Profesor universitario en activo, de ciencias sociales	x	x	x	
Inspector de educación	x			x
Investigador en activo	x	x	x	
Conocedor del sistema educativo catalán	x			x
Conocedor de proyectos de comunicación familia-escuela	x	x	x	x
Con experiencia en validación universitaria	x	x	x	x
Observaciones	Experto de referencia	Extranjero	De otra comunidad autónoma	Actualmente jubilado

Tabla 12. Cuadro de expertos validadores del contenido de los cuestionarios.

El conjunto de validadores emitió sus respuestas en cuestionarios digitalizados y los transmitieron virtualmente a la autora de esta tesis doctoral. Recibieron los cuatro cuestionarios adaptados a cada sector (el de familias, de docentes, de alumnado, y de

equipo directivo) y emitieron su juicio para cada uno de los ítems en cada uno de los cuestionarios. El envío fue acompañado de una carta de presentación de la autora, identificando la investigación, pero sin indicar los receptores del cuestionario ni las escuelas participantes en la investigación, la población en la que se estaba realizando, o las fechas en que se iba a realizar la aplicación de los mismos.

El índice utilizado en esta validación es la *Razón de Validez de Contenido (RVC)*, de Lawshe (1975). Su modelo incluye de forma explícita la cuantificación de la representatividad de los ítems, y defiende que la validez viene determinada por el grado de superposición o solapamiento producido entre los contenidos del test y las características que se busca medir.

En este método, el índice de la validez se expresa mediante su fórmula de la *Razón de Validez de Contenido (RVC)*, a saber: $[RVC = (n_e - N/2) : N/2]$, donde se relacionan las opiniones de los distintos expertos respecto al total de jueces:

n_e = número de expertos que consideran el ítem válido

N = número total de jueces

$$RVC = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Para aplicar índice del RVC de Lawshe a los cuestionarios elaborados por la autora durante esta investigación, se miden indicadores generales del instrumento:

INTRODUCCIÓN: Existe una breve introducción que incluye: agradecimientos, objetivos, presentación de la investigadora, tiempo necesario...

ORDEN: El orden de las preguntas es adecuado (sencillas, claras y concretas).

CONTENIDO: Las preguntas se refieren al tema de estudio y recogen información explícita de los participantes sobre su percepción de la realidad, su actuación y sus expectativas, con criterios de:

- **Univocidad:** La pregunta mantiene un significado único y se contesta sin equívocos de interpretación.
- **Pertinencia:** La pregunta se relaciona claramente con el tema de estudio, y refleja una dimensión significativa del contenido

- **Importancia:** La pregunta y la respuesta aportan datos esenciales y relevantes, resaltando la importancia de la información obtenida.

Si bien se pueden añadir criterios complementarios, la eficiencia investigadora aconseja considerar un número limitado de criterios para la validación. En el presente caso, estos tres cubren suficientemente las necesidades de ajustar la información a datos identificables para la cuantificación (información unívoca), la coherencia interna de la información recogida para construir el concepto general del objeto de estudio (pertinencia) y la relevancia de la información aportada para determinar la categorización conceptual de los ámbitos temáticos que componen la relación familia-escuela, en el contexto de este estudio.

En el análisis de resultados se ha tenido igualmente en cuenta que cada ítem se reformula para los distintos sectores encuestados en la comunidad educativa (en cuatro perfiles distintos: profesorado, alumnado, familias y equipo directivo). Por ello, cada uno de los ítems del cuestionario adquiere diferentes porcentajes de aceptación por parte de cada juez, según sean aceptadas las formulaciones de los cuatro perfiles de sector (100%) tres de ellos (75%), dos (50%) o sólo uno (25%). La ponderación de los resultados, por lo tanto, recoge la dimensión de sector, además de la cuantificación del grado de consenso por parte de los cuatro jueces, en una matriz de cálculo compleja:

Aplicada la fórmula de validación a los datos obtenidos de todos los jueces, sólo se consideraron los ítems que resultaron con CVR superior o igual a 0.58. Todos aquellos ítems que no cumplen con este criterio se eliminan, mientras se modifican y mejoran los que así se sugieren, según consta en el anexo.

Este método es particularmente útil para investigaciones de universos limitados, dado que acepta la aplicación a partir de un número reducido de expertos, y con un número limitado de preguntas. En el presente caso, este hecho era relevante, dado que se les pedía validar cuatro cuestionarios con preguntas correlacionadas y adaptadas (léxicamente) a los cuatro sectores de la comunidad escolar seleccionados para la investigación.

4.1.6. El método de validación *ex-post* de los cuestionarios

Para la validación *ex-post* del proceso de aplicación de los cuestionarios se ha utilizado el método Delphi de validación de expertos (Linstone y Turoff, 1975), adaptado a cuatro voces coincidentes, siguiendo de forma sistemática los pasos establecidos en esta técnica de comunicación estructurada, de acuerdo con cuatro condicionantes esenciales:

- a) el anonimato de los participantes, identificados como expertos;
- b) la repetitividad y la retroalimentación controlada de la recogida de información
- c) la valoración de los resultados del grupo en forma estadística
- d) la triangulación y contraste con la información obtenida en otras fuentes

Con las distintas versiones del método Delphi se recoge la percepción de una serie de personas expertas sobre un tema de estudio determinado, a partir de sucesivas rondas de recogida de información (usualmente preguntas de un cuestionario) y se consensua un plan de acción al final de las distintas iteraciones, mediante una técnica matemática de anexiones y contrastes de opiniones individuales (Luna, Infante y Martínez, 2006) con el propósito de obtener “una opinión grupal fidedigna” (Landeta, 2006: p.468) validada por la corroboración consensual de los participantes. Si bien el diseño Delphi se orientaba inicialmente a la predicción o creación de consensos para la acción empresarial de futuro, la investigación existente permite afirmar que estas estrategias dialógicas *cienciométricas son efectivas para caracterizar el desarrollo de este método, incluso más allá del marco de la prospectiva* (Cruz y Rúa, 2018). Esto se debe especialmente al proceso de recogida de información (amplio y recurrente) y a su proceso de filtrado en la matriz de datos (búsqueda de coincidencias y respuestas corroboradas), así como a la posibilidad de conseguir la posterior unificación de líneas de actuación (en especial por la reducción de información a terminologías afines). En esta misma línea, en el presente estudio se han respetado las tres fórmulas, en secuencias adaptadas:

- a) La recogida de información experta se realiza en los cuestionarios aportados por los diferentes estamentos de la comunidad educativa en cada centro escolar: docentes, miembros del equipo directivo, familias con hijos en el centro, y alumnado de los últimos años. Esto permite identificar una muestra suficientemente variada en cada centro educativo.
- b) El filtrado de la información, en la matriz de datos ponderados, permite contrastar la alineación entre los miembros de un mismo centro (coherencia interna) como la concurrencia de respuestas entre los sectores educativos de

los distintos centros participantes, y comparar el estado de desarrollo de la comunicación entre familia y escuela en cada uno de ellos.

- c) La valoración estadística de los resultados globales de la muestra y de la información clasificada por centros, por sectores y por grupos de relevancia complementarios (género, etc.) aporta un conocimiento del tema basado en evidencias cuantitativas. La interpretación cualitativa de los resultados adquiere, por tanto, una mayor fundamentación y coherencia.

En resumen, la secuencia técnica de esta aplicación Delphi en la investigación de campo se estructura en torno a una terna de fase e iteraciones que se puede expresar visualmente en una imagen original [Figura 9]:



Figura 9. Representación de la participación de los informantes en las diferentes etapas en la gestión de la información: cuestionario, debate y consenso para la acción

El método Delphi se reconoce por su enfoque relacional y cualitativo, pero se puede entender también como un filtro de contraste por agregación de opiniones de distintos sectores participantes. Se usa, por tanto, para la validación *ex-post* de información conseguida con anterioridad. Por otro lado, su diseño versátil y flexible permite utilizar también el grupo de discusión para estructurar entrevistas que permitan recoger información ordenada o categorizada, por ámbitos conceptuales o temáticos.

Desde esta perspectiva, el método se puede sistematizar para cuantificar el grado de acuerdo o desacuerdo de los componentes del grupo de debate, y finalmente permite una cuantificación de los consensos conseguidos. Su aplicación en las escuelas es particularmente útil para fomentar la participación de los distintos sectores educativos, y más allá de la gestión informativa de contenidos, permite también la consolidación de hábitos de co-creación de proyectos y de corresponsabilidad educativa. En cierto modo, este tipo de estrategias de debate se ha consolidado como una forma de participación

democrática, en la que los distintos protagonistas pueden tener voz y voto sobre los contenidos del proyecto educativo, las mecánicas de aplicación y la prospección en las tendencias de futuro.

Para los propósitos de esta investigación, el método se ha aplicado desde el debate estructurado (con la intención de identificar las opiniones de los protagonistas en forma y manera que permita la comprobación de la información recogida en los cuestionarios). La categorización de las respuestas en función de las variables conceptuales detectadas se ha utilizado para sistematizar una cuantificación numérica que haga viable una triangulación entre la sesión Delphi y el resto de fuentes de información.

En la sección siguiente de este capítulo se detalla la aplicación concreta de la sesión Delphi seguida en la presente investigación, después de presentar las herramientas utilizadas para recoger la información, en un modelo multimodal y mixto.

4.1.7. Modelo multimodal para la recogida de información en este estudio

En este apartado se revisan las diferentes fuentes de información utilizadas en esta investigación, y se presentan para ilustrar la secuencia empírica de recogida de datos. Conscientes de las técnicas cualitativas que se utilizan en las ciencias sociales, esta sección intenta establecer un marco sistemático que permita cuantificar las unidades e información de acuerdo con las variables conceptuales determinadas (contenidos, mecánicas, dinámicas). Este enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) se vincula a las reflexiones sobre “*qualia*” y la necesidad de convertir la información en unidades “quantum” para un tratamiento informático operativo, que ya se ha trabajado en los capítulos anteriores del marco teórico.

El modelo multimodal (Malinvern et al., 2016) ha permitido a las ciencias sociales una triangulación enriquecida a partir de la informatización en el tratamiento de la información, ya que permite incorporar datos de distintos informantes, distintas fuentes y diferentes herramientas que en último término convierten siempre la información a 0 y 1. Esta digitalización permite una transferencia operativa entre estrategias distintas, y favorece el contraste de información, la triangulación constante, y la comparación entre informantes, centros, o ecosistemas de estudio. El modelo consiste, pues, en facilitar la reducción de información a variables mesurables (en nuestro caso, a las variables presentadas en la sección 2 de este mismo capítulo 6), tanto de forma lineal (p.e. número de respuestas, agregación de datos) como de forma algorítmica (p.e. número

de coincidencias en las respuestas a una pregunta determinada, varianza entre las puntuaciones más altas o más bajas).



Figura 9: Herramientas utilizadas. Elaboración propia, 2021

A continuación, se presentan las estrategias utilizadas para las distintas herramientas de recogida de información en este estudio, detallando su contenido temático y el proceso seguido para cuantificarlo, en cada caso. En el capítulo siguiente se completará esta información con la aplicación empírica y los resultados obtenidos, antes de proceder a la triangulación de todas ellas. Tal como se ha explicado en el Capítulo 4, los contenidos temáticos propuestos inicialmente permiten un cálculo por preguntas, o por ámbitos temáticos, en cada una de las etapas de recogida de información, de modo que se obtiene una visión multimodal de diferentes fuentes y en distintos formatos, susceptibles de comparación y contraste:

-Componentes: Interlocutores; Contactos; Canales

-Mecánicas: Intereses temáticos; Implicación del alumnado; Procesos comunicativos; Documentación de acuerdos.

-Dinámicas: Expectativas relacionales; Prioridades de interés; Valores participativos

La información recogida procede de diversas fuentes registrales (documentación de centro) fuentes sistematizadas participativas de protagonistas de los distintos sectores

educativos (cuestionarios sectoriales) y fuentes orales por agregación y/o contraste de opinión (grupo de discusión final). Las distintas estrategias utilizadas se detallan a continuación:

4.1.7.1. Documentos de centro

En este apartado se presentan los documentos de centro, como método documental de recogida de información. En una estrategia de observación indirecta de la realidad del centro. Por un lado, para cada una de las escuelas, se identifican los documentos en los que se halla la temática relativa a la relación entre escuela y familia, a los procesos comunicativos entre los distintos sectores de la comunidad educativa y a las decisiones o prioridades relacionales que el centro identifica como valores propios.

Para cada una de las escuelas se ha elaborado una tabla que correlaciona las veinte preguntas de los cuestionarios agrupadas por ámbitos conceptuales de contenido. Igualmente, se aporta el detalle literal de las expresiones y comentarios de los documentos del centro, para facilitar una comparación entre los centros, los documentos y los temas de información que sirven de fuente documental para este estudio [Tablas 13-20].

ÁMBITOS DE COMUNICACIÓN, EN EL ANÁLISIS DE LA MUESTRA

Fuentes documentales y conceptos analizados en las distintas preguntas, en cada escuela.

ESCUELA 1_

Indicadores de contenido	Preguntas	Temáticas encontradas en los documentos de centro
Interlocutores (a) i (b)	1, 2	PEC, PGA, MA
Contactos (a) i (b)	3, 9	PEC, PGA, PdD
Canales (a) i (b)	13,14	PEC, PGA, PdD, MA
Intereses temáticos (a) i (b)	5, 6	PEC (metodologías), MA
Implicación del alumnado (a) i (b)	15,18	
Procesos comunicativos (a) i (b)	19, 20	PEC (entrevista trimestral)
Documentación de acuerdos (a) i (b)	16,17	

Expectativas relacionales (a) i (b)	4,12	PdD
Prioridades (a) i (b)	7,8	PdD
Valores participativos (a) i (b)	10,11	Otros (Erasmus+ 2019-2021)

Tabla 13. Escuela 1

ESCUELA 2_

Indicadores de contenido	Preguntas	Temáticas encontradas en los documentos de centro
Interlocutores (a) i (b)	1, 2	Otros (Doc. Família-Escola, Projecte d'innovació), PGA/MA,
Contactos (a) i (b)	3,9,	Otros (Doc. Família-Escola), PGA/MA
Canales (a) i (b)	13,14	Otros (Doc. Família-Escola, Projecte d'innovació), PGA/MA
Intereses temáticos (a) i (b)	5,6,	PGA/MA
Implicación del alumnado (a) i (b)	15,18	PEC, Otros (Doc. Família-Escola, Projecte d'innovació), PGA/MA
Procesos comunicativos (a) i (b)	19, 20	PGA/MA
Documentación de acuerdos (a) i (b)	16,17	Otros (Doc. Família-Escola)
Expectativas relacionales (a) i (b)	4,12	PEC, Otros (Doc. Família-Escola)
Prioridades (a) i (b)	7,8	PGA/MA, Otros (Projecte d'innovació)
Valores participativos (a) i (b)	10,11	PEC, Otros (Doc. Família-Escola), PGA/MA

Tabla 14. Escuela 2

*En el análisis documental de la escuela 02 se utiliza el Documento de obertura 2020 como PGA/MA anual.

ESCUELA 3_

Indicadores de contenido	Preguntas	Temáticas encontradas en los documentos de centro
Interlocutores (a) i (b)	1, 2	PEC, PGA/MA, Otros (Pla d'obertura)
Contactos (a) i (b)	3,9,	PEC, PGA/MA, PLC, Otros (Pla d'obertura)

Canales (a) i (b)	13,14	PEC, PGA/MA, Otros (Pla d'obertura), PLC
Intereses temáticos (a) i (b)	5,6,	PEC, PLC
Implicación del alumnado (a) i (b)	15,18	PLC
Procesos comunicativos (a) i (b)	19, 20	PEC, PGA/MA, PLC, Otros (Pla d'obertura)
Documentación de acuerdos (a) i (b)	16,17	PLC, Otros (Pla d'obertura)
Expectativas relacionales (a) i (b)	4,12	PEC, PGA/MA, PLC
Prioridades (a) i (b)	7,8	PGA/MA
Valores participativos (a) i (b)	10,11	PGA/MA PLC

Tabla 15. Escuela 3

ESCUELA 4_

Indicadores de contenido	Preguntas	Temáticas encontradas en los documentos de centro
Interlocutores (a) i (b)	1, 2	PEC, PGA, MA
Contactos (a) i (b)	3,9,	PEC; PGA, PLC
Canales (a) i (b)	13,14	PGA, MA
Intereses temáticos (a) i (b)	5,6,	PLC, MA
Implicación del alumnado (a) i (b)	15,18	---
Procesos comunicativos (a) i (b)	19, 20	---
Documentación de acuerdos (a) i (b)	16,17	MA
Expectativas relacionales (a) i (b)	4,12	PLC,
Prioridades (a) i (b)	7,8	PLC
Valores participativos (a) i (b)	10,11	MA

Tabla 16. Escuela 4

ESCUELA 5_

Indicadores de contenido	Preguntas	Temáticas encontradas en los documentos de centro
Interlocutores (a) i (b)	1, 2	PEC, PdD, MA
Contactos (a) i (b)	3,9,	PdD, PGA
Canales (a) i (b)	13,14	PdD, PGA, MA
Intereses temáticos (a) i (b)	5,6,	PdD, MA
Implicación del alumnado (a) i (b)	15,18	PdD
Procesos comunicativos (a) i (b)	19, 20	PEC, PdD
Documentación de acuerdos (a) i (b)	16,17	PdD, PGA, MA
Expectativas relacionales (a) i (b)	4,12	PEC, PdD, PGA, MA
Prioridades (a) i (b)	7,8	PEC, PdD, PGA, MA
Valores participativos (a) i (b)	10,11	PEC, PdD, PGA, MA

Tabla 17. Escuela 5

ESCUELA 6_

Indicadores de contenido	Preguntas	Temáticas encontradas en los documentos de centro
Interlocutores (a) i (b)	1, 2	PLC
Contactos (a) i (b)	3,9,	PEC
Canales (a) i (b)	13,14	PEC
Intereses temáticos (a) i (b)	5,6,	PEC
Implicación del alumnado (a) i (b)	15,18	---
Procesos comunicativos (a) i (b)	19, 20	PEC, PLC
Documentación de acuerdos (a) i (b)	16,17	PEC, PLC
Expectativas relacionales (a) i (b)	4,12	PLC
Prioridades (a) i (b)	7,8	PLC
Valores participativos (a) i (b)	10,11	PLC

Tabla 18. Escuela 6

ESCUELA 7_

Indicadores de contenido	Preguntas	Temáticas encontradas en los documentos de centro
Interlocutores (a) i (b)	1, 2	PLC
Contactos (a) i (b)	3,9,	PEC, PLC
Canales (a) i (b)	13,14	PEC, PLC
Intereses temáticos (a) i (b)	5,6,	PEC, PLC
Implicación del alumnado (a) i (b)	15,18	---
Procesos comunicativos (a) i (b)	19, 20	PEC, PGA, PLC
Documentación de acuerdos (a) i (b)	16,17	PEC, PLC
Expectativas relacionales (a) i (b)	4,12	PGA, PLC
Prioridades (a) i (b)	7,8	PGA, PLC

Tabla 19. Escuela 7

ESCUELA 8_

Indicadores de contenido	Preguntas	Temáticas encontradas en los documentos de centro
Interlocutores (a) i (b)	1, 2	PGA, MA
Contactos (a) i (b)	3,9,	PGA
Canales (a) i (b)	13,14	PGA, MA
Intereses temáticos (a) i (b)	5,6,	MA
Implicación del alumnado (a) i (b)	15,18	---
Procesos comunicativos (a) i (b)	19, 20	PGA
Documentación de acuerdos (a) i (b)	16,17	PGA
Expectativas relacionales (a) i (b)	4,12	PGA, MA
Prioridades (a) i (b)	7,8	---
Valores participativos (a) i (b)	10,11	---

Tabla 20. Escuela 8

En esta primera aproximación se hace evidente la diversidad de realidades en las escuelas respecto a la información escrita sobre la relación entre familia y escuela en los documentos de organización y gestión educativa. Igualmente, sorprende el hecho de que la información menos frecuente en estos documentos de centro es la que hace referencia a la implicación del alumnado (una de las mecánicas procedimentales más útiles para conseguir el éxito académico y educativo). ¿Puede relacionarse esta información explícita en los documentos de centro con la satisfacción de las familias o los docentes sobre la relación familia escuela? ¿Correlaciona la abundancia de información en algún ámbito temático concreto con el éxito escolar del alumnado?

Estas y otras preguntas pueden responderse si se aplican estrategias para cuantificar la información de los documentos y se utiliza la misma taxonomía (componentes, mecánicas, dinámicas) que en los cuestionarios de opinión, de manera que se puedan comparar y correlacionar los resultados de las respuestas con la información de los documentos del centro.

Utilizando los mismos indicadores que generan las preguntas de los cuestionarios se ha procedido a analizar el contenido literal de los documentos de cada centro.

El cuadro de contenido literal de los distintos documentos permite contrastar las aportaciones que cada centro hace en su planificación y en su documentación organizacional, así como comparar diferentes centros y tipologías de centros entre sí [Tabla 21].

ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS 8 CENTROS DE LA MUESTRA

(Análisis literal)

MENCIONES ESPECÍFICAS EN CADA DOCUMENTO		
DOCUMENTOS ESCUELA 1		EVIDENCIAS: INDICADORES DE CONTENIDO
PEC	<ol style="list-style-type: none">1. <i>En relació a la comunicació escola-família.</i><ol style="list-style-type: none">A) <i>Al punt: Funcions pròpies de l'equip de mestres:</i><ul style="list-style-type: none">- <i>Portar a terme l'acció tutorial en els tres àmbits: pares, alumnes i escola.</i>- <i>Atendre, informar i orientar als pares sobre qualsevol aspecte educatiu dels seus fills</i>B) <i>Al punt: Principis metodològics d'ensenyament aprenentatge.</i><ul style="list-style-type: none">- <i>Es fomentarà la realització d'entrevistes amb els pares i alumnes per obtenir informació (dins la relació d'activitats d'ensenyament -aprenentatge)</i>C) <i>Al punt: La informació de l'avaluació. Informació adreçada als pares.</i>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Procesos comunicativos</p>

	- Es farà, com mínim, una entrevista durant el curs escolar i una vegada al trimestre s'enviarà l' informe d'avaluació.	NIVEL 3: DINÁMICAS
PdD	Millorar la relació família-escola	NIVEL 1: COMPONENTES Contactos Canales NIVEL 2: MECÁNICAS NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades
PGA	<p>CURSO 2018-19</p> <ol style="list-style-type: none"> EN EL PUNTO: IU PRIORITARI Consolidar els canvis metodològics (3r any) per tal d'innovar en el procés d'aprenentatge i millorar en l'adquisició de capacitats i competències bàsiques. APARTAT 14: Aplicació pràctica de les dinàmiques apreses en les formacions, en diferents situacions del centre: claustres, reunions de pares, alumnes... EN EL PUNTO: Mostra d'activitats. Cicle mitja. 3r i 4t. Visita pares per presentar una espiral 3r Presentació a les famílies de l'activitat "Patina amb Ritme" 5è i 6è. Visita pares per presentar una espiral EN EL PUNTO: Col.laboració de les famílies. Todo un apartado relacionado con las familias EN EL PUNTO: Horari i calendari Dimarts: de 12,30 a 13,30, entrevistes amb les famílies + programació (quinzenal) EN EL PUNTO: Calendari d'avaluació i lliurament d'informes a les famílies Les famílies dels/les alumnes de Primària reben un informe al finalitzar cada trimestre on queden reflectits els continguts assolits pels seus fills. Les famílies dels/les alumnes d'Educació Infantil reben un informe a principis del 2n trimestre i un altre al finalitzar el curs. A final de curs, per recollir els informes, es convocarà les famílies dimarts 26 de juny, finalitzat ja el curs escolar amb els alumnes. Serà el moment de comentar aspectes rellevants dels informes finals i donar recomanacions per a les vacances d'estiu. 	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades Valores participativos</p>
MA	<p>MILLORAR LA COMUNICACIÓ AMB LES FAMÍLIES</p> <ol style="list-style-type: none"> Reunions d'inici de curs, donar un full d'informació a les famílies amb els continguts a treballar durant el promès trimestre. Enviar els continguts a treballar durant els segon i tercer trimestre en els informes trimestrals. Decidir si es fa abans o després d'haver-ho treballat. Carpeta viatgera amb feines fetes o per explicar ja que dona informació indirecta. Comissió TAC, TOKAPP i retwitter...Buscar la manera de fer difusió. El tutor hauria d'estar dins el tokapp de la seva tutoria. 	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS</p>
Otros: Erasmus +	<p>El centro ha participado en el Erasmus+ cursos 2019-2021 Familias →Schools sobre la relación Familia-Escuela.</p> <p>Se incorporan los resultados al proyecto de dirección y las memorias.</p>	NIVEL 1: COMPONENTES

		<p>NIVEL 2: MECÁNICAS</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Valores participativos</p>
DOCUMENTOS ESCUELA 2		EVIDENCIAS: INDICADORES DE CONTENIDO
PEC	<p>MISSIÓ: <i>La missió d'un centre educatiu defineix la seva raó d'ésser, la finalitat i el propòsit fonamental a assolir davant els diferents grups d'interès. (pares i mares, Administració educativa, Administració local, agents econòmics i socials).</i></p> <p>Assessorament i orientació a les famílies per incidir conjuntament en el procés educatiu dels seus fills i filles.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Implicación del alumnado</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Valores participativos</p>
PdD		El centro no facilitó dicho documento.
PGA	<p>ORGANITZACIÓ PEDAGÒGICA I D'EQUIP Aquestes estaven organitzades per temàtiques: entrada relaxada, aprenem en família, emociona't, l'hora del conte, psicomotricitat i música.</p> <p>CICLE INICIAL COMUNICACIÓ FAMÍLIA- MESTRES Passats els primers quinze dies de confinament i veient que no ens anàvem a incorporar presencialment a l'escola, des de l'Equip Directiu se'ns va apoderar a cada cicle a actuar com creiem convenient. El canal de comunicació que vam tenir bàsicament amb les famílies va ser el telèfon (on se les trucava tal de saber com estaven) i el correu electrònic, on es va demanar la col·laboració de les mares delegades per reenviar el correu per WhatsApp. Aquest suport de les delegades va ser molt positiu. Des dels cicles concretarem les informacions pertinents que volem donar a les famílies i elaborem un escrit comú. Posteriorment, els/les tutors/es, amb el correu que disposa cada classe, enviàvem aquestes informacions consensuades a les famílies. Amb aquest correu de classe, les famílies ens retornaven les propostes plantejades a la web i també ens feien diferents consultes personals.</p> <p>CICLE MITJÀ COMUNICACIÓ FAMÍLIA- MESTRES Es pacta en el cicle quina serà la freqüència de les videotrucades (10 dies). Es decideix que les tutores es comunicaran amb l'alumnat a través del correu electrònic i amb la delegada de cada classe, també per telèfon quan calgui. Es fa un seguiment de les famílies més vulnerables i es comenta en cada cicle setmanal la seva evolució que queda recollit en acta. La mestra d'EE fa un suport emocional a l'alumnat més vulnerable amb trucades setmanals. D'igual manera es realitzen videotrucades setmanals per donar suport i aclarir dubtes a l'alumnat més vulnerable.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Procesos comunicativos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Prioridades Valores participativos</p>
MA		

	<p>La mestra d'EE i acollida busquen material personalitzat i adaptat per a cada alumne/a en concret.</p> <p>La tutora d'aula d'acollida fa un seguiment setmanal per tal de compensar la llengua oral de l'alumnat nouvingut.</p> <p>CICLE SUPERIOR</p> <p>COMUNICACIÓ FAMÍLIA- MESTRE</p> <p>Les directrius donades per l'Equip Directiu són les següents: Els mestres fan una primera trucada a totes les famílies per saber com estan i explicar quina serà la manera de treballar a partir d'aquell moment. Més endavant, passades unes setmanes (després de setmana santa) es torna a fer una segona trucada a totes les famílies.</p> <p>Un cop fetes aquestes trucades des de l'equip directiu dona llibertat per a que cada nivell organitzi com vulgui les trucades amb les famílies. Al finalitzar el trimestre es torna a fer una última trucada a totes les famílies.</p> <p>A part, cada tutor/a fa altres trucades que cregui que siguin oportunes. Les famílies tenen el Mail personal de cada mestre de l'escola i també es poden comunicar a través d'aquest quan vulguin, tots els mails són contestats.</p> <p>RESPONSABLE DE TRUCAR A LA FAMÍLIA: Directora/ cap d'estudis/ secretaria: Despatx entrevistes</p> <p>MITJÀ I PERIODICITAT DE CONTACTE AMB LA FAMÍLIA P3, P4 i P5</p> <p>Es farà una trucada a cada família a l'inici del confinament per explicar sobretot la metodologia de les tasques proposades durant el període d'estada a casa.</p> <p>Depenent del temps de confinament es faran més o menys trucades (una fixa cada quinze dies i si la família ho necessita, sempre que sigui necessari).</p> <p>Les famílies també disposaran del Mail de la classe associat a l'escola que el podran utilitzar per comunicar-se amb els/les tutors/es.</p> <p>Es demanarà a les famílies delegades per difondre les informacions pertinents via WhatsApp a la resta de la classe.</p> <p>1R i 2N Videotrucada amb totes les famílies que tinguin dubtes un cop cada quinze dies. Si la família requereix d'una trucada individual, sempre que sigui necessari.</p> <p>3R i 4T A l'inici de curs explicant la metodologia a seguir i aclarir dubtes i neguits (videotrucada) Telefònicament quan sigui necessari En cas de confinament: comunicació per correu corporatiu del centre amb el tutor/a referent quan sigui necessari. També hi haurà una comunicació fluida amb les delegades de cada grup per tots aquells temes que afectin al grup.</p> <p>5È i 6È Es trucarà telefònicament a les famílies a l'inici del confinament per explicar la metodologia que es seguirà durant el període d'estada a casa.</p> <p>Depenent del temps de confinament es faran més o menys trucades. Si és un confinament curt de prevenció d'unes dues setmanes es farà una trucada inicial, si el període és més llarg es faria una trucada cada tres setmanes.</p> <p>Les famílies també tindran el Mail personal del mestre associat a l'escola i es podran comunicar amb ell a través d'aquest quan elles vulguin.</p>	
--	---	--

Otros..	<p>Otros (<i>Doc. Família-Escola</i>) REUNIONS</p> <p>En aquesta reunió es signarà la carta de compromís educatiu entre la família i l'escola</p> <p>Us demanem que vingueu a la reunió sense fills/es. Recordem que podeu utilitzar el servei d'acollida organitzat per l'AMPA.</p> <p>COMUNICACIÓ FAMÍLIA – ESCOLA Persones responsables</p> <p>El formen els representants de tota la comunitat educativa, és a dir, direcció, professors, alumnes, famílies, personal d'administració i serveis, representant de l'administració local i altres persones que el mateix consell consideri necessàries. Renovació parcial, cada dos anys.</p> <p>Periodicitat</p> <p>1 reunió trimestral i sempre que calgui convocar-lo per decisió de la direcció del centre.</p> <p>Entrevistes Informació i comunicació amb el/la mestre/a del vostre/a fill/a</p> <p>AFA Funció Promou la participació de les famílies a la comunitat educativa potenciant la seva implicació en el funcionament del centre.</p> <p>DELEGATS DE CLASSE 1 Reunió trimestral i sempre que calgui convocar al grup, per decisió de la direcció del centre, o a demanda del grup de delegats/des</p> <p>Entre famílies: Mantenir els canals de comunicació oberts: correu electrònic, mòbil, <i>wathsapp</i></p> <p>APARTADO: COMUNICACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA https://agora.xtec.cat/ceiptaxonera/participacio-families/relacio-familia-escola/</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Implicación del alumnado Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Valores participativos</p>
	<p>Otros (<i>Projecte d'innovació</i>) ESPAIS VIRTUALS Per saber-ne més, feu un cop d'ull a la presentació que es va utilitzar a la reunió informativa per a les famílies clicant aquí.</p> <p>PROJECTE DE REUTILITZACIÓ DE LLIBRES DE TEXT Les famílies tan sols s'han de fer càrrec dels llibres no reutilitzables.</p> <p>PLA DE COMUNICACIÓ DEL BARRI Carmel Amunt, programa ÈXIT de la Obra Social La Caixa i altres activitats adreçades a les AMPAs i famílies del districte. Els patis escolars de la ciutat s'obren com a espai d'ús públic per a famílies, infants i adolescents fora d'horari escolar, en cap de setmana i en període de vacances escolar.</p> <p>Els objectius principals de l'obertura dels patis escolars són: • Donar una alternativa de lleure als infants i joves i les seves famílies que s'exerceix de forma autònoma en un context segur i de proximitat.</p> <p>Als <i>patis escolars oberts</i> es realitzen activitats de dinamització educativa de tipus esportiu, artístic i en família. Aquestes activitats són obertes i gratuïtes al barri.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Implicación del alumnado</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Prioridades</p>

DOCUMENTOS ESCUELA 3		EVIDENCIAS: INDICADORES DE CONTENIDO
PEC	<p>3. Escola arrelada i immersa en un entorn natural:</p> <p>3.1.1. El col·lectiu de mestres, alumnes i famílies vetllem pel manteniment d'un entorn natural segur i adequat (manteniment del jardinet de l'escola, cura de les plantes autòctones de la zona del passadís dels Penitents...).</p> <p>3.4.4. Preparem jornades de portes obertes amb caràcter anual per mostrar a les famílies les instal·lacions, la vida i els treballs dels alumnes.</p> <p>6. Difusió, Aplicació i Revisió</p> <p>Amb la intenció de fer-lo extensiu a la resta de famílies que porten o portaran els seus fills i filles al centre i què puguin conèixer més a fons qui som i com es desenvolupa la tasca educativa en aquest centre, es farà un document síntesi que permeti resumir els trets d'identitat i les dades més destacables.</p> <p>7. Escola que atén la diversitat intercultural:</p> <p>7.1.1. Potenciem les actituds positives vers la multiculturalitat: des de l'eliminació de prejudicis fins a l'obertura enriquidora vers altres patrons culturals.</p> <p>7.2.3. Facitem la comunicació intercultural entre alumnes diferents i desenvolupen habilitats d'acció cívico-social, necessàries per participar en la vida ciutadana multicultural.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Procesos comunicativos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales</p>
Otros (Pla d'obertura a)	<p>Les famílies hauran de signar la DECLARACIÓ RESPONSABLE</p> <p>MENJADOR: L'empresa de menjador farà el seu pla d'actuació, i es donarà a conèixer a les famílies.</p> <p>ENTREVISTES: <input type="checkbox"/> Les entrevistes amb famílies es faran per videotrucada, de manera general.</p> <p>ADAPTACIÓ P3: Es podrà fer l'adaptació, amb presència de les famílies</p> <p>GESTIÓ DE CASOS Direcció contactarà amb la família, per a que el vinguin a buscar i paral·lelament també s'informarà al Consorci d'Educació de Barcelona.</p> <p>Les tutors faran, si cal, seguiment telefònic amb les famílies que reguin convenient.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Procesos comunicativos Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades Valores participativos</p>
PGA/MA	<p>4.- Projecció del centre cap a l'exterior: agents educatius, entorn i mitjans de comunicació.</p> <p>L'eina principal de comunicació és la web de l'escola. Aquesta eina s'ha usat força, però la situació forçosa del covid, ens ha obligat a renovar els canals de comunicació amb les famílies. Instagram, mails de les classes, videotrucades amb els nens i nenes. Es valora satisfactòriament poder treballar tots aquests per tasques educatives d'aula. No s'ha fet el càrrec de periodista i no es veu viable.</p> <p>Es proposa a través del projecte Erasmus (Acol·lida famílies novingudes a l'escola) iniciar la figura de delegades de classe. Pares o mares voluntàries per augmentar la participació de les famílies a l'escola i afavorir la comunicació amb els mestres tutors per així trobar vies comuns de col·laboració a la vida escolar dels seus fills /es</p> <p>5.- Comunicació i relació fluida entre família-escola.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Procesos comunicativos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades</p>

	<p>La relació amb les famílies ha estat bona i s'ha usat: web, mails, whatsapp de difusió, googles forms, trucades telefòniques i videotrucades. Es valora molt positivament l'acompanyament al llarg del tot el confinament. S'han ampliat canals de comunicació per tal d'arribar de forma ràpida a totes les famílies.</p> <p>Queda palès la bretxa digital d'una part de les famílies, mostrant problemes de connectivitat, i de no disposar de dispositius digitals, ni ordinadors, ni tauletes.</p> <p>COMISSIÓ DE CONVIVÈNCIA OBJECTIU PRINCIPAL Treballar per la millora del diàleg constructiu entre famílies i escola.</p> <p>MILLORA DE LA COMPETÈNCIA DIGITAL Acompanyament de les famílies en la realització de les tasques en entorns classroom i en el seguiment i traspàs amb els tutors</p> <p>PROJECTE ERASMUS Reunions d'inici de curs, ampliació dels canals de comunicació amb les famílies.</p>	Valores participativos
Otros...	<p>PLC</p> <p>1.5. Les famílies i l'ús de la llengua al centre. A les reunions de pares sempre s'utilitza el català i també a les reunions del Consell Escolar. Pel que fa a la llengua d'atenció a les famílies novvingudes s'intercala el català i el castellà, ja que els primers dies es fa difícil d'entendre's en català; però hem de preveure-ho anticipadament i procurar sempre que el català sigui la llengua d'ús de l'escola.</p> <p><u>Castellà a les àrees no lingüístiques</u> L'ús del castellà amb l'alumnat novvingut és realitzat en moments puntuals de l'acollida inicial i en l'atenció a les famílies.</p> <p><u>Comunicació externa</u> L'escola fa la documentació en català i s'atenen les peticions en castellà que sol·liciten les famílies. Es tenen en compte quan és possible, les llengües de la nova immigració.</p> <p><u>Llengua de relació amb famílies</u> Bona part del professorat i del personal d'administració i serveis s'adrecen habitualment en castellà a les famílies de l'alumnat d'origen estranger.</p> <p><u>Revista</u> Es potencia sempre la participació més àmplia dels alumnes per així poder anar treballant el llenguatge periodístic i alhora la de les famílies.</p> <p>ESTRATÈGIES 2.3.1.1. Estratègies per assolir l'etapa Revisar la informació que es dona a les famílies sobre l'ensenyament i aprenentatge de l'anglès Indicadors: Recull de guions de les reunions d'inici de curs amb les famílies</p> <p>2.4.1.5. Llengua de relació amb les famílies Vetllar perquè tots els professionals de l'escola educatiu es dirigeixin a les famílies en català per tal de facilitar la integració i la cohesió Indicadors: Materials creats per a les reunions amb les famílies</p> <p>2.4.5. Organització de la programació curricular Fer presents les diferents llengües curriculars i familiars en les exposicions.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Valores participativos</p>
DOCUMENTOS ESCUELA 4		EVIDENCIAS: INDICADORES DE CONTENIDO

PEC	<ul style="list-style-type: none"> - Gestió del personal del centre. <p>Seguiment i control d'incidències diàries i puntuals de personal: comunicació al Consorci de la petició de la substitució d'un mestre/a.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tractament de les llengües <p>Tal com està definit en el PLC (projecte lingüístic de centre) el català és la llengua vehicular i de comunicació que s'utilitza en la nostra escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corresponen al director/a les funcions de direcció i lideratge pedagògics següents: <p>Garantir que el català sigui la llengua vehicular de l'educació, administrativa i de comunicació en les activitats del centre, d'acord amb el que disposen la LEC i el projecte lingüístic del centre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relació Família-Escola: <p>És una premissa bàsica per a l'educació dels alumnes, l'existència d'una bona comunicació entre les famílies i els mestres. Com a conseqüència hi ha establert un sistema de comunicació</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secretaria: Atenció directa: <p>És una premissa bàsica per a l'educació dels alumnes, l'existència d'una bona comunicació entre les famílies i els mestres. Com a conseqüència hi ha establert un sistema de comunicació</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Valores participativos</p>
PdD	No facilitado	La dirección del centro no facilitó el documento alegando que estaba absolutamente desfasado y en fase de elaboración el nuevo documento.
PGA	<p>8.2.1. Reunions districte amb l'empresa BIMSA</p> <p>Representants Ajuntament, Consorci, Agència de salut, comissió d'obres del CE i pares de la Plataforma Glòries Respira.</p> <p>Horari alumnat i calendari:</p> <p>L'organització prevista per a l'adaptació dels alumnes de P3, la qual ha estat aprovada pel Departament, és la següent:</p> <p>Dimecres 12: De 15,15 a 16,30 h. berenar amb pares</p> <p>3.4.2.- DATES REUNIONS PARES</p> <p>Les reunions de pares de tots els nivells es realitzaran:</p> <p>P3: Dimecres 17 d'octubre a les 16,45h.</p> <p>P4: Dijous 18 d'octubre a les 16,45 h.</p> <p>P5: Dijous 27 de setembre i dijous 8 de novembre a les 16,45 h.</p> <p>1r: Dijous 27 de setembre i dijous 25 d'octubre a les 16,45 h.</p> <p>2n: Dijous 25 d'octubre a les 16,45 h.</p> <p>3r: Dimarts 9 d'octubre a les 16,45h.</p> <p>4t: Dimarts 9 d'octubre a les 16,45 h.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS</p>
MA	<p>OBJECTIU:</p> <p>Informacions sobre diversos temes que preocupen als representants de les famílies del Consell Escolar.</p> <p>La plataforma "Glòries Respira" (...) les famílies han participat en els debats a la ràdio i la televisió i han organitzat xerrades informatives a l'AV i amb altres AFAs d'altres centres.</p> <p>S'han penjat alguns documents de consulta amb les famílies</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Documentación de acuerdos</p>

	<p>Projecte: Millorar el nostre pati. Aquest curs hem fet una formació de centre mitjançant el CRP per millorar el nostre pati amb una paisatgista. (...)Aquest projecte busca la col·laboració de tota la comunitat: alumnes, claustre, monitoratge, PAS; famílies...(..)</p> <p>Intervenció. EAP: Estem contents amb la nova responsable, la seva intervenció ha estat positiva pel que fa al seguiment, dedicació i assessorament amb els professionals del centre i externs, així com amb les famílies dels alumnes que ha atès (...)</p> <p>Continuació AGENDA 21: La majoria de les circulars a les famílies es fan arribar per correu electrònic.</p> <p>En concret enguany va ser el dijous 14 de març de 2019, on les famílies que van voler venir, van poder veure els espais de l'escola i un Power point amb les informacions més rellevants que interessin a les famílies. Cal dir que, a la sessió del matí com a la de la tarda, van assistir unes cinquanta famílies. També s'ha fet alguna entrevista individual amb alguna família en concret.</p> <p>RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES Es van realitzar les reunions de pares previstes en el Pla Anual, per a cada nivell o cicle, així com les que es fan també puntualment per diferents motius (famílies noves, visita escola, traspàs a Secundària, colònies... etc.). A nivell de tutoria, a tota l'escola es van realitzar 288 entrevistes. També cal comptar amb les que es van fer amb les famílies dels alumnes nous a l'inici de curs (29 + en total). S'ha seguit mantenint també les entrevistes individuals amb totes aquelles famílies que han sol·licitat i estan interessades en el tema de la preinscripció, perquè s'ha constatat d'altres anys que les famílies agraeixen molt el tracte individualitzat que reben. En general, la valoració que fem respecte al tema de la relació amb les famílies és satisfactòria.</p>	<p>NIVEL 3: DINÁMICAS Valores participativos</p>
DOCUMENTOS ESCUELA 5		<p>EVIDENCIAS: INDICADORES DE CONTENIDO</p>
PEC	<p>TRETS D'IDENTITAT: DEMOCRÀTICA: Fomentem el diàleg i la conversa entre alumnes, famílies i docents.</p> <p>Participació de les famílies. La col·laboració i el contacte de les famílies és fonamental en el procés educatiu dels infants i per tant, la seva participació, fa possible treballar junts per un mateix objectiu.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Procesos comunicativos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades Valores participativos</p>

PdD	<p>Així, provoquem situacions on els alumnes comparteixin els seus coneixements amb altres grups, alhora que enriqueixen la seva capacitat de síntesi, la capacitat d'expressió escrita i oral, el treball cooperatiu i la cohesió entre els diferents membres de la comunitat.</p> <p>(...)ens obrim a la col·laboració amb famílies anglòfones i potenciem contactes amb altres centres educatius estrangers. Cal afegir que, en aquest procés, sovint convidem les famílies a participar-hi.</p> <p>Seguirem en la línia d'apropar-nos a les famílies proposant activitats on tota la comunitat tingui molt a dir, ja sigui pels canals més formals (Consell Escolar i comissions)</p> <p>Elaboració d'un protocol i estructures per a relacionar-nos amb les famílies.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Implicación del alumnado Procesos comunicativos Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades Valores participativos</p>
PGA	<p>INTRODUCCIÓ (..)han anat sorgint i les diverses adaptacions a les circumstàncies excepcionals en què ens veiem immersos amb la pandèmia, a més de les aportacions de les famílies.</p> <p>RELACIÓ FAMÍLIA ESCOLA /COMUNICACIÓ Aquest és un punt clau del projecte de direcció i és per això que seguim fent canvis per tal que les famílies estiguin més informades de la vida de l'escola.</p> <p>Creació d'un espai a la web on es resumeixi el tarannà del nostre centre per tal que les famílies i l'entorn en siguin coneixedores</p> <p>Tornar a passar l'enquesta de satisfacció entre les famílies per valorar el seu grau d'identificació amb l'escola afegint un apartat en referència al COVID</p> <p>ESTRATÈGIES Promoure la participació de les famílies</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades Valores participativos</p>
MA	<p>RELACIÓ FAMÍLIA ESCOLA /COMUNICACIÓ Aquest és un punt clau en el nou projecte de direcció i és per això que s'han anat fent canvis per tal que les famílies estiguin més informades de la vida de l'escola. També s'ha fet un esforç per establir nexes de col·laboració i participació al centre entre tota la comunitat educativa.</p> <p>APLICACIÓ DEL CURRÍCULUM I EL DECRET D'AVUACIÓ Respecte als informes dir que, al llarg d'aquest curs, tots han estat redactats de manera que a les famílies els arribi una visió més personalitzada del seu fill/a, l'últim trimestre es va decidir fer un format diferent que s'adeqüés a la realitat que s'havia viscut, per tant vàrem decidir elaborar una avaluació participativa de les famílies i els infants,</p> <p>RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA ESTRATÈGIA: Comunicació amb les famílies mitjançant correu corporatiu, actualitzant dades.... Passar graella d'incidències a les reunions amb les famílies.</p> <p>L'email corporatiu es comparteix en la reunió amb les famílies</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades Valores participativos</p>

DOCUMENTOS ESCUELA 6		EVIDENCIAS: INDICADORES DE CONTENIDO
PEC	<p>CAPÍTOL I. INFORMACIONS A LES FAMÍLIES.</p> <p>3.6. COORDINADOR/A DE BIBLIOTECA I MEDIATECA. - Informar les famílies de les novetats editorials.</p> <p>1.4. ELS MESTRES Contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal dels alumnes en els aspectes intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral. Informar periòdicament les famílies sobre el procés.</p> <p>Seguiment dels alumnes: Entrevistes amb les famílies: mínim 1 durant el curs i entrega d'informe a final de curs amb entrevista. Registre d'entrevistes a la carpeta. Avaluacions: Informe trimestral per a les famílies</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Procesos comunicativos Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS</p>
PdD	<p>Apartado: OBJECTIUS DE MILLORA VINCULATS ALS OBJECTIUS DEL PROJECTE L'obertura de l'escola a les famílies i a l'entorn: +Dinamitzar el paper de les mares i/o pares delegats de curs +Millorar la comunicació i la coordinació amb l'AFA.</p> <p>3.4.1- Mantenir una reunió mensual entre l'AFA i la direcció. 3.4.2- Coordinar les activitats de l'escola i l'AFA en la celebració de les festes.</p> <p>OBJETIVO 3: Millorar la comunicació amb les famílies: <u>3.1. Potenciació de la col·laboració de les famílies a les aules.</u> 3.1.3- Consolidar l'activitat "les famílies ens expliquen contes per Sant Jordi" al parvulari</p> <p><u>3.2. Consolidació de les trobades amb les famílies.</u> 3.2.1- Continuar amb les trobades per millorar espais de l'escola.</p> <p><u>3.3. Dinamització del paper de les mares i/o pares delegats de curs.</u> 3.3.2- Fer reunions de coordinació trimestrals amb les mares i/o pares delegats.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Procesos comunicativos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades Valores participativos</p>
PGA/ Pla d'obertura	<p>RELACIÓ AMB LA COMUNITAT EDUCATIVA A l'inici de curs es lliurarà un document per recollir la disponibilitat i preferències de cada família.</p> <p>Objectiu de curs: Millora de la comunicació i coordinació amb l'AFA.</p> <p>Relació família-escola Durant el curs les famílies poden contactar amb l'escola en diferents moments i amb diferents mitjans: o Jornades de portes obertes. o Reunions d'inici de curs. o Entrevistes del tutor/a amb les famílies sempre que es demani per ambdues parts, assegurant un mínim de dues entrevistes durant el curs. o L'agenda escolar com a eina habitual de comunicació a l'Educació Primària i Educació Infantil. o Les circulars, el correu electrònic i el bloc de l'escola. o l'AFA. o Activitats obertes a les famílies o Els pares i mares delegats de curs Funcions dels pares delegats de curs:</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Procesos comunicativos Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades</p>

	<p>Servir d'enllaç i comunicació entre el/la tutor/a i els pares</p> <p>Col.laborar amb els(les tutors/es</p> <p>Fomentar el contacte entre els pares</p> <p>Recordar als pares la informació que es genera a la comunitat</p> <p>Col.laborar amb la Junta de l'AFA</p> <p>Participar en la organització de les trobades festives de l'escola "posat guapa"</p>	<p>Valores participativos</p>
MA	<p>Entrevistas individuals al tutors/es</p> <p>Durant els dos primers trimestres es van fer amb els especialistes.</p> <p>El tercer trimestre es van fer via telemàtica.</p> <p>Les notes del primer trimestre es van entregar en paper.</p> <p>El segon i tercer trimestre es va fer via correu electrònic amb una entrevista personal amb cada família per poder comentar-les.</p> <p>Consolidació de les trobades amb les famílies:</p> <p>Hem pogut fer la trobada d'octubre que ha estat molt ben valorada.</p> <p>La segona trobada estava vprogramada pel dia 14 de març i no es va poder fer.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Procesos comunicativos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales</p>
PLC	<p>Informar les famílies nouvingudes de la situació lingüística de l'escola i de l'entorn .</p> <p>Comunicació externa</p> <p>La correspondència oficial, informes i comunicacions dirigides a les famílies es fan en català.</p> <p>Excepcionalment sempre que sigui possible durant el període d'acollida es faran bilingües en català / castellà o la llengua d'origen.</p> <p>Llengua de relació amb famílies</p> <p>Hem acordat que tots els professionals del centre s'adrecin als infants i les famílies en català, encara que no hi ha un seguiment del compliment de l'acord.</p> <p>Mediació lingüística (traducció i facilitació)</p> <p>La correspondència oficial, informes i comunicacions dirigides a les famílies es fan en català.</p> <p>Excepcionalment sempre que sigui possible durant el període d'acollida es faran bilingües en català / castellà o la llengua d'origen.</p> <p>En casos concrets es demana la col·laboració d'un traductor, i també la col·laboració d'altres famílies. Inicialment es tradueixen els documents o be se'ls explica i gradualment es va tendint a una normalització.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Procesos comunicativos Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades Valores participativos</p>
DOCUMENTOS ESCUELA 7		EVIDENCIAS: INDICADORES DE CONTENIDO
PEC	<p>Participació d e les famílies en la Plataforma "Respira Glòries".</p> <p>Documents compartits amb les famílies a la Plataforma Àgora</p> <p>Circulars a les famílies per correu electrònic, actes i convocatòries de reunions també</p> <p>Participació de famílies a les reunions</p> <p>(...) enguany va ser el dijous 14 de març de 2019, on les famílies que van voler venir, van poder veure els espais de l'escola i un Power point amb les informacions més rellevants que interessin a les famílies. (...)</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Procesos comunicativos</p>

	<p>També s'ha fet alguna entrevista individual amb alguna família en concret.</p> <p>Es van realitzar les reunions de pares previstes en el Pla Anual, per a cada nivell o cicle, així com les que es fan també puntualment per diferents motius (famílies noves, visita escola, traspàs a Secundària, colònies... etc.).</p> <p>S'ha seguit mantenint també les entrevistes individuals amb totes aquelles famílies</p>	<p>Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS</p>
PGA	<p>2.5. Famílies nouvingudes</p> <p>Objectius:</p> <p>Des de finals del curs 2018-2019 formen part del programa Erasmus +, juntament amb altres escoles del districte de Sant Martí de Barcelona, de Milà i de Luxemburg, per la qual cosa un dels objectius del curs continuarà sent, malgrat els protocols sanitaris i la situació de la pandèmia, la implicació de les famílies estrangeres al nostre centre.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Valores participativos</p>
MA/Pla d'obertura	<p>OBJECTIUS DEL CURS</p> <p>2.4. Conèixer i valorar les opinions de la comunitat educativa i difusió del projectes educatius</p> <p>Objectius: Facilitar a les famílies més eines de valoració de l'escola. Fins aquest curs tan sols disposem d'una enquesta que totes les famílies de l'escola poden emplenar per mitjà d'un enllaç d'un formulari enviat per internet. (...)</p> <p>2.6. Actuació:</p> <p>Revisió i millora dels documents de seguiment de l'alumnat i dels informes que es lliuren a les famílies</p> <p>3.1.2. Activitats culturals</p> <p>(...)Les famílies reben les dates de les activitats al llarg del curs.</p> <p>(...)Tots els documents elaborats i aprovats estaran a disposició del professorat, les famílies i la inspecció educativa.</p> <p>3.1.8. Sortides escolars</p> <p>A principis d'octubre, les famílies reben informació sobre les sortides del curs i la corresponent autorització. Les sortides es poden consultar a la web de l'escola. Durant el curs hi ha algunes actualitzacions.</p> <p>3.4. Participació de la comunitat</p> <p>El projecte Famílies protagonistes té la voluntat de crear un espai de participació perquè les famílies puguin compartir experiències amb els infants i joves de l'escola.</p> <p>3.4.6. Comunicació i difusió de les iniciatives</p> <p>En aquest projecte és important establir una bona línia de comunicació perquè les famílies s'hi sentin còmodes i no tan sols vulguin participar-hi sinó també repetir el curs següent.</p> <p>3.7. Estratègies de comunicació</p> <p>Les estratègies de comunicació segueixen els protocols i les pautes inclosos en el document elaborat per l'escola <i>Pla de comunicació: difusió de la tasca comunicativa</i>.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Procesos comunicativos Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades Valores participativos</p>
PLC	<p>L'escola en l'actualitat forma part del projecte ERASMUS+ en què s'analitzen i es duen a terme accions per millorar l'adaptació lingüística i en el projecte educatiu de les famílies nouvingudes.</p> <p>La informació que es transmet a les famílies d'alumnes nouvinguts generalment també és en llengua catalana. Tots els documents estan revisats i corregits.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p>

	<p>Tots els documents elaborats i aprovats estaran a disposició del professorat, les famílies i la inspecció educativa.</p> <p>ACTIVITATS CULTURALS Les famílies reben les dates i la informació de les activitats al llarg del curs. Aquest 2020-2021 s'adaptaran als protocols sanitaris.</p> <p>3.4. Participació de la comunitat El projecte Famílies protagonistes té la voluntat de crear un espai de participació perquè les famílies puguin compartir experiències amb els infants i joves de l'escola. Un espai de participació que hem dissenyat i implementat amb diverses iniciatives perquè el màxim nombre de persones puguin participar-hi i se sentin protagonistes de l'escola, tenint en compte la diversitat de famílies i d'interessos que pot haver-hi. Aquest curs s'adaptaran als protocols sanitaris.</p> <p>Famílies emprenedores Així doncs, comptem amb la participació de famílies que fan xerrades als cursos d'ESO i batxillerat de l'escola sobre la seva experiència laboral o professional. Demanam a les famílies que si exerceixen ocupacions laborals que consideren que són interessants comparteixin la seva experiència professional amb l'alumnat.</p> <p>Mestre/a per un dia anima les famílies a ser mestres per un dia dels nens i nenes de P3, P4 o P5, i així compartir una experiència amb ells (...)el projecte Famílies protagonistes, es pretén que els docents i les famílies comparteixin l'espai comú de l'educació i es creïn uns certs lligams, amb l'objectiu, com hem assenyalat més amunt, de seguir una línia de treball conjunt.</p> <p>3.4.6. Comunicació i difusió de les iniciatives En aquest projecte és important establir una bona línia de comunicació perquè les famílies s'hi sentin còmodes i no tan sols vulguin participar-hi sinó també repetir el curs següent. Amb aquest desig es designen uns responsables que s'encarreguen de comunicar per mitjà de circulars a tota la comunitat educativa cadascuna de les iniciatives que conformen el projecte, de ser els punts de contacte amb les famílies i d'organitzar els dies i les hores, d'una banda, i l'espai i el material necessaris, de l'altra. Totes les xerrades i activitats es publiquen amb fotografies a les xarxes socials perquè la comunitat educativa se'n faci ressò. Al final de curs, quan el projecte es tanca, s'envien unes circulars d'agraïment a les famílies per la seva participació.</p>	<p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos Procesos comunicativos Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales Prioridades Valores participativos</p>
DOCUMENTOS ESCUELA 8		EVIDENCIAS: INDICADORES DE CONTENID
PEC	Ninguna mención especial a la comunicación con las familias	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS</p>
PGA	<p>S'informarà a les famílies abans de començar aquestes activitats.</p> <p>Digitalització . Es consolidarà l'entorn virtual creat durant la pandèmia, es formarà en la competència digital als alumnes i famílies</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Contactos Canales</p>

	<p>Les famílies no podran entrar a l'escola i promouran que es respectin les normes de seguretat per evitar contactes i que siguin àgils les entrades i sortides.</p> <p>Les famílies o tutors legals són les responsables de l'estat de salut dels seus fills i de comunicar-ho a l'escola. Per aquesta raó, les famílies hauran de signar una declaració de responsabilitat el primer dia d'escola.</p> <p>A continuació hi ha el model de declaració responsable per a les famílies de l'escola.</p> <p>No estan previstes sortides fora de l'escola, ni tampoc convivències o viatges de final de curs. Tampoc estan planificades les festes amb participació de les famílies, com la festa de primavera o les graduacions escolars.</p> <p>7. FAMÍLIES 7.1. COMUNICACIÓ AMB LES FAMÍLIES Com és habitual, totes les comunicacions d'escola es realitzaran a través de la plataforma Educamos . Mitjançant aquest canal també es farà difusió i s'informarà a les famílies del Pla d'organització. En les comunicacions entre tutors i famílies es preferirà el correu electrònic a l'agenda escolar. (...) </p> <p>7.3. ENTREVISTES AMB FAMÍLIES Les entrevistes entre tutors i famílies realitzaran de forma telemàtica a través de la plataforma Google Meet.</p>	<p>NIVEL 2: MECÁNICAS Procesos comunicativos</p> <p>Documentación de acuerdos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales</p>
MA	<p>Treballar els trets característics de al identitat Escolàpia i el carisma propi amb l'alumnat i les seves famílies</p> <p>Objectiu estratègic 2 Potenciar el sentit de pertinença entre els membres de la comunitat educativa (alumnes, professorat, PAS i famílies)</p> <p>Triptic per alumnes i famílies de nova incorporació</p> <p>S'han realitzat reunions explicatives amb les famílies per comunicar-los com serien avaluats els seus fills, tal com es va fer l'any anterior a Educació Primària. Aquest proper curs 2019-20, es tornarà a informar als pares sobre els criteris d'avaluació que seran similars als de E. Primària.</p>	<p>NIVEL 1: COMPONENTES Interlocutores Canales</p> <p>NIVEL 2: MECÁNICAS Intereses temáticos</p> <p>NIVEL 3: DINÁMICAS Expectativas relacionales</p>

Tabla 21. Recopilación de las evidencias sobre la relación escuela-familia que se encuentra en los documentos de los centros de la muestra

4.1.7.2. Cuestionarios validados

En este apartado se presentan los cuestionarios utilizados en esta investigación, recogiendo la información de contexto de los participantes (género, antigüedad en el centro...) y las distintas preguntas que han permitido el desarrollo del constructo de esta tesis doctoral.

EL diseño de esta herramienta, justificado ya en el capítulo 4 del marco teórico, ha dado como resultado un cuestionario de 20 preguntas que se formulan a 4 sectores

educativos (alumnado, profesorado, familias y equipo directivo), para lograr una visión poliédrica agregada que es susceptible de aportar información a distintos análisis (las respuestas de cada participante, en cada escuela, por cada sector educativo). Por otro lado, también permite procesos de validación y contraste, determinando si hay coincidencias en la valoración de la realidad, por triangulación (p.e. entre centros, sectores, documentos o fuentes).

PREGUNTAS DE CUESTIONARIO:

(versión genérica)

- 1- Cuando una familia viene al centro por primera vez, ¿con quién es la persona con la que entabla conversación, por regla general?
- 2- ¿Con quién tienen más trato los padres cuando vienen al centro?
- 3- ¿Cuál es el primer contacto directo que tienen las familias con el centro educativo?
- 4- ¿Consideras prioritario tener un primer contacto con la familia antes de conocer al/ a la alumno/a?
- 5- ¿Cuál consideras, según tu criterio, es el tema “estrella” que se trata en la primera reunión con las familias?
- 6- Cita los temas de conversación a tu juicio, más comunes (máximo 3) que se suceden con las familias en los encuentros informales entre la dirección y los familiares de los alumnos.
- 7- ¿Consideras que las familias esperan con especial interés la reunión de inicio de curso?
- 8- Cuando una familia llega nueva al centro para escolarizar a su hijo/a ¿cuál consideras, a partir de sus preguntas, que constituye, por regla general, su máxima preocupación?
- 9- Si un monitor/a del centro necesita hablar con la familia de algún alumno/a ¿Cómo se pone en contacto con ella?
- 10- Cuando existe un problema con un grupo de familias ¿cuál es, según tu criterio, la mejor manera de abordarlo?
- 11- ¿Cómo se elige el delegado de padres/madres de cada grupo, en vuestro centro?
- 12- ¿Crees que, por regla general, el alumno es un buen transmisor (fiel al mensaje) de la información familia-escuela?
- 13- ¿Cuál es el canal más habitual utilizado por las familias para comunicarse con el/la tutor/a o el director/a del centro de su hijo/a
- 14- ¿Cuál es el canal habitual utilizado por el centro (docente/dirección) para comunicarse con las familias?
- 15- Cuando sucede un conflicto con un/a alumno/a y necesitáis poneros en contacto con su familia, ¿comunicáis previamente al / a la alumno/a vuestra intención?

- 16- Cuando os entrevistáis con una familia, ¿hacéis un resumen de la reunión?
- 17- Cuando os entrevistáis con una familia, ¿firmáis en algún documento los acuerdos a los que llegáis?
- 18- Cuando a causa de un conflicto familiar la familia quiere ponerse en contacto con vosotros, por lo general, ¿el alumno/a tiene conocimiento del tema?
- 19- Las familias por regla general, además de comunicarse con el tutor/a de su hijo/a, ¿suelen hablar o contactar con la dirección/otros docentes del centro?
- 20- ¿Cuántas veces dirías que hablas, de media, con las familias al cabo del trimestre?

Este cuestionario genérico se adapta a cada sector educativo para que la información sea aportada por los diferentes implicados (por alumnado, profesorado, familias y direcciones de centro), de manera que surgen cuatro versiones de las mismas preguntas, para el tratamiento de datos. Estos cuatro cuestionarios fueron sometidos a una validación ex-ante (tal como se ha comentado con anterioridad), con las consiguientes modificaciones.

El siguiente cuadro [figura 30] permite acceder a los cuestionarios en blanco que los participantes han tenido ocasión de rellenar durante el proceso de recogida de información:

Enlace a los cuestionarios validados por expertos	https://www.dropbox.com/sh/6qkorcmffdutqo5/AADDPFLLj77qxhvnRltwtxcCa?dl=0
Cuestionario de alumnado	https://www.dropbox.com/scl/fi/ppqlqnx6pqjuwyd46jrh1/OK_VALIDACION_AL_modelo-BLANCO.docx?dl=0&rlkey=yco0et2ntkwj8t9g2sa4r04jg
Cuestionario de profesorado	https://www.dropbox.com/scl/fi/bh5k1oxcbotbki6duno17/OK_VALIDACION_DOC_modelo-BLANCO.docx?dl=0&rlkey=6s42j16k07qgho63820hb6r45
Cuestionario direcciones	https://www.dropbox.com/scl/fi/9r4v9h5tkoal7xtkw2n9f/OK_VALIDACION_DIR_modelo-BLANCO.docx?dl=0&rlkey=ttoj7htkqph84jo6qfrl4n3ri
Cuestionario familias	https://www.dropbox.com/scl/fi/e3fcdzdwvpt1c3ng0azrj/OK_VALIDACION_FAM_modelo-BLANCO.docx?dl=0&rlkey=vsy4gd0gk0d8hx1hwzggqyerw0

Tabla 22. Cuadro de enlaces a los cuestionarios en blanco.

Los evaluadores externos tuvieron ocasión de validar los cuestionarios ex-ante, señalando las preguntas que presentaban alguna dificultad y/o incoherencia. En particular se detectaron preguntas que no correspondía hacer al alumnado y/o alguna información que requería reformular la pregunta para las familias o la dirección de los centros. En algún caso, como se ha explicado detenidamente en el proceso de vaciado

de información, alguna de las preguntas se retiró y no se ha contabilizado en los resultados.

El cuadro de cuestionarios cumplimentados por los expertos para validar los cuestionarios se detalla a continuación [Tabla 23].

ENLACES:

Carpeta de cuestionarios validados	https://www.dropbox.com/sh/vrs6w03mz4ogrur/AACAA2Rh-TQTG3owPhCMv4Tta?dl=0
Cuestionario Validador 1	https://www.dropbox.com/scl/fi/dgx7qpn2xiv1r9ii5c5cm/OK_VALIDACION_VALIDADOR-1.docx?dl=0&rlkey=8zv0co5n7236b4gtqzoz2qekx
Cuestionario Validador 2	https://www.dropbox.com/scl/fi/3b8251or9ddixuy3xxnws/OK_VALIDACION_VALIDADOR-2.docx?dl=0&rlkey=jkr0tett0up2vk71sap85njyc
Cuestionario Validador 3	https://www.dropbox.com/scl/fi/8g1hhcbaroa6cb25xud2g/OK_VALIDACION_VALIDADOR-3.docx?dl=0&rlkey=h67y6vphw2j5r2xl8g6kq0adl
Cuestionario Validador 4	https://www.dropbox.com/scl/fi/u70sb0nzdaoqdz1uapimj/OK_VALIDACION_VALIDADOR_4.docx?dl=0&rlkey=4yag6ocs1vsn06ljptcm9qoa5

Tabla 23. Enlaces a los cuestionarios cumplimentados

Estos cuestionarios se presentaron a los expertos validadores a través de mensajes con carta de presentación, justificación y conjunto de instrucciones específicas de acuerdo con la estrategia metodológica de validación externa. Los documentos de presentación pueden consultarse en el apartado siguiente:

Enlace a la carta de presentación a los expertos validadores	https://www.dropbox.com/scl/fi/w9hqcfio1brpqu4zq7fp1/DEF_CARTA_PRESENTACION-PARA-LA-VALIDACION-DEL-QUESTIONARIO.docx?dl=0&rlkey=2zuq6eanx5vrhts88betmmliv
--	---

Tabla 24. Enlaces a los documentos de presentación

4.1.7.3. Triangulación multisectorial

En este estudio se ha optado por ajustar la triangulación que ayuda a comprobar la validez de la propuesta, preguntando a un universo de 8 centros [$\sum C=8$], en las que se ha invitado a participar a un total de 8 personas (n) de cada centro educativo:

$$[\sum N= 8 \times 8 n= 64]$$

La muestra tiene [$\sum N=64$] expertos participantes

Este total de 64 expertos que participan en el modelo Delphi adaptado que nos ocupa, se identifican en sectores agregados en cuatro perfiles participantes, en cada centro. A saber:

- 2 docentes representantes del profesorado (P); en total [$\sum P=16$]
- 2 alumnos de los cursos superiores (A); en total [$\sum A=16$]
- 2 dos progenitores en familias de alumnos (F); en total [$\sum P=16$]
- 2 representantes de la dirección (D);
- 2 representantes de la dirección del centro (D) centro (director/a y otro miembro del equipo directivo; en total [$\sum D=16$]

El universo encuestado, por lo tanto, será la suma de las aportaciones de todos los perfiles participantes: [$\sum N=\sum P+\sum A+\sum F+\sum D=64$], que dan respuesta a cada una de las preguntas-ítems (i) del cuestionario [$Q=20(i)$], con un total de 1280 ítems teóricos de respuestas a contabilizar [$\sum Q(i)=20(i) \times [\sum N]=1280$]. La unidad de información de un centro [$C(i)$] vendría acumulada por la agregación de la información aportada por todos los participantes en dicho centro, a saber:

$$C(i)=\sum P(i)+\sum A(i)+\sum F(i)+\sum D(i)=160(i).$$

Cada persona (n) del centro responde 20 ítems,

y en la totalidad el centro gestiona 160 ítems conjuntamente

El contenido de la información se contrastará intercentro e intracentro, buscando la convergencia o divergencia de opinión (indicador de cohesión de centro) entre los perfiles participantes, según el valor informativo aportado: [Tabla 25]

Perfiles en el centro para: [$\sum N=64$]	Aportación % al valor informativo del perfil para el <i>Indicador de cohesión-centro</i>	Valor global % del perfil en cada centro.	Valor global % información aportada por persona en cada centro [$\sum C(i)=160$]	Aportación informativa del perfil en cada centro para [$C(i)=160(i)$]	Valor % global informativo del perfil por centro sobre el total [$\sum Q(i)=1280$]	Aportación Informativa por persona en cada centro [$Q=20(i)$].	Valor % global informativo por persona sobre el total [$\sum Q(i)=1280$]	Valor % del ítem (i) en [$Q(i)=20$] en centro, sobre total [$\sum Q(i)=1280$]
Profesorado	25%	0,25	0,125 (x2)	40 (i)	3,10 25%	20(i)	1,56 25%	0,0781 25%
Alumnado	25%	0,25	0,125 (x2)	40 (i)	3,10 25%	20(i)	1,56 25%	0,0781 25%
Familias	25%	0,25	0,125 (x2)	40 (i)	3,10 25%	20(i)	1,56 25%	0,0781 25%

Directivos	25%	0,25	0,125 (x2)	40 (i)	3,10 25%	20(i)	1,56 25%	0,0781 25%
TOTAL por centro*	100%	1	0,50 (x2)*	160 (i)	12,5 %	80(i) (x2) *	6,25%	Q(i)=1,56 25% (x8)*

Tabla 25. Valor de la información aportada por cada perfil participante, en un centro y en el global de la muestra, sobre el total de los cuestionarios.

4.1.7.4. Grupo de discusión y contraste (Delphi)

El consenso propio del método Delphi clásico convencional, unido a eventual toma de decisiones y la posterior planificación prospectiva para la ejecución de las propuestas de mejora convierten al método en una estrategia altamente capacitadora para la transformación sociopolítica y educativa. Todo ello responde exactamente a las ventajas descritas por Linstone y Turoff (1975) en su clasificación.

Este método ha sido ampliamente reconocido en ciencias sociales, y es especialmente apropiado en el presente trabajo por el contenido del estudio, dado que Coleman, uno de los padres del concepto de “capital social” se refiere precisamente a la familia como piedra angular del capital social (Coleman, 1990).

Para el diseño de aplicación de los cuestionarios en los centros educativos se ha utilizado igualmente una adaptación del método Delphi, que permite reducir el número de rondas participativas (Astigarraga, 2008) por razones ya argumentadas. La adaptación del método, en el presente estudio, se llevará a cabo para garantizar la calidad de los resultados, pero respetando la esencia de lanzamiento y análisis de la técnica Delphi para el tratamiento de la información percibida [Tabla 26]:

Adaptación de las fases del método Delphi en este estudio		
FASES MÉTODO DELPHI	ASTIGARRAGA (2008)	EVIDENCIA EN ESTE ESTUDIO
Fase 1: formulación del problema	Que las personas expertas (informantes) reclutadas y consultadas, posean todas las mismas nociones de ese campo	El conocimiento y opinión que tienen los diferentes agentes educativos sobre la relación de las familias con la escuela
Fase 2: selección de expertos	Que las personas expertas (informantes) posean conocimientos sobre el tema consultado.	Profesores, familias, miembros del equipo directivo, y alumnado seleccionado en todos los centros educativos participantes, localizados en

		la ciudad de Barcelona (Cataluña, España).
Fase 3: Elaboración y lanzamiento de los cuestionarios (en paralelo con la fase 2)	Que faciliten, en la medida la respuesta por parte de las personas consultadas. las respuestas habrán de poder ser cuantificadas y ponderadas, respuestas categorizadas y después se tratan las respuestas en términos porcentuales tratando de ubicar a la mayoría de los consultados en una categoría.	Se ha diseñado un cuestionario con respuestas cuantificables y categorizadas: -Si/No; -Mucho/Bastante/Poco; -etc..
Fase 4: Desarrollo práctico y explotación de resultados	El cuestionario va acompañado por una nota de presentación que precisa las finalidades, el espíritu del Delphi, así como las condiciones prácticas del desarrollo de la encuesta (plazo de respuesta, garantía de anonimato). En el curso de la 2ª consulta, los expertos son informados de los resultados de la primera consulta de preguntas y deben dar una nueva respuesta y sobre todo deben justificarla en el caso de que sea fuertemente divergente con respecto al grupo Se presentó el cuestionario al profesorado de los tres centros educativos, informándoles del estudio y de la confidencialidad de los datos obtenidos.	Se analizaron los cuestionarios, se devolvieron los resultados impresos y mediante feedback y se les volvió a pasar una segunda ronda de cuestionario. Dado que en la segunda ronda el número de docentes colaboradores disminuyó, se consideró pertinente no presentar más rondas.

Tabla 26. Adaptación (de la autora) de las fases del método Delphi, siguiendo los argumentos de Cabero y Llorente (2014)

Las cuatro fases de este método constituyen un planteamiento secuencial, y finalizan con un informe final que se retorna al centro durante el grupo de discusión, y se perfecciona documentalmente con las aportaciones del debate conjunto. Este registro ha de servir para ayudar en la toma de decisiones sobre las incidencias detectadas, los objetivos planteados inicialmente y las mejoras a realizar a corto, medio y largo plazo, si procede.

En el método Delphi original se propone un debate en varias iteraciones sobre cada tema hasta llegar a un consenso, y en este caso se han planteado los conceptos a tratar a partir de la clasificación de los ámbitos conceptuales (componentes, mecánicas y dinámicas) de manera que se proponían a debate los resultados de cada información obtenida a partir de la pareja de preguntas que corresponden a un mismo indicador cualitativo de información (p.e. “¿Están de acuerdo con la información obtenida según la cual el canal más habitual de información es la agenda... el correo electrónico... la información a pie de calle en la puerta de la escuela...? ¿Debería cambiarse, mantenerse, flexibilizarse, para mejorar la comunicación entre escuela y familia?... ¿Por qué razón o con qué finalidad?)

Por otro lado, en esta investigación se utilizan tres fuentes distintas para recoger la información, por lo cual la información del grupo de debate se correlaciona también con los datos obtenidos del análisis documental, en lo que reconocemos como “Delphi modificado”. Esta modificación, en el presente caso, se ha debido también por causa

mayor (la pandemia que ha reducido la presencialidad en los grupos de discusión), para adaptarlo al contexto específico del trabajo de campo de este estudio, que cuenta con una miríada de fuentes de información útiles y comparables:

- a) Los cuestionarios a los distintos agentes educativos de cada centro (profesorado, equipo directivo, familias, alumnado).
- b) El análisis de los diferentes documentos del centro (PEC, PdD, PGA, MA)
- c) El debate del grupo de discusión, una entrevista interactiva virtual de retorno de información a cada centro a modo de sesión proyectiva.

La argumentación de Cabero y Llorente (2014) sirven para reducir la técnica a dos iteraciones (en este caso, la aplicación de los cuestionarios, y la entrevista presencial de retorno), por las razones habituales:

- a) La repetición del cuestionario en rondas sucesivas de preguntas puede convertirse en una tarea larga y costosa, que puede llegar a ser una carga agobiante tanto para el investigador como para el participante.
- b) La repetición de cada fase consume un tiempo extendido, haciendo que cada vez sea más difícil mantener unas tasas de respuesta aceptable, y voluntaria
- c) Con dos rondas es más fácil mantener el interés de los informantes, y su participación en la aplicación de mejoras al final del proceso
- d) Los participantes reaccionan ante un tema concreto y perceptible en vez de generarlo
- e) En una secuencia corta es más sencillo llegar acuerdos sobre propuestas existentes, antes que iniciar la construcción de otras distintas.

Con el método Delphi adaptado al diseño que se utiliza aquí, se pretende apreciar las diferencias entre los centros objeto de nuestro estudio, y llegar a un consenso entre los docentes sobre la forma de mejorar la comunicación con las familias del centro educativo en el que trabajan.

5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

5.1. Introducción

En este capítulo se presentan los diversos estadios del estudio en sus distintas fases: análisis de documentación del centro escolar, cuestionarios cuantificables con la información solicitada, y resultados obtenidos de la triangulación de las distintas variables priorizadas, a saber:

- por ámbitos conceptuales (componentes, mecánicas y dinámicas de la comunicación entre familia y escuela)
- por sectores educativos (alumnado, familia, docentes y dirección del centro)

Tanto el análisis documental como la información recogida en los cuestionarios tienen interés en sí mismos para identificar la realidad de cada centro. Por otro lado, la comparación y la triangulación posterior ofrece posibilidades mucho más amplias de obtener información sobre realidades complejas y contextos compartidos que pueden favorecer posteriormente propuestas de mejora comunes y/o análogas para centros con realidades similares. El análisis de los datos (*data analytics*) obtenidos de los informantes se presentan en las diferentes secciones del capítulo siguiente (capítulo 8), con los detalles de los procesos seguidos y las herramientas de gestión de información que han facilitado el paso de la información subjetiva de los individuos a la digitalización de las unidades de contenido para su análisis cuantitativo (el paso de *qualia* a *quanta*, que se ha estudiado con detalle en el *Marco teórico y documental de referencia* de esta tesis doctoral.

5.2. Análisis cuantitativo de los documentos del centro

El análisis documental del centro permite disponer de una base informativa sobre los procesos comunicativos de escuela y familia basados de forma unánime en dos grandes variables: los requisitos normativos y la orientación pedagógica del centro escolar. Del mismo modo, existe unanimidad documental en los centros, dado que todos ellos deben disponer de PEC (Proyecto educativo), PLC (Proyecto Lingüístico) y PCC (Proyecto de Convivencia del Centro). La existencia de PdD (Proyecto de Dirección) en la escuela pública es análoga a la existencia de Programación Directiva o Planificación estratégica de algunos centros concertados, de manera que se puede comparar el contenido informativo de los 6 centros públicos y los 2 centros concertados con una relativa facilidad. En ambos es requisito anual presentar la MA (Memoria Anual) y el PGA (Plan

General Anual), que durante la pandemia a menudo se ha hibridado o combinado virtualmente con otros documentos, como el plan de obertura o contingencia por COVID_19 (Pla d'Obertura).

En aquellos casos en los que por alguna razón no existía la documentación reglamentaria anual se ha ampliado la consulta en algún otro documento que usualmente recoge también la información comunicacional o la planificación de la participación en el centro escolar, como los Proyectos de Innovación o los Proyectos Erasmus en los que el centro está participando.

Una revisión documental exige, por su parte, la información contextual del documento, para conocer al menos su función, la normativa que lo regula o los procesos de elaboración que se determinan para su elaboración. En el marco del Departament d'Educació (Departamento de Educación de Cataluña, DdE), los documentos utilizados para esta investigación se determinan de la siguiente manera:

5.2.1. Documentos utilizados

a) Proyecto educativo de centro (PEC)

En palabras del DdE, *“El proyecto educativo de centro (PEC) es un documento que incluye los rasgos de identidad del centro, los principios pedagógicos, los principios organizativos y el proyecto lingüístico”*. En este documento se especifican los valores, los objetivos y las prioridades de actuación del centro, la concreción de los currículos que se imparten y el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. En los centros públicos, el PEC lo elabora el claustro, a iniciativa del director. En los centros privados concertados, el titular del centro aprueba el PEC, oído el consejo escolar. Los centros públicos y los centros privados concertados deben disponer de proyecto educativo, de acuerdo con lo establecido en la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación

b) Plan general anual del centro (PGA)

De nuevo con palabras del Departament de Educació (DdE), el Plan general anual se define como *“el instrumento de gestión del centro que, en el marco de su proyecto educativo, y como consecuencia de los procesos de diagnóstico y de evaluación que se realicen, recoge todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, concretando y sistematizando en objetivos operativos las cuestiones priorizadas del centro para un curso escolar”*.

c) Memoria anual de centro (MA)

Según se recoge en los *Documents per a l'Organització i la Gestió de Centres 2020 del Departament d'Educació*, la memoria anual del centro incorpora “la evaluación de la consecución de los objetivos que se han previsto en la programación general anual, de acuerdo con los criterios, los indicadores y los procedimientos de evaluación definidos en el proyecto educativo del centro y, en el caso de los centros públicos, concretados en el proyecto de dirección”. La memoria anual debe incorporar el seguimiento de las propuestas del plan general de centro que anualmente propone indicadores y estrategias de mejora, creando así un círculo virtuoso de mejora educativa en los procesos organizativos, curriculares y de gestión de los recursos materiales y del capital humano.

5.2.2. Otros documentos internos

Con la voluntad de recoger el máximo de información documental que reflejase la relación familia escuela acreditable, se revisaron otros documentos internos de los centros educativos que no pudieron presentar los documentos solicitados inicialmente. En alguna escuela había reticencia para facilitar el acceso a los documentos oficiales de dominio público (en algún caso, el propio centro manifestó tenerlos totalmente desfasados “este no está actualizado” “lo estamos revisando”, “no lo hemos podido poner al día”). Por ello se optó por acceder a las webs si faltaba información, y aceptar otros documentos que los centros quisieran presentar: Proyecto lingüístico del centro, proyecto de innovación, proyecto internacional Erasmus+, etc.

Esta no es una situación común en los centros educativos, pero puede ocurrir que, por razones de diversa índole un centro vaya postergando la renovación de su documentación. En general existen procedimientos para velar por la actualización documental (al cabo, un contrato escrito con la Administración), si la carencia de registros hace peligrar la garantía jurídica del acto educativo escolar, hasta el punto de que el inspector se vea obligado a hacer un requerimiento por escrito a la dirección del centro cuando lo valore recomendable, para el mejor gobierno del propio centro, y siempre en beneficio de la acción educativa que allí se desarrolla.

Proyecto lingüístico de centro

De acuerdo con la definición que nos provee el DdE, el Proyecto Lingüístico de Centro es *“Un instrumento que ayuda a desarrollar de manera coherente y eficaz las actividades de aprendizaje lingüístico y que pone el acento en los acuerdos de gestión educativa diaria de los centros. Es, pues, una herramienta pedagógica y organizativa flexible, que evoluciona a partir de las estrategias educativas fijadas y de la consecución de los objetivos marcados de acuerdo con las especificidades propias de cada centro”*. Éste es también un documento obligatorio para todos los centros educativos de Cataluña pues deben organizarse para estructurar de manera coherente la enseñanza de las lenguas en cada centro docente de acuerdo con la realidad educativa en la que se encuentren inmersos teniendo en cuenta entre otras, la realidad social, económica y cultural de cada centro educativo.

Proyecto de convivencia del centro PCC

El Proyecto de convivencia se ha ido gestando lentamente al amparo de normativa reciente que pone en evidencia un cambio de percepción en los derechos del alumnado y su protagonismo en la escuela. En principio, este documento dio respuesta a un precepto normativo que ya ordenaba la LOE en 2006 estableciendo que, con carácter básico, el Proyecto Educativo de Centro debía de incluir un Proyecto de Convivencia (Art. 121.2). Ésta recogía en parte lo promulgado en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil y fue modificada en el año 2015 por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, cuanto a los deberes relativos en el ámbito escolar en su artículo 9, en relación al deber de los menores y la convivencia en los centros educativos. El Decreto 279/2006 de derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña, regula así mismo las normas de convivencia en los centros educativos. Por ello es particularmente relevante, dado que permite incorporar la mirada de la acción centrada en el alumnado, y el principio del alumno protagonista en el ámbito relacional, aunque mayormente identificados como actores de práctica de obediencia, esfuerzo y buen hacer jerarquizado:

1. Los menores deben respetar las normas de convivencia de los centros educativos, estudiar durante las etapas de enseñanza obligatoria y tener una actitud positiva de aprendizaje durante todo el proceso formativo.

2. Los menores tienen que respetar a los profesores y otros empleados de los centros escolares, así como al resto de sus compañeros, evitando situaciones de conflicto y acoso escolar en cualquiera de sus formas, incluyendo el ciberacoso.

3. A través del sistema educativo se implantará el conocimiento que los menores deben tener de sus derechos y deberes como ciudadanos, incluyendo entre los mismos aquellos que se generen como consecuencia de la utilización en el entorno docente de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Este planteamiento se mantiene hasta la aparición de La ley de educación de Cataluña de 2009 (LEC), que recoge la necesidad de elaborar un proyecto de convivencia utilizando estos mismos principios en su articulado, pero ampliando el concepto hacia un buen hacer relacional. La LEC promulga a su vez el derecho a la buena convivencia de la que son beneficiarios todos los miembros de la comunidad escolar y afirmando que las instituciones públicas tienen la obligación de velar por la provisión de dicho derecho.

Posteriormente, la Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia, incorpora al alumnado como agente activo en la toma de decisiones sobre su proceso vital. Esta ley, en su artículo 12.3. recoge que el principio de coeducación debe incorporarse a los planes de acción tutorial y a los planes y reglamentos de convivencia de los centros educativos. El Decreto 102/2010 de autonomía de centros educativos de Cataluña en su artículo 5 dice que el Decreto de Autonomía de centros educativos debe de contener, entre otras cosas, *como mínimo los valores y objetivos que rigen el aprendizaje de la convivencia*, función que corresponde al proyecto de convivencia del centro. Todos estos preceptos normativos han ido definiendo el camino a seguir con el fin de alcanzar una convivencia pacífica en los centros educativos. Por esto resulta sorprendente encontrar documentos que se centren en elaborar una relación de faltas o formas de resolver, y apenas hablen de expectativas de transformación social, o no profundicen en el protagonismo del alumnado en su propio proceso educativo, la toma de decisiones sobre su propia orientación académica o la voluntad de participación solidaria en las actividades y propuestas educativas del centro.

Pla d'obertura / Pla de contingència Covid-19

Este documento ha sido una estrategia de emergencia en un año de pandemia, que cumple las veces de Plan general anual en situación de emergencia sanitaria. El gobierno, con el fin de garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado, de acuerdo con nuestras leyes marco, y en respuesta a la situación de emergencia sanitaria declarada dictó unas instrucciones siguiendo las directrices del Departamento de Salud Pública de la Generalidad de Cataluña donde se instaba a los centros educativos a adecuar sus actuaciones a la situación de emergencia sobrevenida. La prioridad de dichas instrucciones era la salvaguarda de la salud de toda la comunidad educativa competencia del Departamento de Educación, es decir, no universitaria. Este documento, prescriptivo para todos los centros educativos de cualquier titularidad ha sido determinante para marcar las directrices de la Programación General Anual y su singularidad y labilidad también remarcables dada la versatilidad de las instrucciones dictadas por el Departamento de Educación que a su vez debía dar respuesta y estar a lo que dictase en cada momento el Departamento de Salud.

Los documentos utilizados se han obtenido habitualmente de las WEBS de cada centro y/o de la aportación directa y consentida por parte del equipo directivo, que autoriza su estudio y análisis en esta tesis. La lista de documentos analizados en cada centro es la siguiente incluye el PEC (Proyecto Educativo de Centro), la PGA (Programación General Anual), la MA (Memoria Anual), el PdD (Proyecto de Dirección) y el PLC (Proyecto Lingüístico de Centro), ampliados a otros documentos análogos en el centro, como los proyectos en que participan, cuando no existía esta documentación. No obstante, en algunos casos no aparece referencia alguna relacionada con los elementos básicos de la comunicación entre sectores educativos, o apenas se mencionan procesos organizativos, y se obvian referencias a dinámicas o expectativas relacionales que son tan relevantes para construir un entorno participativo o un buen clima de centro. En resumen, las particularidades de cada uno de estos documentos de centro, sólo puede entenderse en el marco de un sistema educativo inclusivo que pretendiera, como es el caso, dar respuesta a todas las singularidades de su territorio y a las necesidades educativas del alumnado que lo habita.

5.3. Análisis cuantitativo de los cuestionarios, por preguntas y centros

El análisis de documentos tan distintos se puede abordar en este caso a partir de la textualidad específica de algún término o palabra significativa (como se ha visto en capítulos anteriores donde se ha visto la información literal referida a “familia”, “comunicación”, etc., en cada documento de los centros participantes). Por otro lado, para utilizar esta información en procesos de correlación hay que reducirla a datos o indicadores comunes (unidades de información cuantificable y comparable que se puede gestionar estadísticamente). Para ello, en este trabajo se ha procedido a clasificar la información literal en función de los ámbitos conceptuales que se han utilizado también para elaborar los cuestionarios. En el siguiente cuadro se distinguen para cada documento las referencias específicas que se han hallado de forma explícita que hacen referencia a:

C: Componentes de la comunicación (interlocutores, contactos y canales)

M: Mecánicas relacionales y organizativas (intereses temáticos, implicación del alumnado, procesos comunicativos y documentación de acuerdos)

D: Dinámicas relacionales (expectativas, prioridades y valores participativos)

En la siguiente tabla de comparación [figura 34] cada documento incluye el número de elementos temáticos identificados. Por ejemplo, 3C hace referencia a la presencia de los tres componentes comunicativos que se estudian (interlocutores, contactos y canales), 2M indica que se mencionan dos de las mecánicas organizativas referenciadas, y 0D señala que no aparece ninguna mención a las dinámicas relacionales del estudio [Tabla 26]:

Tabla de mención específica de información en los documentos de centro:

	PEC	PGA	MA	PdD	PLC	WEB	OTROS
ESC 1	3C;2M;0D	0C;0M;3C;	2C;1M;	2C;0M2D	0C;0M;0D	0C;0M;0D	0C;0M;1D
ESC 2	1C;1M; 2D	3C;2M; 2D	3C;2M; 2D	3C;2M;0D	0C;0M;0D	0C;0M;0D	3C;2M;3D
ESC 3	3C;2M; 2D	3C;1M;3D	3C;1M;3D	2C;4;2D	2C;4M;2D	0C;0M;0D	3C;2M;0D
ESC 4	2C;0M;0D	3C;2M;3D	3C;2M;3D	0C;0M;0D	0C;0M;1D	0C;0M;0D	0C;0M;0D
ESC 5	1C;1M;3D	0C;2M;3D	0C;2M;3D	3C;4M;3D	0C;0M;0D	0C;0M;0D	0C;0M;0D
ESC 6	2C;3M;0D	0C;0M;0D	0C;0M;0D	0C;0M;0D	1C;2M;3D	0C;0M;0D	0C;0M;0D
ESC 7	2C;0M;0D	0C;1M;2D	0C;0M;0D	0C;0M;0D	0C;0M;0D	3C;0M;3D	0C;0M;0D
ESC 8	0C;0M;0D	3C;2M;1D	2C;1M;1D	0C;0M;0D	0C;0M;0D	0C;0M;0D	0C;0M;0D

Tabla 27. Documentos analizados en cada centro

Nótese que algunas escuelas recogen algunos contenidos referentes a la comunicación relacional entre escuela y familia en “otros documentos” del centro:

Escuela 1: En el proyecto Erasmus (una referencia a las dinámicas relacionales: 1D)

Escuela 2: En el documento “Familia-escuela” y en el “Projecte d’Innovació” (2M, 3D)

Escuela 3: En el documento Pla d’Obertura (3C; 1D)

Una expresión visual de este cuadro permite la apreciación comparativa de una forma aún más clara, si cuantificamos la suma de todos los ámbitos mencionados en todos los documentos, en cada escuela. En este caso se puede apreciar cómo algunas escuelas son exhaustivas en la documentación de las relaciones familia escuela, y algunas de las familias apenas mencionan los requisitos obligatorios en los documentos esenciales de planificación y organización escolar [Figura 10]:

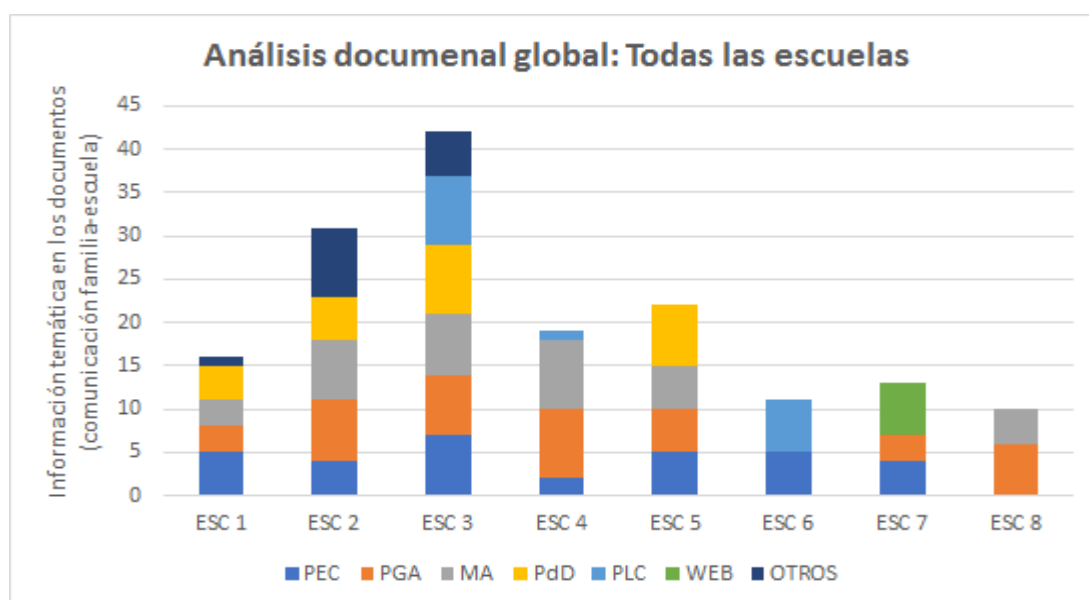


Figura 10: Análisis documental para todas las escuelas

Un primer análisis muestra que las escuelas con mayor documentación de conceptos relativos a la comunicación familia - escuela (por orden de mayor a menor, las cinco primeras son Esc 3, Esc 2, Esc 5, Esc 1) incluye elementos significativos en los documentos prescriptivos (PEC, PGA, MA) y en el Proyecto de dirección (PdD) o en otros documentos de centro.

En 7 de las 8 escuelas (87,5%) se encuentra información significativa sobre el tema en el proyecto educativo (PEC) y en la Planificación General de Centro (PGA). En 6 escuelas de las 8 (75%) se encuentra información en la Memoria anual (MA).

La comparación entre escuelas públicas y privadas indica en este estudio que los centros privados (Esc 7 y Esc 8) no abundan en la formulación explícita los componentes, las mecánicas o las dinámicas relacionales que facilitan la comunicación entre la familia y la escuela. En general (con algunas excepciones) las escuelas públicas de este estudio tienen una mayor diversidad de referencias documentales a los elementos de comunicación (interlocutores, contactos, canales) que las escuelas privadas analizadas, y se refieren con mayor a las mecánicas organizadas y relacionales para estimular la participación de las familias en los centros educativos.

La frecuencia de referencias a los canales de comunicación o la consulta en comisiones mixtas entre escuela y familia es explicable por la normativa existente, dado que los distintos decretos que despliegan la Ley Catalana de educación y las instrucciones de inicio de curso hacen mención explícita a los elementos obligatorios (documentos, reuniones, comunicaciones escritas, en distintos momentos del curso).

Por un lado, la normativa establece para cada centro determinados canales y espacios de comunicación entre la familia y la escuela en cuestiones de formato, como por ejemplo con los informes prescriptivos de evaluación, o la reunión tutorial anual. Por otro lado, la norma define también algunos temas organizativos de representatividad, como la obligación de constituir un Consejo escolar o dar apoyo a la representación de las familias en asociaciones, si se da el caso. Finalmente, los reglamentos e instrucciones de inicio de curso incluyen también orientaciones para canalizar las expectativas y los acuerdos o desacuerdos de la comunidad educativa en su conjunto, como la posibilidad de consensuar cartas de compromiso entre el centro y las familias (e incluso con los propios alumnos), o la resolución de conflictos con procesos de mediación interna o externa.

Más allá de estos componentes y procesos prescriptivos, cada centro escolar puede ampliar y priorizar aspectos comunicativos y participativos distintos, de manera que analizando los documentos y su contenido se aprecia aquellos colegios interesados en mejorar las relaciones entre la familia y la escuela, o en facilitar la participación del alumnado y ampliar el papel de los padres y madres en la comunidad educativa, dentro y fuera del horario escolar. Las dinámicas y expectativas compartidas nos permiten igualmente identificar aquellos centros que han hecho bandera de la participación democrática y de la cooperación de todos los sectores educativos.

Por otro lado, aunque los documentos analizados se pueden consultar y descargar desde la web del centro educativo, la web propiamente dicha no acostumbra a incorporar información explícita sobre los mecanismos de interacción con el centro, más

allá de los vínculos al correo o al Twitter del centro, ni aportan información detallada sobre las oportunidades de participación en la vida de la comunidad educativa. El cuadro siguiente permite identificar los documentos más informativos y los que son más comunes en la referencia a los procesos relacionales entre el centro y las familias de la comunidad educativa:

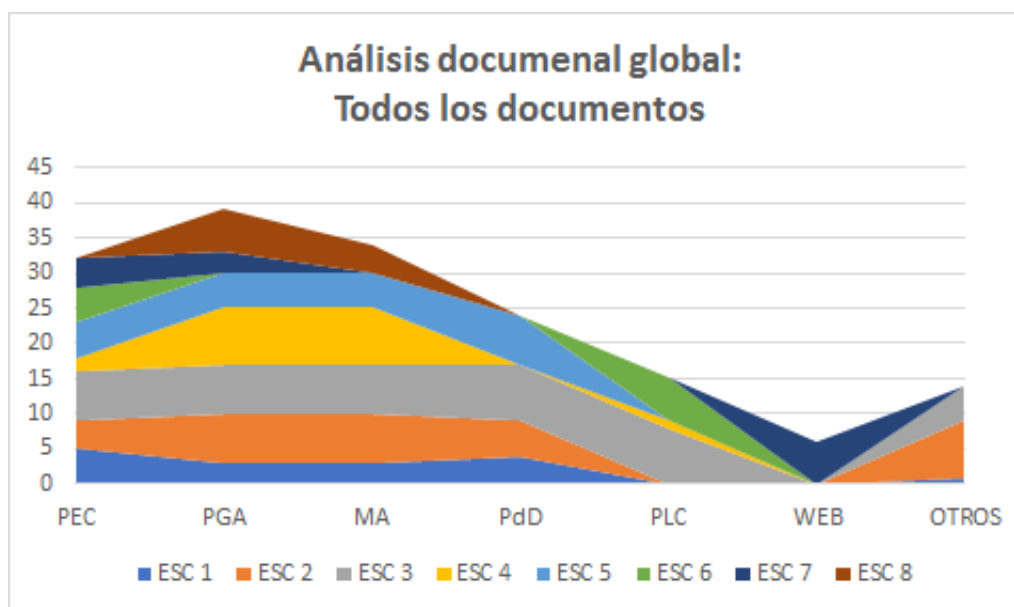


Figura 11. Análisis documental global, de todos los documentos, en cada una de las escuelas de la muestra. Eje X: documentos; eje Y: frecuencia de referencias explícitas de cada centro

En esta representación, el eje X recoge los documentos ordenados de izquierda a derecha según el mayor imperativo legal y el eje Y indica el sumatorio de todos los centros con las referencias explícitas estudiadas en este trabajo. La visualización pone de manifiesto las escuelas más coherentes en su comunicación documental (Esc 3 y Esc 2) y las que son más parcas en proporcionar información sobre la interacción entre escuela y familia (Esc 7 y Esc 8). El poco contenido de las webs de centro en estos temas llama igualmente la atención y contrasta con la persistente información que la mayoría de las escuelas incluyen en la PGA y la memoria anual.

5.4. Análisis documental segmentado por ámbitos temáticos

5.4.1. Análisis de Componentes

La cuantificación segmentada por ámbitos conceptuales puede ayudar a distinguir los documentos más relevantes y los temas que se priorizan en cada uno de ellos, presentados para el ámbito de *componentes* [Figura 12]:

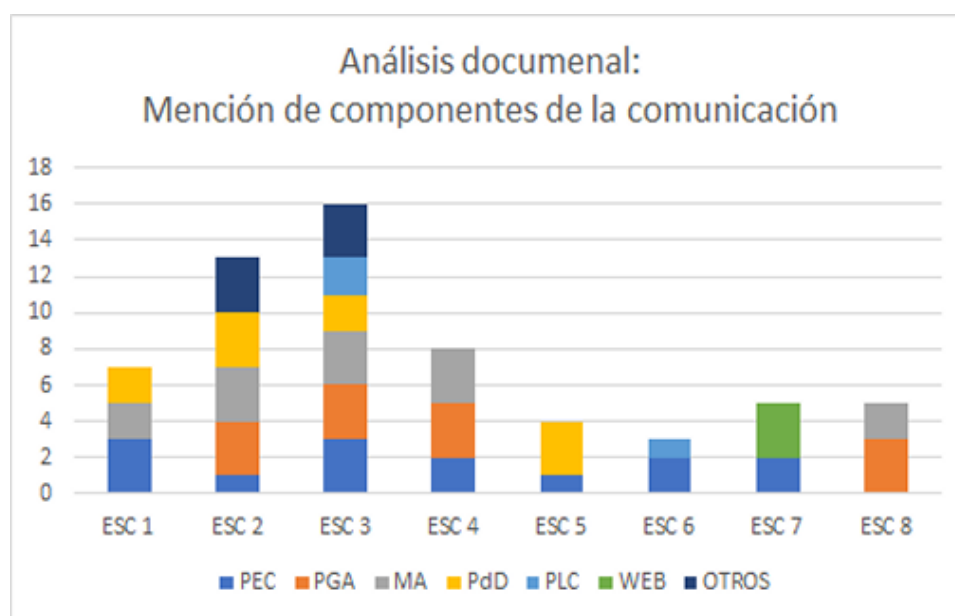


Figura 12. Análisis documental que recoge las referencias a los componentes de la comunicación (interlocutores, contactos y canales) en cada escuela

El análisis de las referencias documentales a los componentes de la comunicación seleccionados en este estudio muestra que las escuelas que más documentan sus acciones en el PEC, la PGA y la MA (por orden de mayor a menor la Esc 3, y Esc 2) disponen también de referencias en otros documentos.

Llama la atención la escasa información de las escuelas privadas (Esc 7 y Esc 8), que apenas recogen documentalmente la información sobre la gestión de la información entre escuela y familia, aunque uno de los dos centros (Esc 7) incorpore estos temas sobre contactos y canales de interacción en la documentación pública de la web.

La escuela pública 5, una de las que denota menos referencias escritas sobre los temas comunicativos con las familias, incluye una mayor presencia de estos conceptos en el Proyecto de dirección (PdD). Esto resulta coherente con la necesidad de desarrollar dichos aspectos, y la convicción del joven equipo directivo en relación con la importancia que estos temas tienen para mejorar el clima de centro y el bienestar emocional.

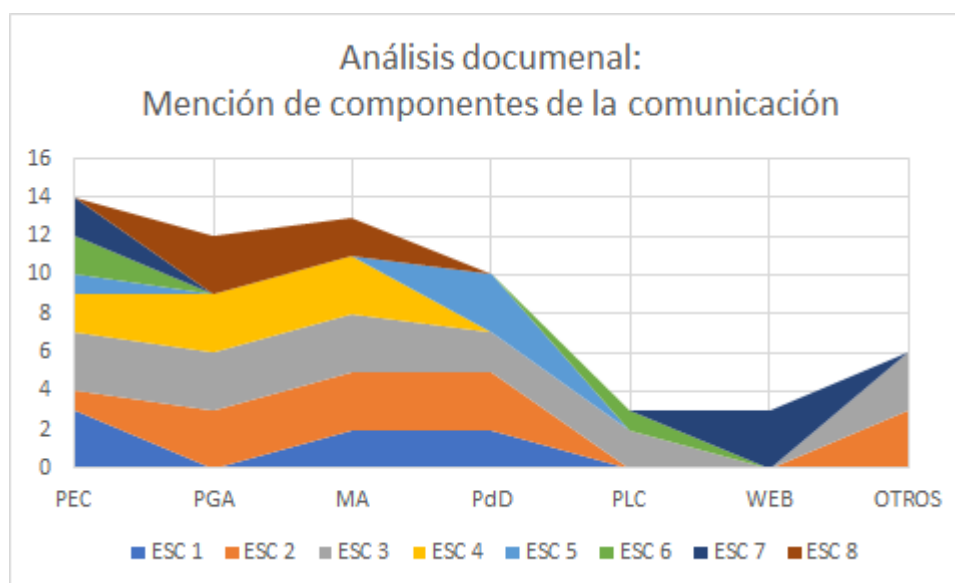


Figura 13. Análisis documental en todas las escuelas, con la frecuencia de menciones sobre componentes de la comunicación (interlocutores, contactos y canales)

Las diferencias entre escuelas ponen en evidencia la necesidad que tienen los centros de organizar su plan comunicacional, de manera que aquellas que no mantienen información coherente y sistemática en la documentación del centro puedan cumplir con las instrucciones institucionales que a través de la normativa intentan favorecer espacios de comunicación, interlocutores válidos y canales abiertos para la interacción entre la familia y la escuela en el seno de la comunidad educativa.

5.4.2. Análisis de Mecánicas

La organización del centro se recoge por normativa en la documentación prescriptiva, que al amparo de la LOE (Ley Orgánica de Educación), la LEC (Ley de Educación de Cataluña, y las instrucciones de inicio de curso, actualmente en vigor, se concretan prioritariamente en PEC, PGA y MA. Por ello no es de extrañar que sea en estos documentos donde se detecta una mayor referencia a los mecanismos relacionales que han de organizar la interacción entre la escuela y la familia, como se aprecia en el cuadro siguiente [Figura 14]:

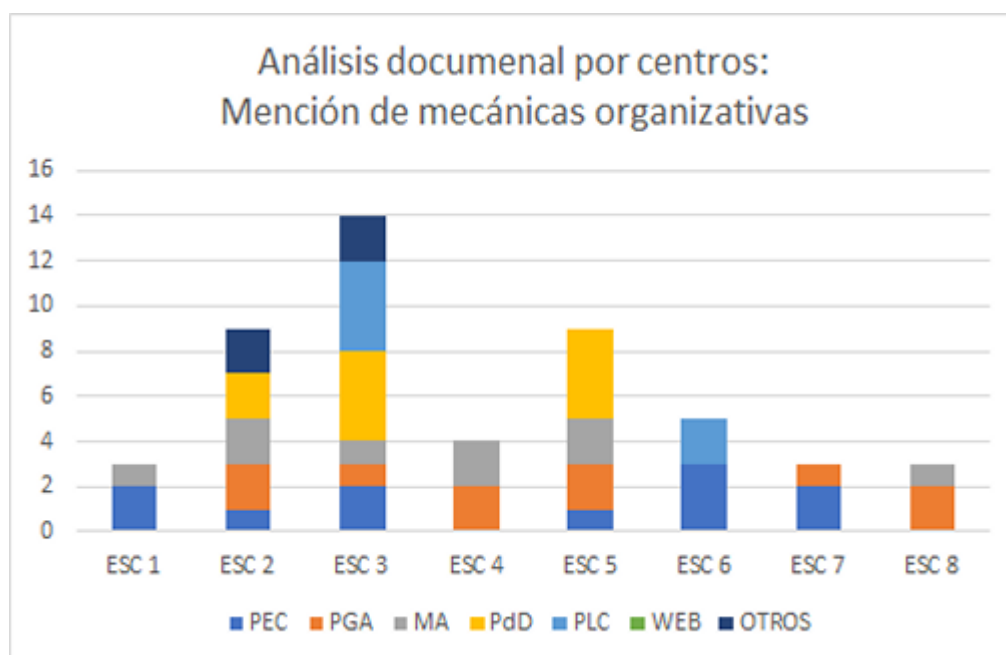


Figura 14. Análisis documental que recoge las referencias a las mecánicas relacionales y organizativas analizadas en esta investigación, en los documentos de cada escuela de la muestra. Eje Y: referencias agregadas del ámbito de mecánicas en las escuelas de la muestra

Un primer análisis de este cuadro que muestra el análisis documental donde aparecen mencionadas las mecánicas relacionales y organizativas en cada centro educativo. Las referencias a los intereses temáticos de los interlocutores, la implicación del alumnado, los procesos comunicativos, y la documentación de acuerdos, son en general más escasos que la información sobre aspectos formales como las formas de contacto, vistas en el apartado anterior.

Incluso escuelas que incluyen en sus documentos la información sobre o con interlocutores y canales, obvian o ignoran aspectos relacionados con el contenido, los procesos conductuales (Esc 1 y Esc 4).

En este apartado destaca igualmente la ausencia de referencias explícitas en documentos esenciales para la convivencia en el centro, y cabe realizar una reflexión sobre la importancia de orientar la acción comunicativa familia-escuela más allá de meros aspectos formales, dando prioridad a los procesos empíricos y las mecánicas relacionales de calidad que se deben consolidar en la escuela. En este sentido, la visualización de los distintos documentos que recogen de forma explícita los ámbitos conceptuales de este apartado proporciona información complementaria [Figura 15]:

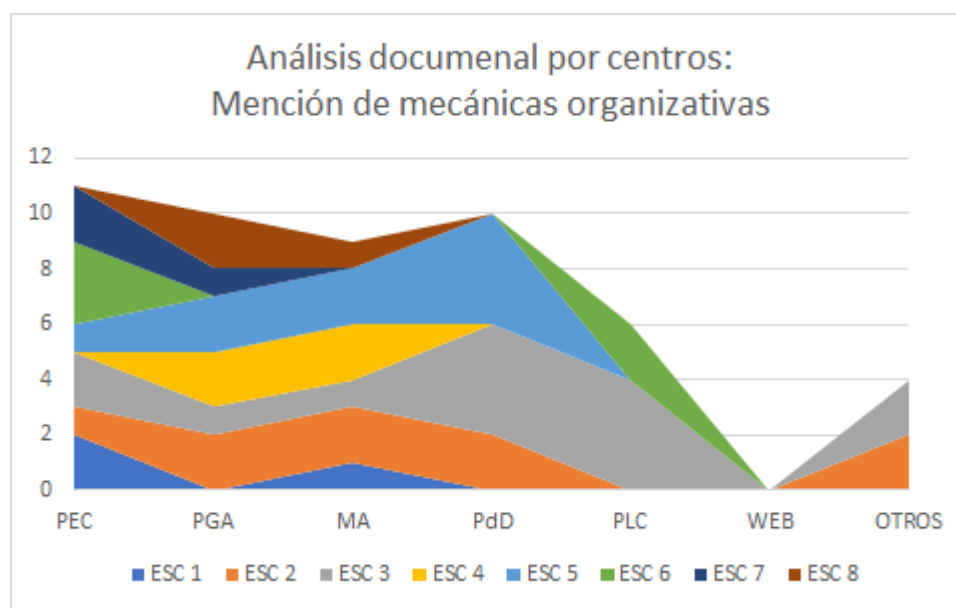


Figura 15. Análisis documental en todas las escuelas, con la frecuencia de menciones sobre mecánicas relacionales y organizativas. Eje X: documentos; Eje Y: referencias agregadas del ámbito de mecánicas en las escuelas de la muestra

En este cuadro se pone de manifiesto la mayor presencia de elementos vinculados a las mecánicas relacionales y organizativas que incluyen aspectos de procedimiento y ejecución práctica. Se detectan de forma explícita en el Proyecto educativo de Centro (PEC) y en el Proyecto de Dirección (PdD). Abundan también en la Planificación general anual (PGA) y en la Memoria anual y la (MA). Parece natural que así sea, dado que la PGA y la MA actúan como diarios de bitácora para la gestión del centro, incorporando las propuestas (PGA) y las valoraciones posteriores (MA) sobre su realización y cumplimiento.

Este ámbito conceptual de relación y comunicación queda circunscrito mayoritariamente a la documentación formal, sin que sea tampoco uniforme en todos los centros. La constatación de este hecho a nivel documental es especialmente interesante porque permite contrastar la propuesta escrita con la percepción de los distintos sectores educativos, y con la realidad que se construye a partir de la triangulación de todas las opiniones recogidas.

En la muestra, las referencias a los procesos reales de interacción, y a la práctica diaria de la relación entre la familia y la escuela no son realmente visibles en la web del centro, a pesar de que se muestran aspectos formales y estáticos (horarios, etc.). Más allá de los procesos cotidianos, las mecánicas que se consolidan en los centros se recogen la mayoría de los documentos prescriptivos.

5.4.3. Análisis de Dinámicas

Las dinámicas y tendencias de cambio en la comunidad educativa pueden propiciar las tendencias transformadoras de la educación, en especial si se hacen explícitas y se comparten con las familias. En este sentido, el análisis documental muestra un mayor número de referencias relacionadas con las expectativas relacionales, las prioridades de la educación y los valores participativos en el centro escolar [Figura 16]:

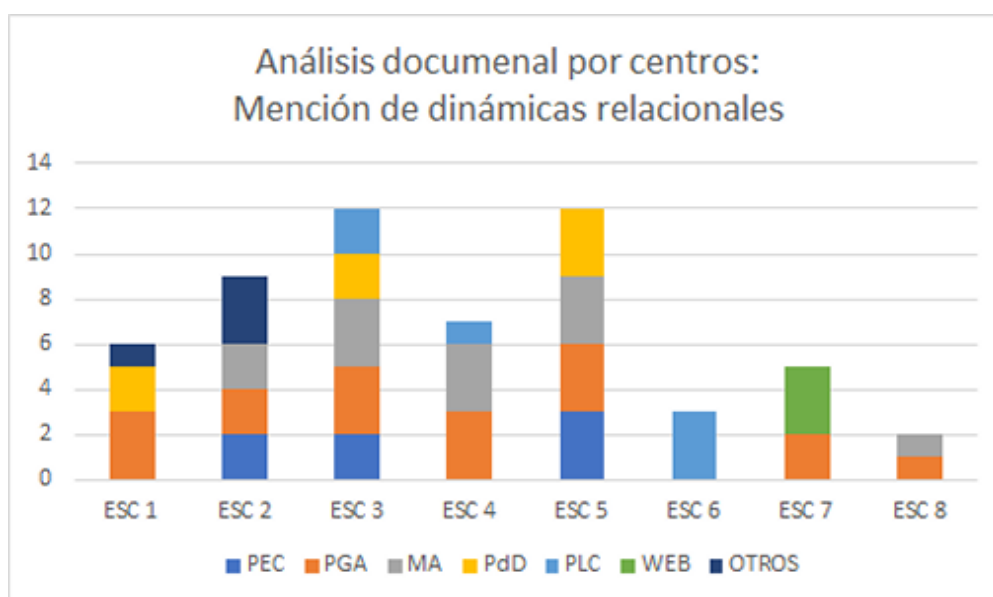


Figura 16. Análisis documental que recoge las referencias a las dinámicas y las tendencias de cambio y transformación en los documentos de cada escuela de la muestra. Eje X: Escuelas; Eje Y: referencias en el ámbito de dinámicas.

En este cuadro se aprecia la mayor presencia de elementos relacionados con las dinámicas de cambio, que se hallan de forma explícita en el Proyecto educativo de Centro (PEC) y en el Proyecto de Dirección (PdD). No debe extrañar que sea en estos documentos donde se mencionan las expectativas y los principios de valor que se quieren compartir. En el PEC y el PdD se definen especialmente los conceptos más representativos del ideal de escuela que se desea construir, y se incluye una perspectiva de futuro propia de la planificación para la mejora.

Por otro lado, los procesos dinámicos que se detectan junto a las declaraciones de principios pueden estar también recogidos en los documentos del centro [Figura 17]:

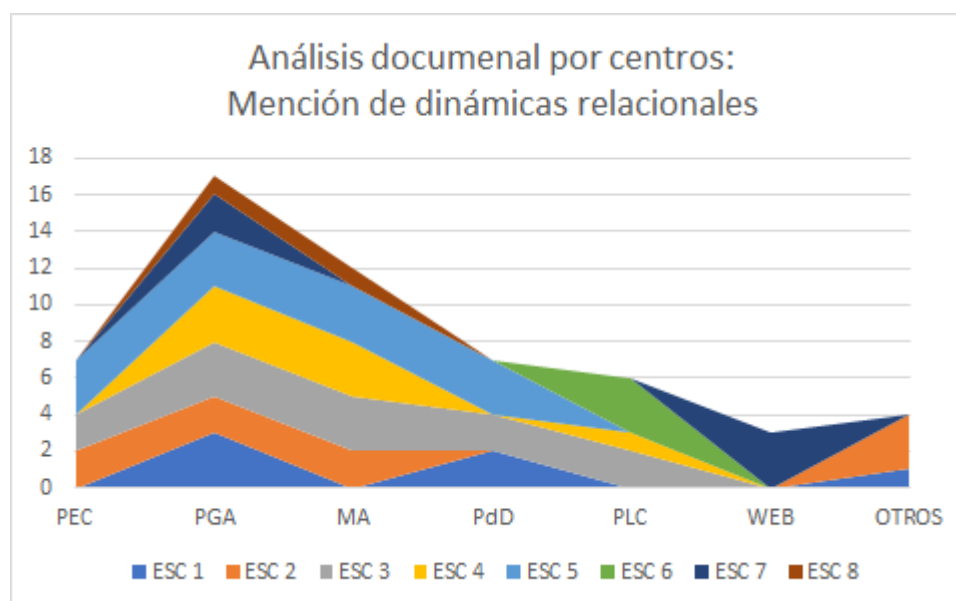


Figura 17. Análisis documental en todas las escuelas, con la frecuencia de menciones sobre dinámicas y tendencias educativas. Eje X: documentos. Eje Y: referencias agregadas por escuelas en el ámbito de dinámicas.

Cuando los centros educativos hacen públicos sus principios de valor y definen sus expectativas de mejora y transformación, acostumbran a incorporar estos ámbitos temáticos en la documentación anual, dando mayor vigor al proceso innovador. En la muestra se aprecia una abrumadora mayoría de referencias en la PGA, el documento de planificación que usualmente se comparte también en el Consejo escolar donde las familias tienen representación.

Llama la atención que algunas escuelas no incluyan con igual decisión sus expectativas y prioridades en documentos estructurales como el PEC o el PhD, aunque puede deberse a que muchos de esos documentos marco tienden a reproducir una planificación estratégica diacrónica interesada en procesos de ejecución y evaluación, más que en procesos capaces de ilusionar y promover el cambio desde la colaboración entre sectores educativos.

5.5. Comparación de los tres ámbitos conceptuales o temáticos

La aportación informativa de las escuelas es sustancialmente distinta en cada centro. Las unidades de información referidas a la comunicación familia-escuela en los

documentos estudiados no abundan en detalles, pero se puede cuantificar numéricamente, identificando las escuelas que incorporan más referencias a las variables de este estudio (los ámbitos definidos inicialmente). Si se analiza la información recogida en la base documental de los centros de una forma temática o conceptual, por ámbitos de contenido (componentes, mecánicas, y dinámicas), podemos compararlos y determinar las prioridades formativas de cada escuela en los documentos, como se indica a continuación:

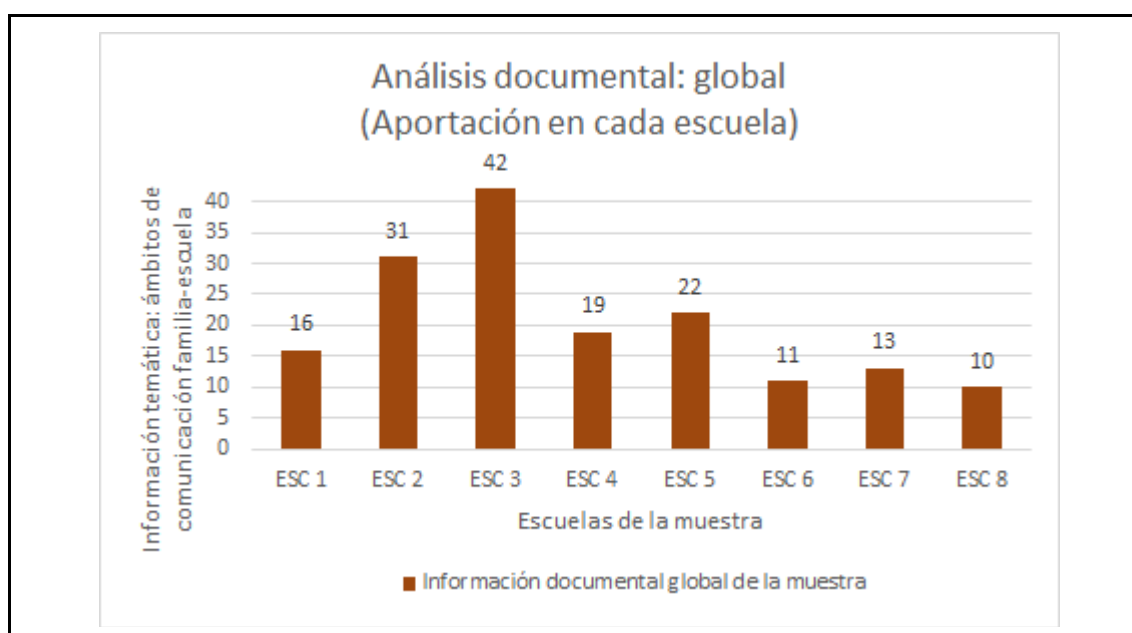


Figura 18 Información documental global de la muestra. Por temática presente en la documentación de cada escuela.

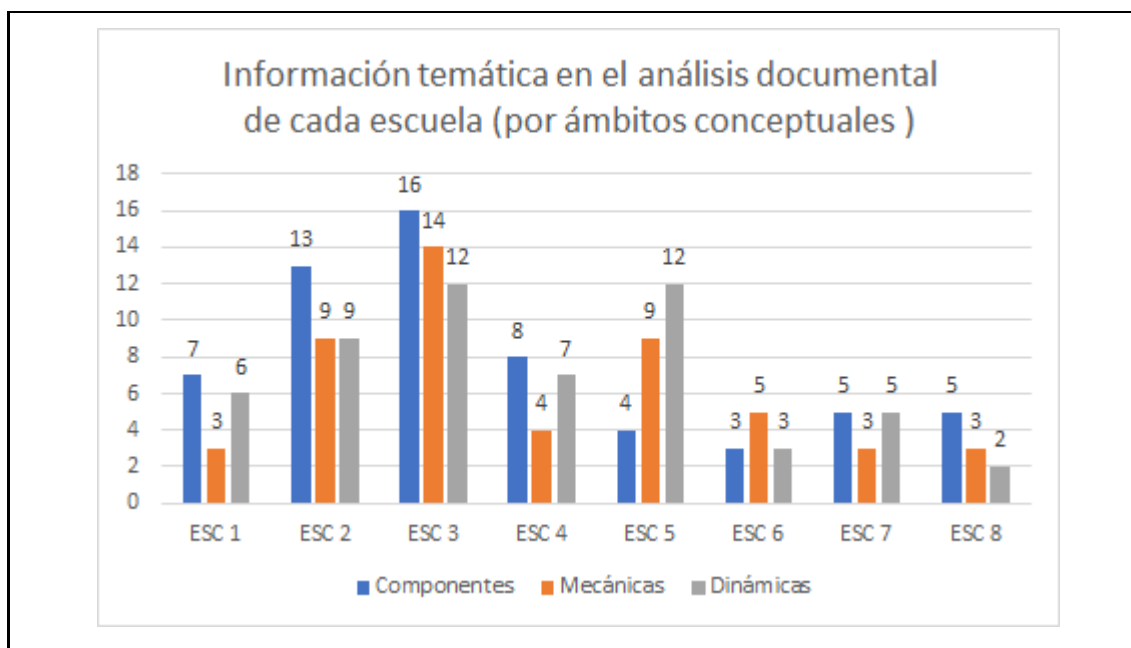


Figura 19 Información temática presente en la documentación de cada escuela, organizada por ámbitos de contenido (cuantificación temática: componentes, mecánicas, dinámicas)

El análisis documental revela información específica que se agrupa en los ámbitos conceptuales definidos en esta investigación para comparar prioridades en cada centro. Resulta evidente que en la mayoría de centros (Esc 1, Esc 2, Esc 3, Esc 4, Esc 7, Esc 8) se prioriza el ámbito relacionado con los componentes de la comunicación entre familia y escuela (interlocutores, contenido, canales), aunque en algún caso destaca el interés de los documentos por recoger prioritariamente las dinámicas de cambio y transformación (Esc 5). Esta discrepancia singular será de especial interés para la triangulación posterior con las respuestas de los cuestionarios y con la reflexión del grupo de reflexión que tiene lugar al final de todo el proceso.

Del mismo modo, el análisis en ámbitos de contenido pone de manifiesto que los **componentes** se consideran unidades de información necesarias para la organización del centro, las **mecánicas** de interacción se dejan más a la realidad cotidiana (sin que se recoja habitualmente en la documentación del centro) y las **dinámicas** son necesarias en la documentación de planificación y mejora del centro [Figura 20]:

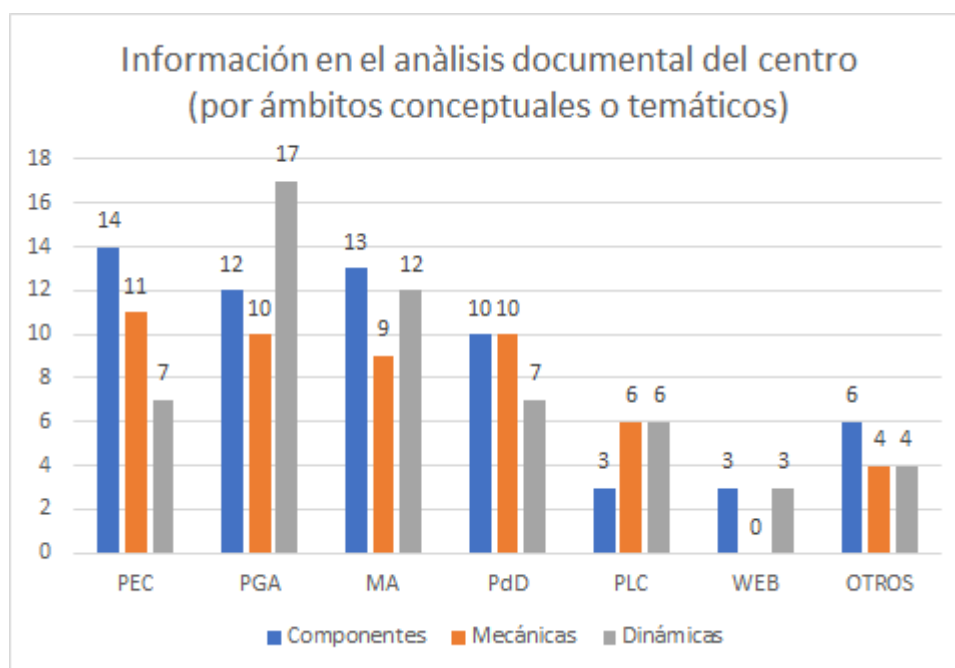


Figura 20. Información temática presente en la documentación de cada escuela, organizada por ámbitos de contenido, según el número de entradas o menciones específicas (componentes, mecánicas, dinámicas)

Aunque la información relacionada con los componentes comunicativos es usualmente prioritaria en los documentos de centro, la tipología de información varía en cada uno de los documentos de centro. En este caso destacan las 17 menciones que se aprecian en la PGA de los centros de la muestra, que hacen referencia a aspectos trascendentes para la transformación educativa (expectativas, principios y valores educativos compartidos) frente a las 3 veces que se mencionan en los documentos institucionales colgados en la web (téngase en cuenta que no se han considerado aquí las páginas web de centro, sino exclusivamente las que sustituyen en algún centro a los documentos oficiales analizados en este estudio: PEC, PdD, PGA, y Memoria Anual). Igualmente, es de mencionar las 6 veces que se menciona en los proyectos lingüísticos de centro variables propias de los ámbitos organizativos (mecánicas) y las dinámicas de innovación, frente a las 12 y 13 veces que se mencionan los componentes y las mecánicas, aspectos más propios de la ordenación escolar que de la planificación de consensos para la transformación.

Por un lado, en los documentos prescriptivos de ordenación de centro abundan aspectos funcionales e información básica para la comunicación (componentes). En los documentos de prospección y liderazgo innovador (Proyecto de dirección y proyecto lingüístico, PdD y PLC) son coherentes las unidades de información relacionadas con las mecánicas relacionales y de interacción entre la familia y la escuela. Finalmente, la información relacionada con las dinámicas de cambio y transformación se halla

prioritariamente en la documentación que ordena la gestión anual del centro (la planificación y memoria anual, en la PGA y la MA).

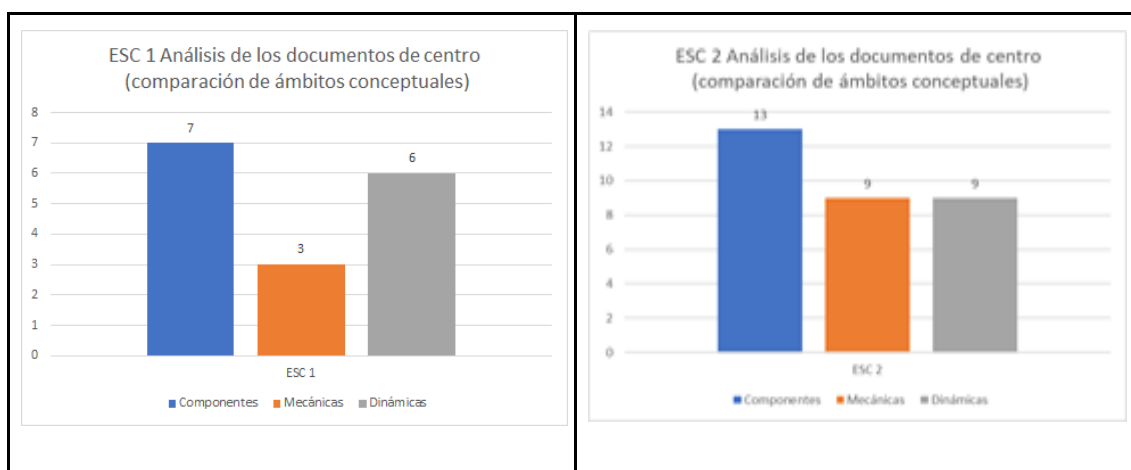
La comparación de las 8 escuelas de la muestra, en términos de qué tipo de información priorizan en su documentación de centro, aporta una imagen del centro inicial que permite distinguir el marco teórico-normativo en el que se mueve el centro escolar. En el apartado de anexos se incluye la tabla de datos cuantitativos (Análisis documental) con la información completa, que también está disponible en:

Herramienta Excel (Documento disponible)	URL con el vínculo a la herramienta de cuantificación Excel
Datos cuantitativos de cada centro, cada documento y cada ámbito analizado	

El cuadro siguiente permite una visualización rápida y comparativa de cada escuela, en relación a las variables conceptuales que se estudian, agregadas por ámbitos. Se incorporan cuantitativamente las menciones específicas a cada una de las dimensiones o categorías del concepto comunicación, tal como se ha determinado para esta investigación (componentes, mecánicas, dinámicas). El eje numérico **Y** indica las unidades de información encontradas en el conjunto de documentos de cada centro.

5.6. Análisis documental por ámbitos temáticos

Las escuelas de la muestra priorizan diferente información en sus documentos:



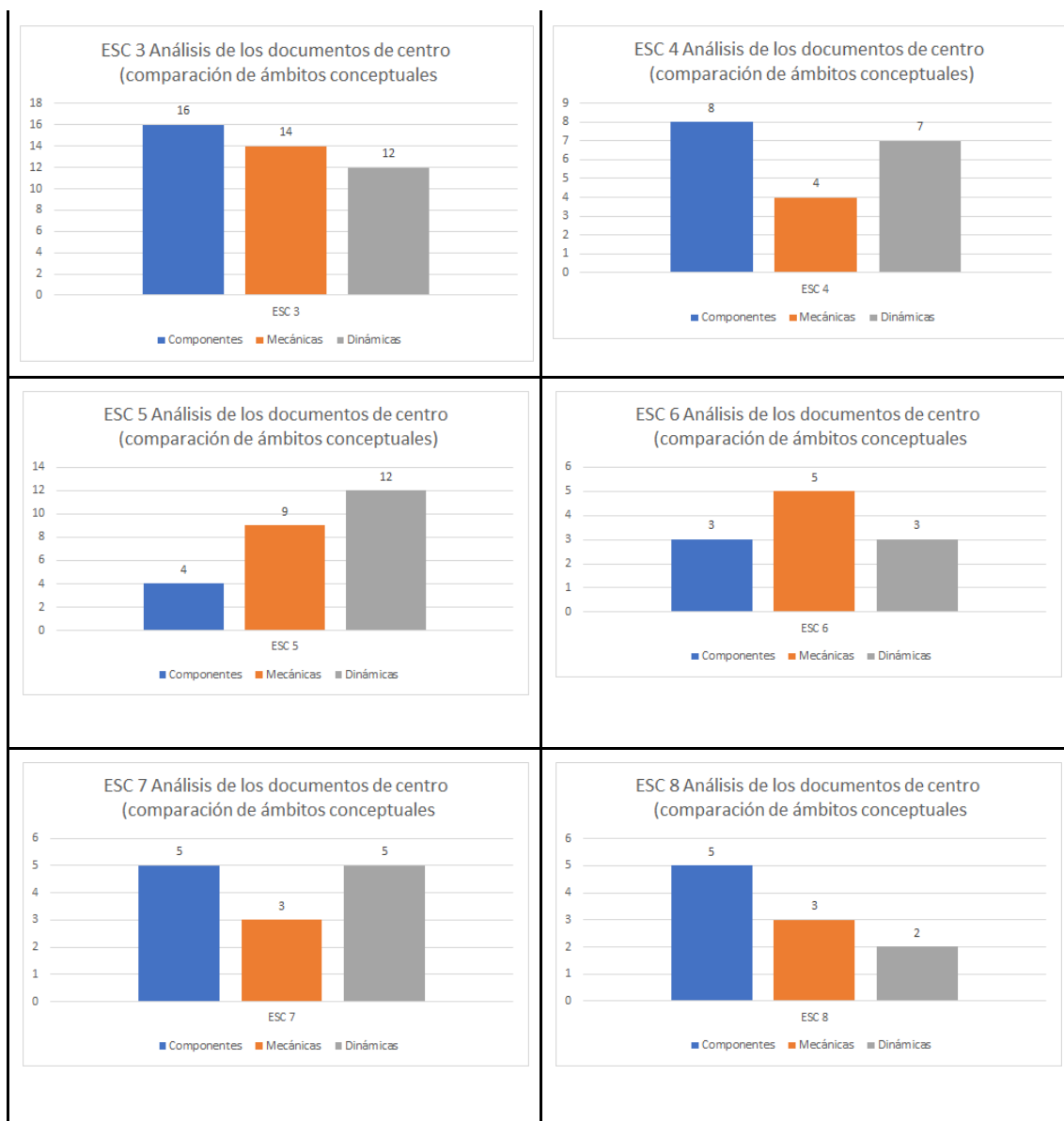


Figura 21. Análisis documental en los centros de la muestra, indicando la aparición de las unidades de información observadas en esta investigación, por ámbitos conceptuales o temáticos de contenido.

En conjunto, el análisis documental en toda la muestra permite identificar en un único cuadro cuál de los tres ámbitos conceptuales o temático domina en los centros seleccionados:

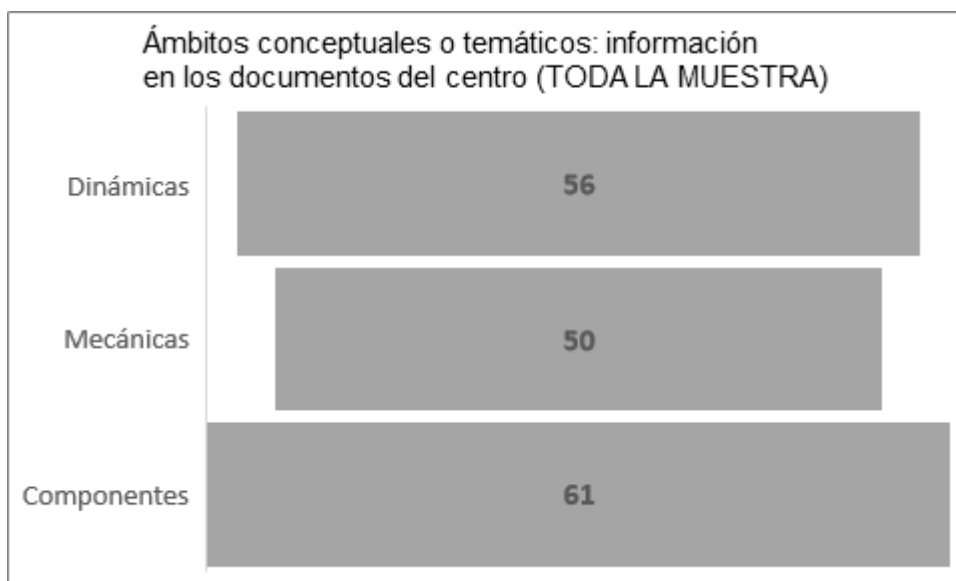


Figura 22. Análisis documental global de todos los centros de la muestra, indicando las menciones informativas referentes a los ámbitos conceptuales o temáticos que mencionan

La imagen global indica que en los documentos si bien se incorporan mayoritariamente informaciones básicas de comunicación (componentes), también se mencionan en segundo lugar las mecánicas relacionales y las dinámicas que generan tendencias de cambio.

Con esta revisión inicial de la documentación de los centros, este apartado permite distinguir “*a priori*” las preferencias de cada centro en los ámbitos de contenido que interesan a esta investigación.

El proceso de refinado y comparación del análisis documental aporta detalles relevantes sobre las prioridades de cada centro vinculadas a los procesos de comunicación y de interacción que construye la relación entre familia y escuela. Los documentos permiten disponer *ex-ante* de una visión global que se comparará con los resultados de los cuestionarios, y aportará un elemento de contraste que puede ser altamente significativo.

Como se ha visto hasta ahora, las tres escuelas con mayor coherencia documental coinciden también en un mayor entendimiento en la comunidad educativa expresado durante la sesión de contraste en el grupo de discusión (escuelas 2,3 y 5, con un 100% de coincidencia en los tres ámbitos temáticos), mientras que la escuela con menor riqueza documental (escuela 8) también corresponde a la que menos coincidencia presenta entre las opiniones conciliadas en la sesión del grupo de discusión y la documentación del centro (un 100% en un único ámbito de contenido: componentes de la comunicación, mientras que en mecánicas relacionales y dinámicas de

transformación se alcanza un 75% y 33% de coincidencia informativa respectivamente, entre lo expresado por la comunidad educativa en el grupo de discusión y la información documental)

La información concreta relacionada con la consolidación documental se puede contrastar más adelante con las respuestas de los informantes de los cuestionarios en los apartados siguientes. Como se aprecia en los apartados siguientes, la triangulación y comparación de este análisis documental con la realidad puede mostrar la diferencia entre la teoría documentada y la práctica real del centro.

5.7. Análisis cuantitativo de los cuestionarios, por preguntas y centros

En este apartado se presentan y analizan las preguntas del cuestionario (20) y las respuestas de las escuelas (8). Las herramientas utilizadas para la cuantificación (programa Excel) permiten trabajar cada una de las variables (eje X) y la cuantificación de las respuestas obtenidas (Eje Y). En los siguientes cuadros se reproducen primero datos globales para cada pregunta (todas las escuelas y todos los perfiles o sectores educativos) y después cada una de las preguntas y las escuelas.

En los cuadros incorporados a continuación, se presentan los resultados de cada una de las veinte preguntas. Los datos globales para todas las escuelas por perfiles incluyen los sectores educativos analizados: profesorado, alumnado, direcciones de centro y familias. Siguen cada una de las escuelas para cada pregunta.

5.7.1. Pregunta 1

1- Primer contacto con alguna persona del centro

Cuando una familia viene al centro por primera vez, ¿con quién es la persona con la que entabla conversación, por regla general?

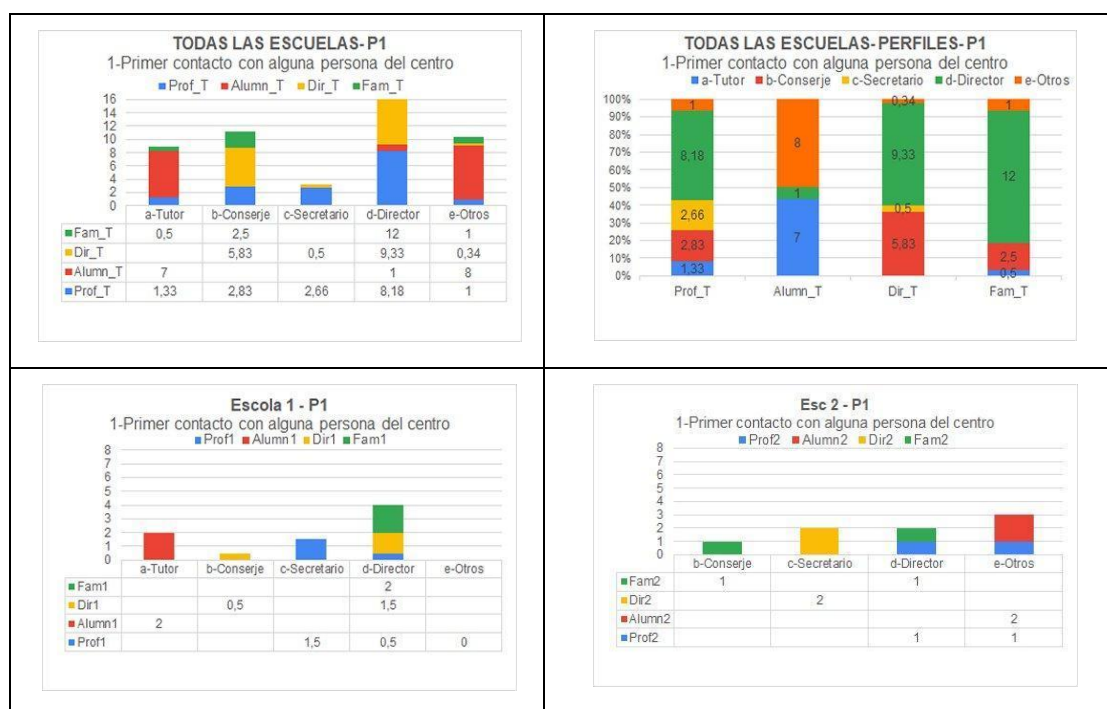




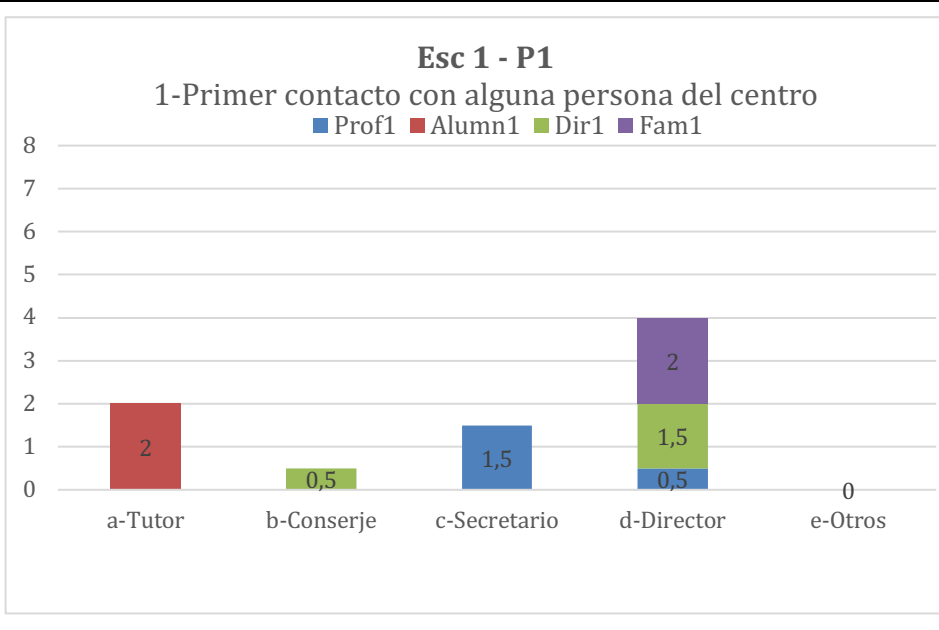
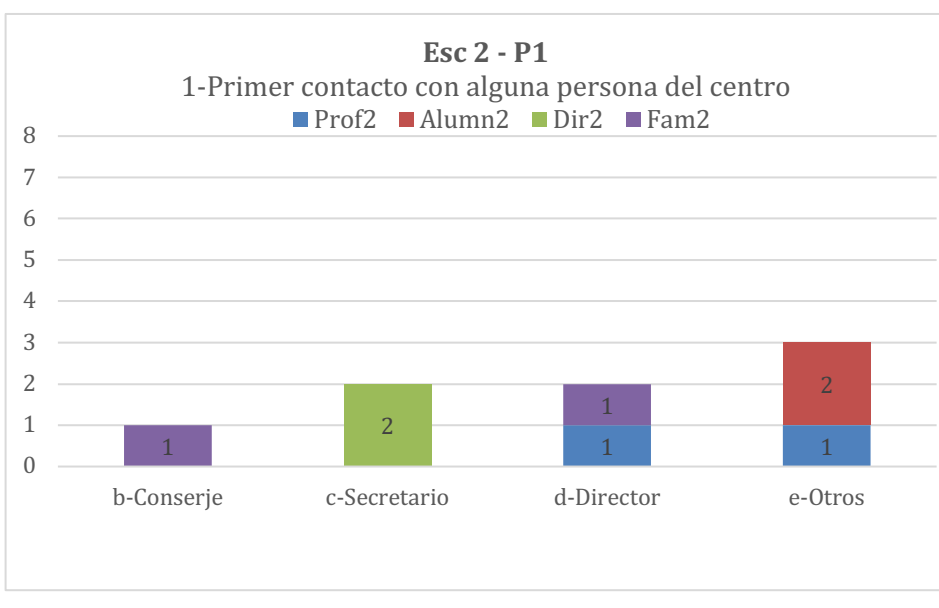
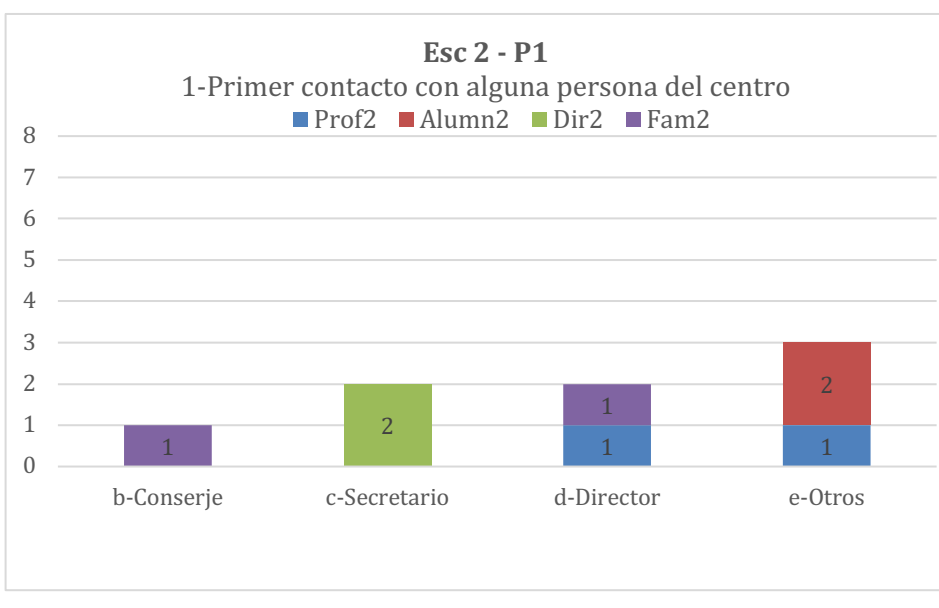
Figura 23. Pregunta 1. Resultado de todas las escuelas

ANÁLISIS DE CENTRO

Pregunta 1:

1- Primer contacto con alguna persona del centro

Cuando una familia viene al centro por primera vez, ¿con quién es la persona con la que entabla conversación, por regla general?

<div><div>Esc 1 - P1</div><div>1-Primer contacto con alguna persona del centro</div><div><div><div>Prof1</div><div>Alumn1</div><div>Dir1</div><div>Fam1</div></div><table><thead><tr><th>Categoría</th><th>Prof1</th><th>Alumn1</th><th>Dir1</th><th>Fam1</th></tr></thead><tbody><tr><td>a-Tutor</td><td>0</td><td>2</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>b-Conserje</td><td>0</td><td>0</td><td>0,5</td><td>0</td></tr><tr><td>c-Secretario</td><td>1,5</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>d-Director</td><td>0,5</td><td>0</td><td>1,5</td><td>2</td></tr><tr><td>e-Otros</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr></tbody></table></div></div> <div><p>-La escuela 1 muestra una fuerte coherencia interna en las respuestas de las familias y de los alumnos.</p><p>-Las respuestas del profesorado y la dirección muestran mayor dispersión.</p><p>-Por otro lado, no parece haber mucha coherencia coincidente entre lo manifestado por las familias y las respuestas de los docentes.</p><p>-El alumnado habla exclusivamente con el tutor.</p><p>-La percepción de las familias difiere también de la de los docentes.</p></div>	Categoría	Prof1	Alumn1	Dir1	Fam1	a-Tutor	0	2	0	0	b-Conserje	0	0	0,5	0	c-Secretario	1,5	0	0	0	d-Director	0,5	0	1,5	2	e-Otros	0	0	0	0	<div><div>Esc 2 - P1</div><div>1-Primer contacto con alguna persona del centro</div><div><div><div>Prof2</div><div>Alumn2</div><div>Dir2</div><div>Fam2</div></div><table><thead><tr><th>Categoría</th><th>Prof2</th><th>Alumn2</th><th>Dir2</th><th>Fam2</th></tr></thead><tbody><tr><td>b-Conserje</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td></tr><tr><td>c-Secretario</td><td>0</td><td>0</td><td>2</td><td>0</td></tr><tr><td>d-Director</td><td>1</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td></tr><tr><td>e-Otros</td><td>1</td><td>2</td><td>0</td><td>0</td></tr></tbody></table></div></div> <div><p>-La dirección del centro considera al secretario/a la primera persona con quien las familias se relacionan</p><p>-Todos los alumnos manifiestan que el primer contacto ha sido con docentes</p><p>-La percepción de las familias es divergente entre ellas mismas y respecto del resto de la comunidad educativa siendo el conserje o el director las personas con las que creen se relacionan en primera instancia</p><p>-Los docentes hablan de profesorado: equipo directivo o ellos mismos</p></div>	Categoría	Prof2	Alumn2	Dir2	Fam2	b-Conserje	0	0	0	1	c-Secretario	0	0	2	0	d-Director	1	0	0	1	e-Otros	1	2	0	0
Categoría	Prof1	Alumn1	Dir1	Fam1																																																				
a-Tutor	0	2	0	0																																																				
b-Conserje	0	0	0,5	0																																																				
c-Secretario	1,5	0	0	0																																																				
d-Director	0,5	0	1,5	2																																																				
e-Otros	0	0	0	0																																																				
<div><div>Esc 2 - P1</div><div>1-Primer contacto con alguna persona del centro</div><div><div><div>Prof2</div><div>Alumn2</div><div>Dir2</div><div>Fam2</div></div><table><thead><tr><th>Categoría</th><th>Prof2</th><th>Alumn2</th><th>Dir2</th><th>Fam2</th></tr></thead><tbody><tr><td>b-Conserje</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td></tr><tr><td>c-Secretario</td><td>0</td><td>0</td><td>2</td><td>0</td></tr><tr><td>d-Director</td><td>1</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td></tr><tr><td>e-Otros</td><td>1</td><td>2</td><td>0</td><td>0</td></tr></tbody></table></div></div> <div><p>-La dirección del centro considera al secretario/a la primera persona con quien las familias se relacionan</p><p>-Todos los alumnos manifiestan que el primer contacto ha sido con docentes</p><p>-La percepción de las familias es divergente entre ellas mismas y respecto del resto de la comunidad educativa siendo el conserje o el director las personas con las que creen se relacionan en primera instancia</p><p>-Los docentes hablan de profesorado: equipo directivo o ellos mismos</p></div>	Categoría	Prof2	Alumn2	Dir2	Fam2	b-Conserje	0	0	0	1	c-Secretario	0	0	2	0	d-Director	1	0	0	1	e-Otros	1	2	0	0																															
Categoría	Prof2	Alumn2	Dir2	Fam2																																																				
b-Conserje	0	0	0	1																																																				
c-Secretario	0	0	2	0																																																				
d-Director	1	0	0	1																																																				
e-Otros	1	2	0	0																																																				

<div><div><div>Escola 3 - P1</div><div>1-Primer contacto con alguna persona del centro</div><div><div>Prof3</div><div>Alumn3</div><div>Dir3</div><div>Fam3</div></div><table><thead><tr><th>Categoría</th><th>Prof3</th><th>Alumn3</th><th>Dir3</th><th>Fam3</th></tr></thead><tbody><tr><td>a-Tutor</td><td>0</td><td>2</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>b-Conserje</td><td>0</td><td>0</td><td>0,5</td><td>0</td></tr><tr><td>c-Secretario</td><td>0,5</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>d-Director</td><td>1,5</td><td>0</td><td>1,5</td><td>2</td></tr><tr><td>e-Otros</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr></tbody></table></div></div>	Categoría	Prof3	Alumn3	Dir3	Fam3	a-Tutor	0	2	0	0	b-Conserje	0	0	0,5	0	c-Secretario	0,5	0	0	0	d-Director	1,5	0	1,5	2	e-Otros	0	0	0	0	<div><p>-Excepto el alumnado mayoritariamente la escuela refiere al director como primer contacto familia-centro</p><p>- Todos los alumnos refieren al tutor</p><p>-Solamente una parte pequeña parte del profesorado y de la dirección considera ya al secretario, ya al conserje como primera persona de contacto.</p><p>-Nadie refiere una tercera persona ("Otros")</p></div>
Categoría	Prof3	Alumn3	Dir3	Fam3																											
a-Tutor	0	2	0	0																											
b-Conserje	0	0	0,5	0																											
c-Secretario	0,5	0	0	0																											
d-Director	1,5	0	1,5	2																											
e-Otros	0	0	0	0																											
<div><div><div>Esc 4 - P1</div><div>1-Primer contacto con alguna persona del centro</div><div><div>Prof4</div><div>Alumn4</div><div>Dir4</div><div>Fam4</div></div><table><thead><tr><th>Categoría</th><th>Prof4</th><th>Alumn4</th><th>Dir4</th><th>Fam4</th></tr></thead><tbody><tr><td>a-Tutor</td><td>0,33</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>b-Conserje</td><td>1,00</td><td>0</td><td>1,00</td><td>0</td></tr><tr><td>c-Secretario</td><td>0,33</td><td>0</td><td>0,50</td><td>0</td></tr><tr><td>d-Director</td><td>0,34</td><td>0</td><td>0,50</td><td>2,00</td></tr><tr><td>e-Otros</td><td>0</td><td>2,00</td><td>0</td><td>0</td></tr></tbody></table></div></div>	Categoría	Prof4	Alumn4	Dir4	Fam4	a-Tutor	0,33	0	0	0	b-Conserje	1,00	0	1,00	0	c-Secretario	0,33	0	0,50	0	d-Director	0,34	0	0,50	2,00	e-Otros	0	2,00	0	0	<div><p>-Hay una altísima dispersión de los docentes del centro</p><p>-Existe una coherencia absoluta entre el sector familias: todas refieren al director</p><p>- Los alumnos también muestran coherencia absoluta: todos refieren a "Otros"</p></div>
Categoría	Prof4	Alumn4	Dir4	Fam4																											
a-Tutor	0,33	0	0	0																											
b-Conserje	1,00	0	1,00	0																											
c-Secretario	0,33	0	0,50	0																											
d-Director	0,34	0	0,50	2,00																											
e-Otros	0	2,00	0	0																											

<div><div>Escola 5 - P1</div><div>1-Primer contacto con alguna persona del centro</div><div><div><div><div>Prof5</div><div>Alumn5</div><div>Dir5</div><div>Fam5</div></div><table><thead><tr><th>Categoría</th><th>Prof5</th><th>Alumn5</th><th>Dir5</th><th>Fam5</th></tr></thead><tbody><tr><td>a-Tutor</td><td>1</td><td>0</td><td>0</td><td>0,5</td></tr><tr><td>b-Conserje</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>0,5</td></tr><tr><td>c-Secretario</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>d-Director</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td></tr><tr><td>e-Otros</td><td>0</td><td>1</td><td>0</td><td>0</td></tr></tbody></table></div></div></div>	Categoría	Prof5	Alumn5	Dir5	Fam5	a-Tutor	1	0	0	0,5	b-Conserje	0	0	1	0,5	c-Secretario	0	0	0	0	d-Director	1	1	1	1	e-Otros	0	1	0	0	<div>- Todos los sectores creen que el primer contacto es con el director en una proporción del 50%</div> <div>- La dirección reparte esta opinión al 50% con el contacto del conserje y los docentes con el tutor</div> <div>+ Las familias consideran también al conserje y al tutor como personas de referencia.</div> <div>- Los alumnos al 50% juntamente con "Otros"</div>
Categoría	Prof5	Alumn5	Dir5	Fam5																											
a-Tutor	1	0	0	0,5																											
b-Conserje	0	0	1	0,5																											
c-Secretario	0	0	0	0																											
d-Director	1	1	1	1																											
e-Otros	0	1	0	0																											
<div><div>Escola 6 - P1</div><div>1-Primer contacto con alguna persona del centro</div><div><div><div><div>Prof6</div><div>Alumn6</div><div>Dir6</div><div>Fam6</div></div><table><thead><tr><th>Categoría</th><th>Prof6</th><th>Alumn6</th><th>Dir6</th><th>Fam6</th></tr></thead><tbody><tr><td>a-Tutor</td><td>0</td><td>1</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>b-Conserje</td><td>0,33</td><td>0</td><td>0,33</td><td>1</td></tr><tr><td>c-Secretario</td><td>0,33</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>d-Director</td><td>1,34</td><td>0</td><td>1,33</td><td>1</td></tr><tr><td>e-Otros</td><td>0</td><td>1</td><td>0,34</td><td>0,34</td></tr></tbody></table></div></div></div>	Categoría	Prof6	Alumn6	Dir6	Fam6	a-Tutor	0	1	0	0	b-Conserje	0,33	0	0,33	1	c-Secretario	0,33	0	0	0	d-Director	1,34	0	1,33	1	e-Otros	0	1	0,34	0,34	<div>+ El profesorado y la dirección del centro tienen opiniones muy polarizadas</div> <div>+ Las familias y los alumnos presentan opiniones más convergentes entre ellas.</div> <div>+ En todo caso, excepto los alumnos, el resto de la comunidad educativa reconoce al director en una parte importante.</div>
Categoría	Prof6	Alumn6	Dir6	Fam6																											
a-Tutor	0	1	0	0																											
b-Conserje	0,33	0	0,33	1																											
c-Secretario	0,33	0	0	0																											
d-Director	1,34	0	1,33	1																											
e-Otros	0	1	0,34	0,34																											
<div><div>Escola 7 - P1</div><div>1-Primer contacto con alguna persona del centro</div><div><div><div><div>Prof7</div><div>Alumn7</div><div>Dir7</div><div>Fam7</div></div><table><thead><tr><th>Categoría</th><th>Prof7</th><th>Alumn7</th><th>Dir7</th><th>Fam7</th></tr></thead><tbody><tr><td>a-Tutor</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>b-Conserje</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>c-Secretario</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr><tr><td>d-Director</td><td>2</td><td>0</td><td>2</td><td>1</td></tr><tr><td>e-Otros</td><td>0</td><td>2</td><td>0</td><td>1</td></tr></tbody></table></div></div></div>	Categoría	Prof7	Alumn7	Dir7	Fam7	a-Tutor	0	0	0	0	b-Conserje	0	0	0	0	c-Secretario	0	0	0	0	d-Director	2	0	2	1	e-Otros	0	2	0	1	<div>+ La univocidad del centro es extrema respecto a la parte docente.</div> <div>+ Las familias reparten al 50% entre dirección y Otros.</div> <div>+ El alumnado presenta absoluta coherencia interna en "Otros"</div> <div>+ En ningún caso se contempla al conserje o al tutor como agentes con los que interactuar en primera instancia</div>
Categoría	Prof7	Alumn7	Dir7	Fam7																											
a-Tutor	0	0	0	0																											
b-Conserje	0	0	0	0																											
c-Secretario	0	0	0	0																											
d-Director	2	0	2	1																											
e-Otros	0	2	0	1																											

	<ul style="list-style-type: none">+ Univocidad absoluta de la dirección en relación al conserje y del alumnado respecto al tutor+ Consideración importante del profesorado respecto al conserje y una pequeña consideración respecto de la figura del director.+ Disparidad de las familias que consideran 50%-50% director y conserje.+ Ningún sector considera al secretario u "Otros" como primer contacto.
--	---

Figura 24. Pregunta 1. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.2. Pregunta 2

2- Contacto, en general, familia-escuela

¿Con quién tienen más trato los padres cuando vienen al centro?



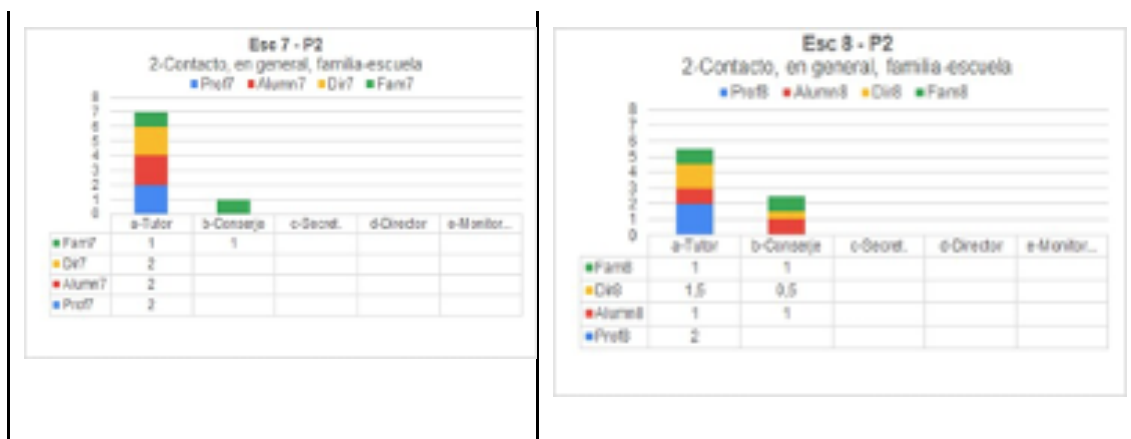


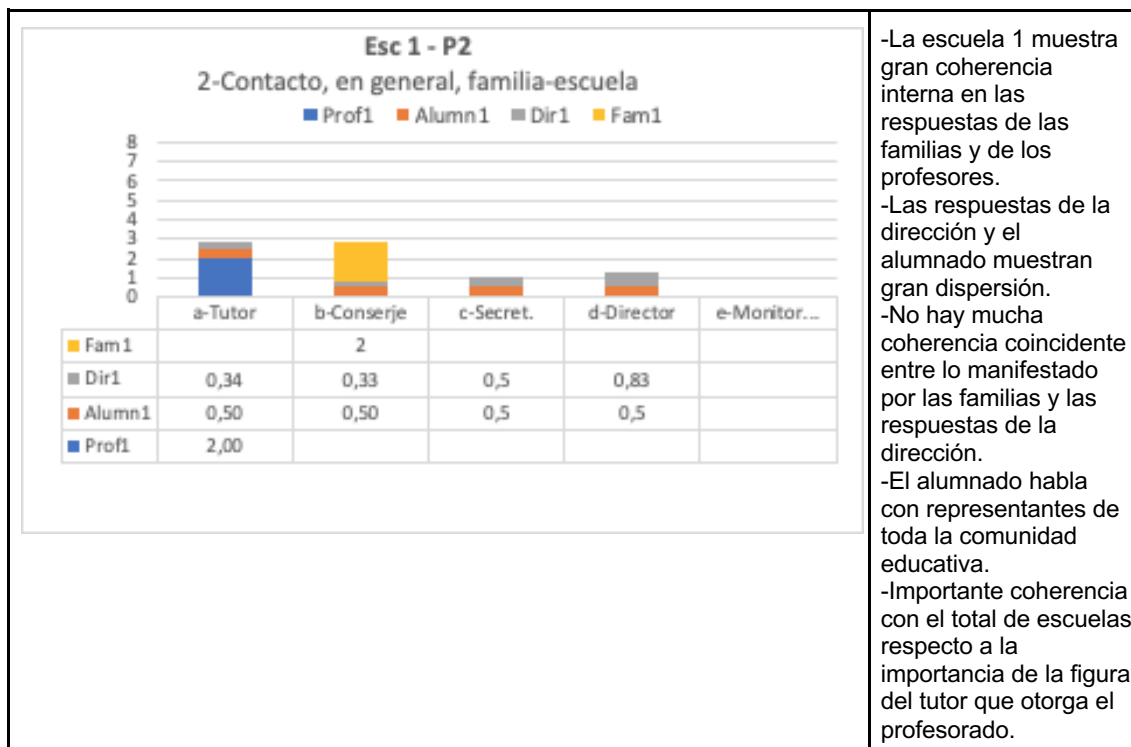
Figura 25. Pregunta 2. Resultado de todas las escuelas

ANÁLISIS DE CENTRO

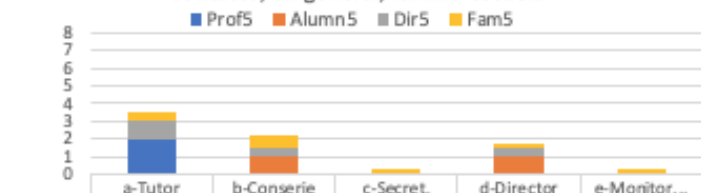
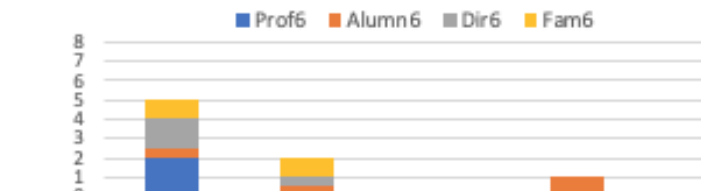
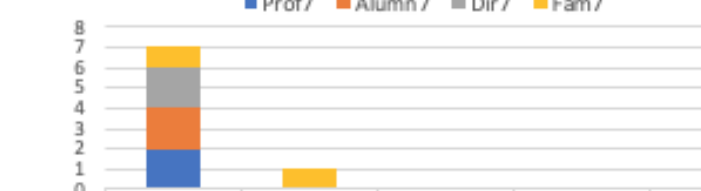
Pregunta 2:

2- Contacto, en general, familia-escuela

¿Con quién tienen más trato los padres cuando vienen al centro?



<div><div>Esc 2 - P2</div><div>2-Contacto, en general, familia-escuela</div><div><div><div></div><div>Prof2</div></div><div><div></div><div>Alumn2</div></div><div><div></div><div>Dir2</div></div><div><div></div><div>Fam2</div></div></div><div><table><thead><tr><th></th><th>a-Tutor</th><th>b-Conserje</th><th>c-Secret.</th><th>d-Director</th><th>e-Monitor...</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam2</td><td>1,33</td><td>0,33</td><td></td><td></td><td>0,34</td></tr><tr><td>Dir2</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn2</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof2</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table></div></div> <div><div>-Coherencia interna de todo el centro a excepción de las familias que presentan una leve discrepancia i polarizan (conserje, monitor).</div><div>-Nadie considera que esta relación se establezca con el director/a o el secretario/a del centro</div></div>		a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...	Fam2	1,33	0,33			0,34	Dir2	2,00					Alumn2	2,00					Prof2	2,00				
	a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...																									
Fam2	1,33	0,33			0,34																									
Dir2	2,00																													
Alumn2	2,00																													
Prof2	2,00																													
<div><div>Esc 3 - P2</div><div>2-Contacto, en general, familia-escuela</div><div><div><div></div><div>Prof3</div></div><div><div></div><div>Alumn3</div></div><div><div></div><div>Dir3</div></div><div><div></div><div>Fam3</div></div></div><div><table><thead><tr><th></th><th>a-Tutor</th><th>b-Conserje</th><th>c-Secret.</th><th>d-Director</th><th>e-Monitor...</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam3</td><td></td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir3</td><td></td><td>0,34</td><td>0,83</td><td>0,83</td><td></td></tr><tr><td>Alumn3</td><td>0,50</td><td>0,50</td><td></td><td>1,00</td><td></td></tr><tr><td>Prof3</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table></div></div> <div><div>-Escuela que muestra importante polarización en las respuestas</div><div>-No coinciden en absoluto profesorado y familias</div><div>-Dispersión también muy acusada entre los alumnos</div><div>-Así mismo dispersión muy acusada entre los miembros del equipo directivo</div></div>		a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...	Fam3		2,00				Dir3		0,34	0,83	0,83		Alumn3	0,50	0,50		1,00		Prof3	2,00				
	a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...																									
Fam3		2,00																												
Dir3		0,34	0,83	0,83																										
Alumn3	0,50	0,50		1,00																										
Prof3	2,00																													
<div><div>Esc 4 - P2</div><div>2-Contacto, en general, familia-escuela</div><div><div><div></div><div>Prof4</div></div><div><div></div><div>Alumn4</div></div><div><div></div><div>Dir4</div></div><div><div></div><div>Fam4</div></div></div><div><table><thead><tr><th></th><th>a-Tutor</th><th>b-Conserje</th><th>c-Secret.</th><th>d-Director</th><th>e-Monitor...</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam4</td><td>1,50</td><td></td><td>0,5</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir4</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn4</td><td>1,00</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof4</td><td>1,50</td><td>0,5</td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table></div></div> <div><div>-Considerable coincidencia entre los miembros de la comunidad educativa. Todos ellos en mayor o menor medida reconocen al tutor.</div><div>-Solamente una familia identifica al secretario para esta pregunta</div><div>-Univocidad de los miembros del equipo directivo</div><div>La apreciación de los alumnos se divide a partes iguales entre el conserje y el tutor</div></div>		a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...	Fam4	1,50		0,5			Dir4	2,00					Alumn4	1,00	1				Prof4	1,50	0,5			
	a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...																									
Fam4	1,50		0,5																											
Dir4	2,00																													
Alumn4	1,00	1																												
Prof4	1,50	0,5																												

<div><p>Esc 5 - P2</p><p>2-Contacto, en general, familia-escuela</p><p>■ Prof5 ■ Alumn5 ■ Dir5 ■ Fam5</p><table><tr><th></th><th>a-Tutor</th><th>b-Conserje</th><th>c-Secret.</th><th>d-Director</th><th>e-Monitor...</th></tr><tr><td>Fam5</td><td>0,5</td><td>0,75</td><td>0,25</td><td>0,25</td><td>0,25</td></tr><tr><td>Dir5</td><td>1</td><td>0,50</td><td></td><td>0,5</td><td></td></tr><tr><td>Alumn5</td><td></td><td>1,00</td><td></td><td>1</td><td></td></tr><tr><td>Prof5</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div>		a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...	Fam5	0,5	0,75	0,25	0,25	0,25	Dir5	1	0,50		0,5		Alumn5		1,00		1		Prof5	2					<ul style="list-style-type: none">-Gran dispersión entre las familias-Considerable dispersión entre los miembros de la dirección que contrasta con la univocidad absoluta de los docentes.
	a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...																										
Fam5	0,5	0,75	0,25	0,25	0,25																										
Dir5	1	0,50		0,5																											
Alumn5		1,00		1																											
Prof5	2																														
<div><p>Esc 6 - P2</p><p>2-Contacto, en general, familia-escuela</p><p>■ Prof6 ■ Alumn6 ■ Dir6 ■ Fam6</p><table><tr><th></th><th>a-Tutor</th><th>b-Conserje</th><th>c-Secret.</th><th>d-Director</th><th>e-Monitor...</th></tr><tr><td>Fam6</td><td>1,00</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir6</td><td>1,50</td><td>0,50</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn6</td><td>0,50</td><td>0,50</td><td></td><td>1</td><td></td></tr><tr><td>Prof6</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div>		a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...	Fam6	1,00	1				Dir6	1,50	0,50				Alumn6	0,50	0,50		1		Prof6	2,00					<ul style="list-style-type: none">-Todos los agentes de las encuestas reconocen en mayor o menor medida al tutor-Nadie identifica en esta pregunta al secretario o al monitor,....-A excepción del profesorado, todos reconocen al conserje en distinta proporción-Los alumnos reparten su mirada entre el tutor, el conserje y en mayor medida el director
	a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...																										
Fam6	1,00	1																													
Dir6	1,50	0,50																													
Alumn6	0,50	0,50		1																											
Prof6	2,00																														
<div><p>Esc 7 - P2</p><p>2-Contacto, en general, familia-escuela</p><p>■ Prof7 ■ Alumn7 ■ Dir7 ■ Fam7</p><table><tr><th></th><th>a-Tutor</th><th>b-Conserje</th><th>c-Secret.</th><th>d-Director</th><th>e-Monitor...</th></tr><tr><td>Fam7</td><td>1</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir7</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn7</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof7</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div>		a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...	Fam7	1	1				Dir7	2					Alumn7	2					Prof7	2					<ul style="list-style-type: none">-Coincidencia muy acusada sobre el tutor entre los miembros del centro con una única excepción de las familias que reconocen al tutor y al conserje en la misma proporción-Nadie contempla al secretario, al director u otro miembro de la escuela como agente en esta pregunta
	a-Tutor	b-Conserje	c-Secret.	d-Director	e-Monitor...																										
Fam7	1	1																													
Dir7	2																														
Alumn7	2																														
Prof7	2																														

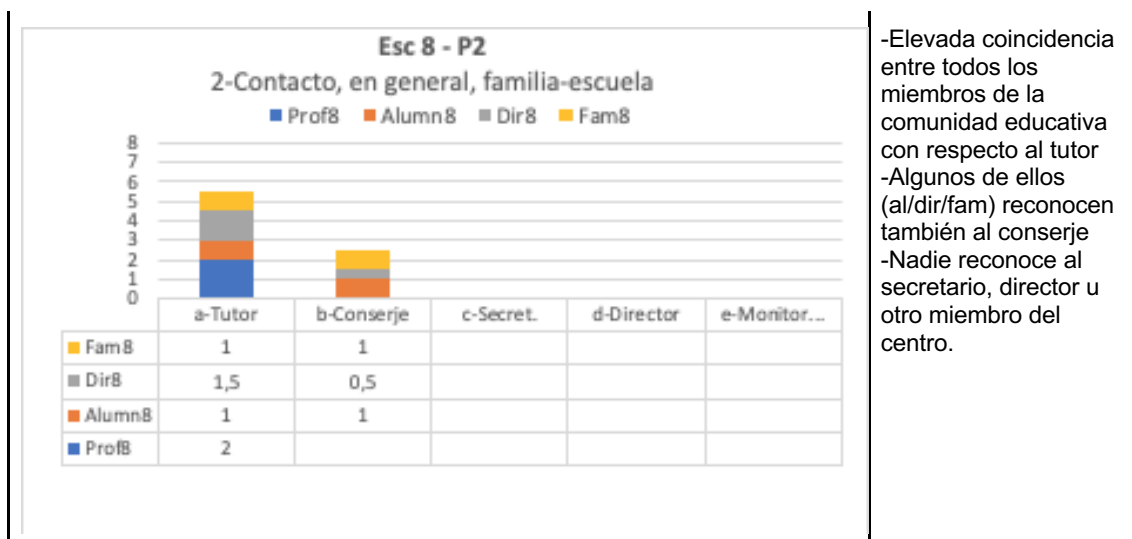


Figura 26. Pregunta 2. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.3. Pregunta 3

3- Primer contacto escuela-familia

[Esta pregunta no se ha aplicado al alumnado] [Esta pregunta complementa la pregunta 1]

¿Cuál es el primer contacto directo que tienen las familias con el centro educativo?

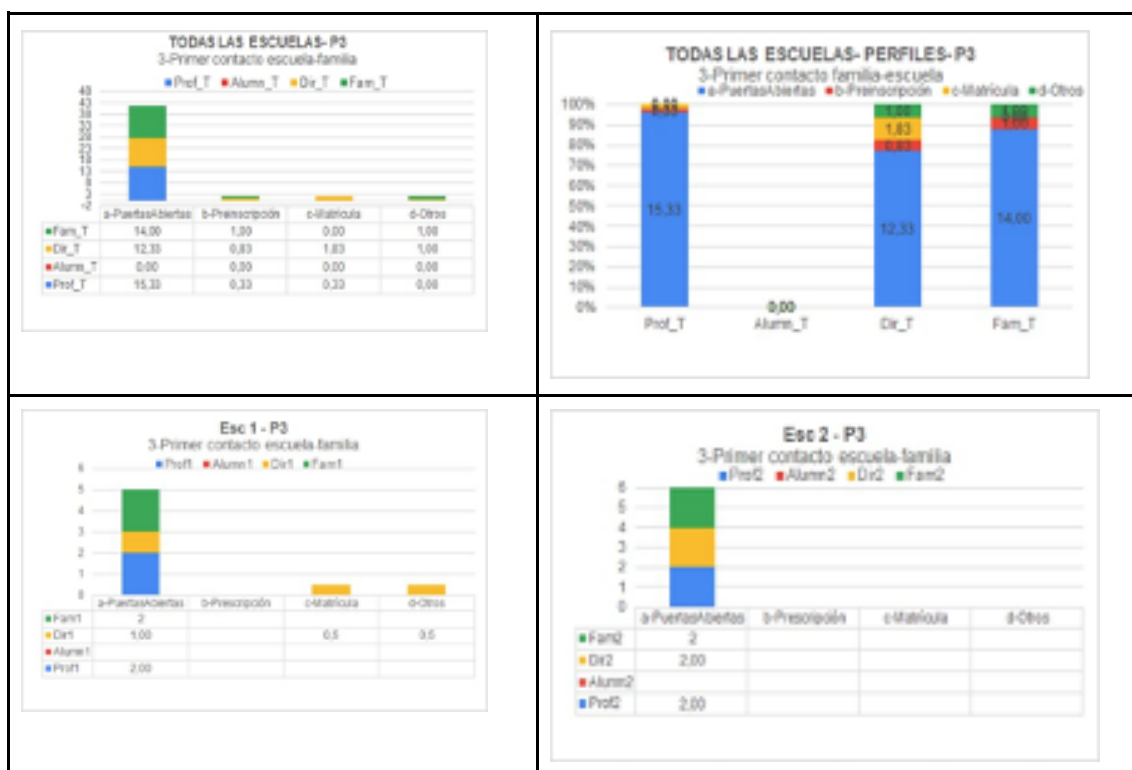




Figura 27. Pregunta 3. Resultado de todas las escuelas

ANÁLISIS DE CENTRO

Pregunta 3:

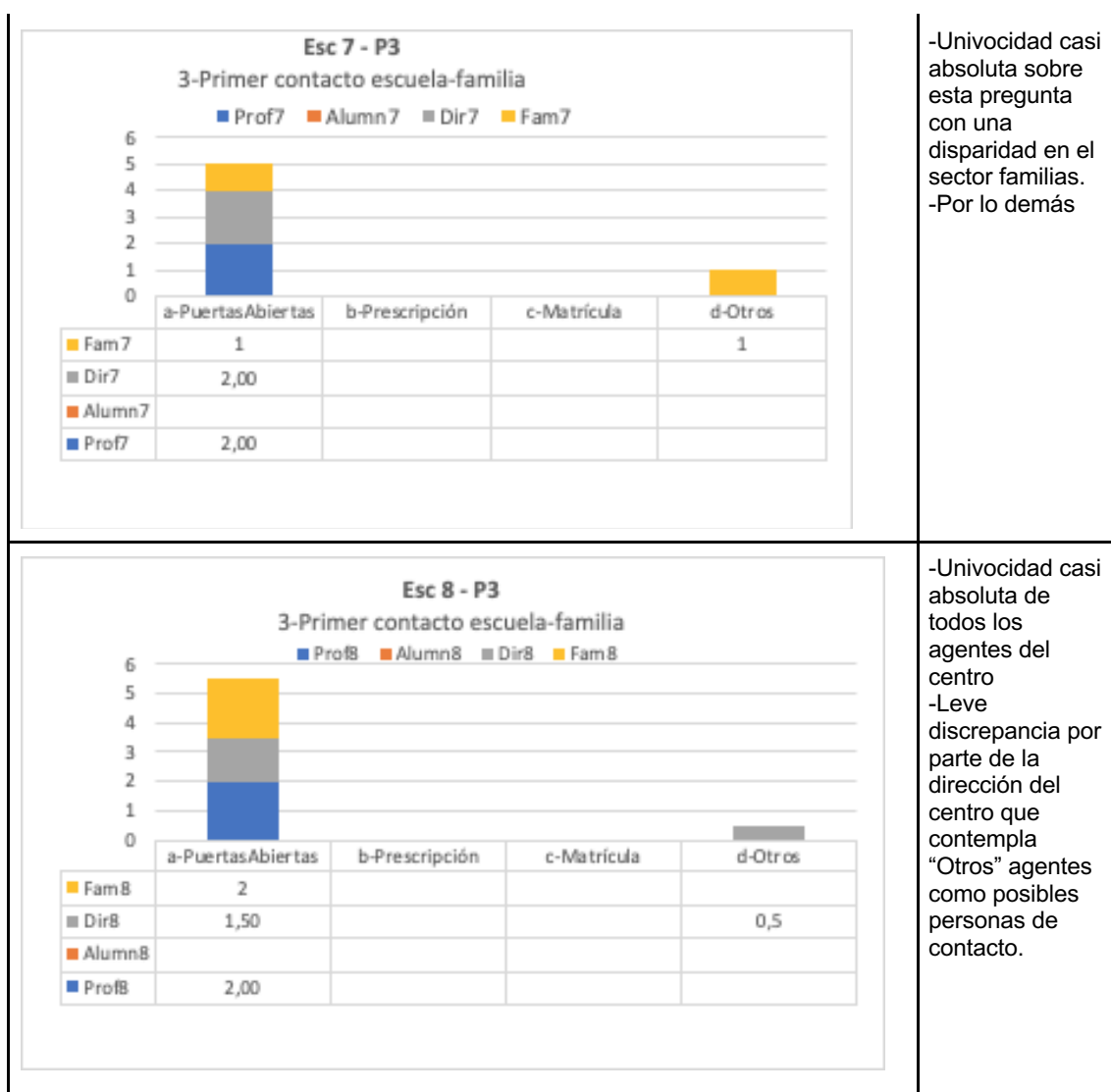
3- Primer contacto escuela-familia

¿Cuál es el primer contacto directo que tienen las familias con el centro educativo?

[Esta pregunta no se ha aplicado al alumnado] [Esta pregunta complementa la pregunta 1]

<div><div><div>Esc 1 - P3</div><div>3-Primer contacto escuela-familia</div><div><div><div></div><div>Prof1</div></div><div><div></div><div>Alumn1</div></div><div><div></div><div>Dir1</div></div><div><div></div><div>Fam1</div></div></div><table><tr><th></th><th>a-PuertasAbiertas</th><th>b-Prescripción</th><th>c-Matricula</th><th>d-Otros</th></tr><tr><td>Fam1</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir1</td><td>1,00</td><td></td><td>0,5</td><td>0,5</td></tr><tr><td>Alumn1</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof1</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div></div>		a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros	Fam1	2				Dir1	1,00		0,5	0,5	Alumn1					Prof1	2,00				<div>-Esta pregunta complementa y la pregunta 1 y puede presentar contradicciones.</div> <div>-La escuela 1 muestra gran coherencia interna en las respuestas de familias y docentes sobre el espacio inicial de conocimiento del centro.</div> <div>-La percepción de la dirección incluye otros espacios de conocimiento, no reconocidos por los demás sectores.</div>
	a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros																						
Fam1	2																									
Dir1	1,00		0,5	0,5																						
Alumn1																										
Prof1	2,00																									
<div><div><div>Esc 2 - P3</div><div>3-Primer contacto escuela-familia</div><div><div><div></div><div>Prof2</div></div><div><div></div><div>Alumn2</div></div><div><div></div><div>Dir2</div></div><div><div></div><div>Fam2</div></div></div><table><tr><th></th><th>a-PuertasAbiertas</th><th>b-Prescripción</th><th>c-Matricula</th><th>d-Otros</th></tr><tr><td>Fam2</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir2</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn2</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof2</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div></div>		a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros	Fam2	2				Dir2	2,00				Alumn2					Prof2	2,00				<div>-Esta escuela presenta absoluta coherencia interna entre todos sus agentes.</div> <div>Coinciden en afirmar su primer contacto en Jornada de puertas abiertas</div>
	a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros																						
Fam2	2																									
Dir2	2,00																									
Alumn2																										
Prof2	2,00																									
<div><div><div>Esc 3 - P3</div><div>3-Primer contacto escuela-familia</div><div><div><div></div><div>Prof3</div></div><div><div></div><div>Alumn3</div></div><div><div></div><div>Dir3</div></div><div><div></div><div>Fam3</div></div></div><table><tr><th></th><th>a-PuertasAbiertas</th><th>b-Prescripción</th><th>c-Matricula</th><th>d-Otros</th></tr><tr><td>Fam3</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir3</td><td>1,00</td><td></td><td>1</td><td></td></tr><tr><td>Alumn3</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof3</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div></div>		a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros	Fam3	2				Dir3	1,00		1		Alumn3					Prof3	2,00				<div>-En este centro se observa una leve discrepancia en el grupo de la dirección del centro. En la entrevista con los agentes del centro se buscará la justificación de esta discrepancia</div>
	a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros																						
Fam3	2																									
Dir3	1,00		1																							
Alumn3																										
Prof3	2,00																									

<div><p>Esc 4 - P3</p><p>3-Primer contacto escuela-familia</p><p>■ Prof4 ■ Alumn4 ■ Dir4 ■ Fam4</p><table><tr><th></th><th>a-PuertasAbiertas</th><th>b-Prescripción</th><th>c-Matricula</th><th>d-Otros</th></tr><tr><td>Fam4</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir4</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn4</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof4</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div>		a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros	Fam4	2				Dir4	2,00				Alumn4					Prof4	2,00				-Coherencia absoluta de todos los agentes del centro en la pregunta. No se contemplan otros escenarios.
	a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros																						
Fam4	2																									
Dir4	2,00																									
Alumn4																										
Prof4	2,00																									
<div><p>Esc 5 - P3</p><p>3-Primer contacto escuela-familia</p><p>■ Prof5 ■ Alumn5 ■ Dir5 ■ Fam5</p><table><tr><th></th><th>a-PuertasAbiertas</th><th>b-Prescripción</th><th>c-Matricula</th><th>d-Otros</th></tr><tr><td>Fam5</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir5</td><td>1,50</td><td>0,50</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn5</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof5</td><td>2,00</td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div>		a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros	Fam5	2				Dir5	1,50	0,50			Alumn5					Prof5	2,00				-Leve discrepancia de la dirección del centro respecto de la univocidad del resto de los agentes encuestados
	a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros																						
Fam5	2																									
Dir5	1,50	0,50																								
Alumn5																										
Prof5	2,00																									
<div><p>Esc 6 - P3</p><p>3-Primer contacto escuela-familia</p><p>■ Prof6 ■ Alumn6 ■ Dir6 ■ Fam6</p><table><tr><th></th><th>a-PuertasAbiertas</th><th>b-Prescripción</th><th>c-Matricula</th><th>d-Otros</th></tr><tr><td>Fam6</td><td>1</td><td>1</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir6</td><td>1,33</td><td>0,33</td><td>0,33</td><td></td></tr><tr><td>Alumn6</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof6</td><td>1,33</td><td>0,33</td><td>0,33</td><td></td></tr></table></div>		a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros	Fam6	1	1			Dir6	1,33	0,33	0,33		Alumn6					Prof6	1,33	0,33	0,33		-La comunidad educativa presenta discrepancias sobre esta pregunta. -Es un caso excepcional que contrasta con el conjunto de las escuelas encuestadas y difiere singularmente de ellas
	a-PuertasAbiertas	b-Prescripción	c-Matricula	d-Otros																						
Fam6	1	1																								
Dir6	1,33	0,33	0,33																							
Alumn6																										
Prof6	1,33	0,33	0,33																							



-Univocidad casi absoluta sobre esta pregunta con una disparidad en el sector familias.
-Por lo demás

-Univocidad casi absoluta de todos los agentes del centro
-Leve discrepancia por parte de la dirección del centro que contempla "Otros" agentes como posibles personas de contacto.

Figura 28. Pregunta 3. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.4. Pregunta 4

4- La consideración prioritaria de conocer a la familia

¿Consideras prioritario tener un primer contacto con la familia antes de conocer al/ a la alumno/a?



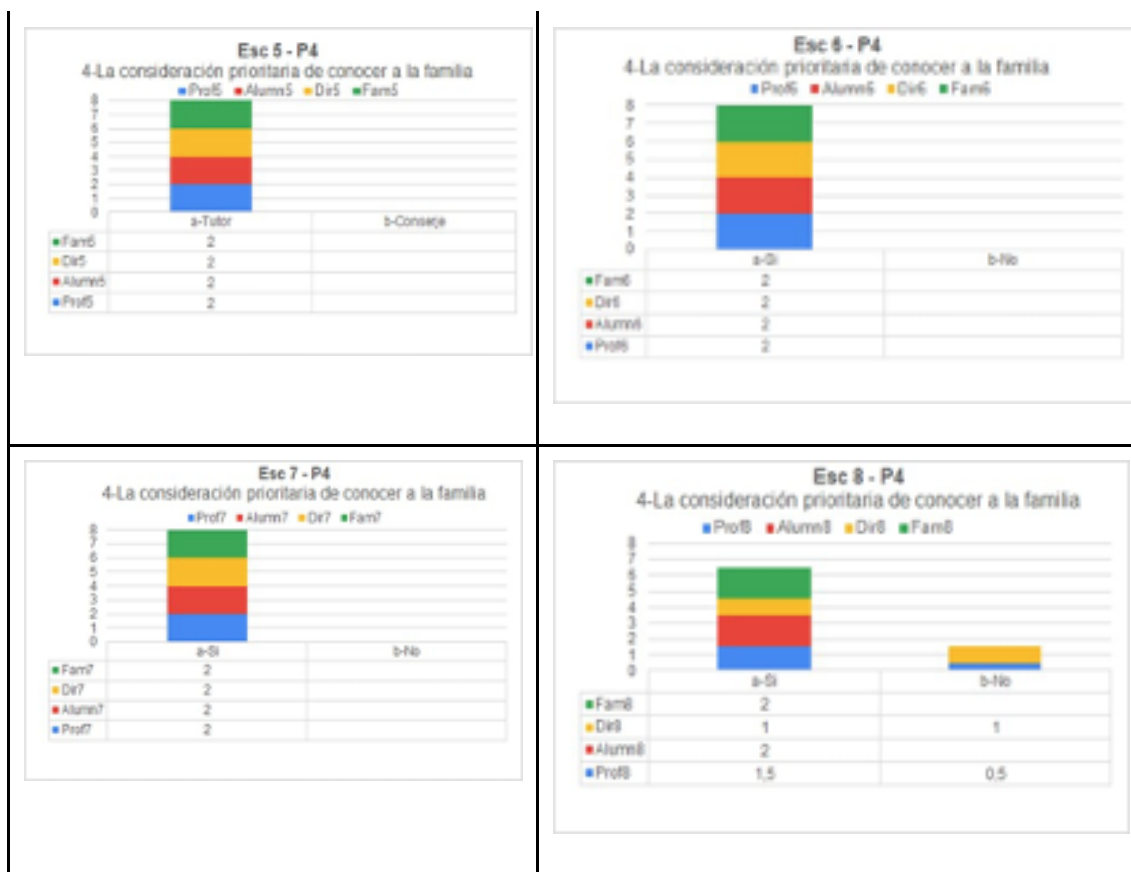



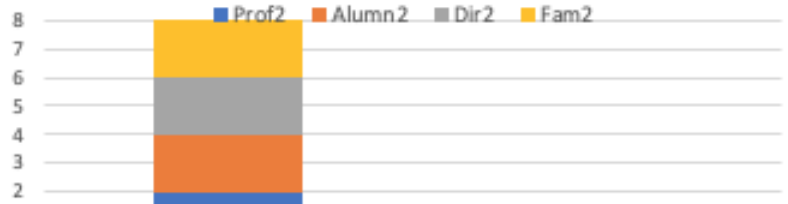

Figura 29. Pregunta 4. Resultado de todas las escuelas

ANÁLISIS DE CENTRO

Pregunta 4:

4- La consideración prioritaria de conocer a la familia

¿Consideras prioritario tener un primer contacto con la familia antes de conocer al/ a la alumno/a?

<div><div>Esc 1 - P4</div><div>4-La consideración prioritaria de conocer a la familia</div><div><div><div>Prof1</div><div>Alumn1</div><div>Dir1</div><div>Fam1</div></div><table><thead><tr><th></th><th>a-Si</th><th>b-No</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam1</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Dir1</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Alumn1</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Prof1</td><td>2</td><td></td></tr></tbody></table></div></div>		a-Si	b-No	Fam1	2		Dir1	2		Alumn1	2		Prof1	2		<div>-Las respuestas muestran una absoluta coincidencia entre todos los sectores educativos.</div> <div>-Todos los encuestados de escuela 1 consideran prioritario conocer a la familia antes de conocer al alumno/a.</div> <div>-La unanimidad, no obstante, podrían tener justificaciones y razones muy diversas.</div>
	a-Si	b-No														
Fam1	2															
Dir1	2															
Alumn1	2															
Prof1	2															
<div><div>Esc 2 - P4</div><div>4-La consideración prioritaria de conocer a la familia</div><div><div><div>Prof2</div><div>Alumn2</div><div>Dir2</div><div>Fam2</div></div><table><thead><tr><th></th><th>a-Tutor</th><th>b-Conserje</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam2</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Dir2</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Alumn2</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Prof2</td><td>2</td><td></td></tr></tbody></table></div></div>		a-Tutor	b-Conserje	Fam2	2		Dir2	2		Alumn2	2		Prof2	2		<div>-La escuela 2 presenta una absoluta coincidencia entre todos los sectores educativos.</div> <div>-Todos los encuestados consideran primordial conocer a la familia antes que al alumno/a</div> <div>-La pregunta requiere ser contrastada con el centro para justificar una respuesta íntegramente unánime</div>
	a-Tutor	b-Conserje														
Fam2	2															
Dir2	2															
Alumn2	2															
Prof2	2															
<div><div>Esc 3 - P4</div><div>4-La consideración prioritaria de conocer a la familia</div><div><div><div>Prof3</div><div>Alumn3</div><div>Dir3</div><div>Fam3</div></div><table><thead><tr><th></th><th>a-Tutor</th><th>b-Conserje</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam3</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Dir3</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Alumn3</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Prof3</td><td>2</td><td></td></tr></tbody></table></div></div>		a-Tutor	b-Conserje	Fam3	2		Dir3	2		Alumn3	2		Prof3	2		<div>-La escuela 3 presenta también una absoluta coincidencia entre todos los sectores educativos.</div> <div>-Todos los encuestados consideran prioritario conocer a los adultos de familia antes que al alumno/a</div> <div>-La pregunta requiere ser contrastada con el centro para</div>
	a-Tutor	b-Conserje														
Fam3	2															
Dir3	2															
Alumn3	2															
Prof3	2															

		justificar una respuesta íntegramente unánime															
<p>Esc 4 - P4</p> <p>4-La consideración prioritaria de conocer a la familia</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>a-Tutor</th> <th>b-Conserje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fam4</td> <td>2,00</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dir4</td> <td>1,50</td> <td>0,50</td> </tr> <tr> <td>Alumn4</td> <td>2,00</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prof4</td> <td>2,00</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			a-Tutor	b-Conserje	Fam4	2,00		Dir4	1,50	0,50	Alumn4	2,00		Prof4	2,00		<p>-La coincidencia de todos los sectores es casi absoluta</p> <p>-Discrepa levemente una parte de la dirección del centro</p> <p>-Siendo la respuesta del resto de centros casi unánime habría que indagar la razón de dicha discrepancia</p>
	a-Tutor	b-Conserje															
Fam4	2,00																
Dir4	1,50	0,50															
Alumn4	2,00																
Prof4	2,00																
<p>Esc 5 - P4</p> <p>4-La consideración prioritaria de conocer a la familia</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>a-Tutor</th> <th>b-Conserje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fam5</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dir5</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Alumn5</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prof5</td> <td>2</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			a-Tutor	b-Conserje	Fam5	2		Dir5	2		Alumn5	2		Prof5	2		<p>-La escuela 4 presenta una absoluta coincidencia entre todos los sectores educativos.</p> <p>-Todos los encuestados consideran primordial conocer a la familia antes que al alumno/a</p> <p>-La pregunta requiere ser contrastada con el centro para justificar una respuesta absolutamente unánime</p>
	a-Tutor	b-Conserje															
Fam5	2																
Dir5	2																
Alumn5	2																
Prof5	2																

Esc 6 - P4

4-La consideración prioritaria de conocer a la familia

■ Prof6 ■ Alumn6 ■ Dir6 ■ Fam6

	a-Si	b-No
Fam6	2	
Dir6	2	
Alumn6	2	
Prof6	2	

-La escuela 5 presenta una absoluta coincidencia entre todos los sectores educativos.

-De nuevo todos los encuestados consideran primordial conocer a la familia antes que al alumno/a

-La pregunta requiere ser contrastada con el centro para justificar una respuesta íntegramente unánime

Esc 7 - P4

4-La consideración prioritaria de conocer a la familia

■ Prof7 ■ Alumn7 ■ Dir7 ■ Fam7

	a-Si	b-No
Fam7	2	
Dir7	2	
Alumn7	2	
Prof7	2	

-La escuela 6 presenta una absoluta coincidencia entre todos los sectores educativos.

-Todos los encuestados consideran primordial conocer a la familia antes que al alumno/a

-La pregunta requiere ser contrastada con el centro para justificar una respuesta íntegramente unánime

Esc 8 - P4

4-La consideración prioritaria de conocer a la familia

■ Prof8 ■ Alumn8 ■ Dir8 ■ Fam8

	a-Si	b-No
Fam8	2	
Dir8	1	1
Alumn8	2	
Prof8	1,5	0,5

-Escuela donde tanto el sector profesorado como la dirección discrepa levemente del resto de centros encuestados.

-Curiosamente es el sector de docencia el que tiene una percepción ligeramente distinta al resto de la comunidad educativa.

-Con la entrevista oral

se intentará
justificar los
motivos

Figura 30. Pregunta 4. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.5. Pregunta 5

5- Tema principal de la reunión inicial con familias

¿Cuál consideras, según tu criterio, que es el tema “estrella” que se trata en la primera reunión con las familias?



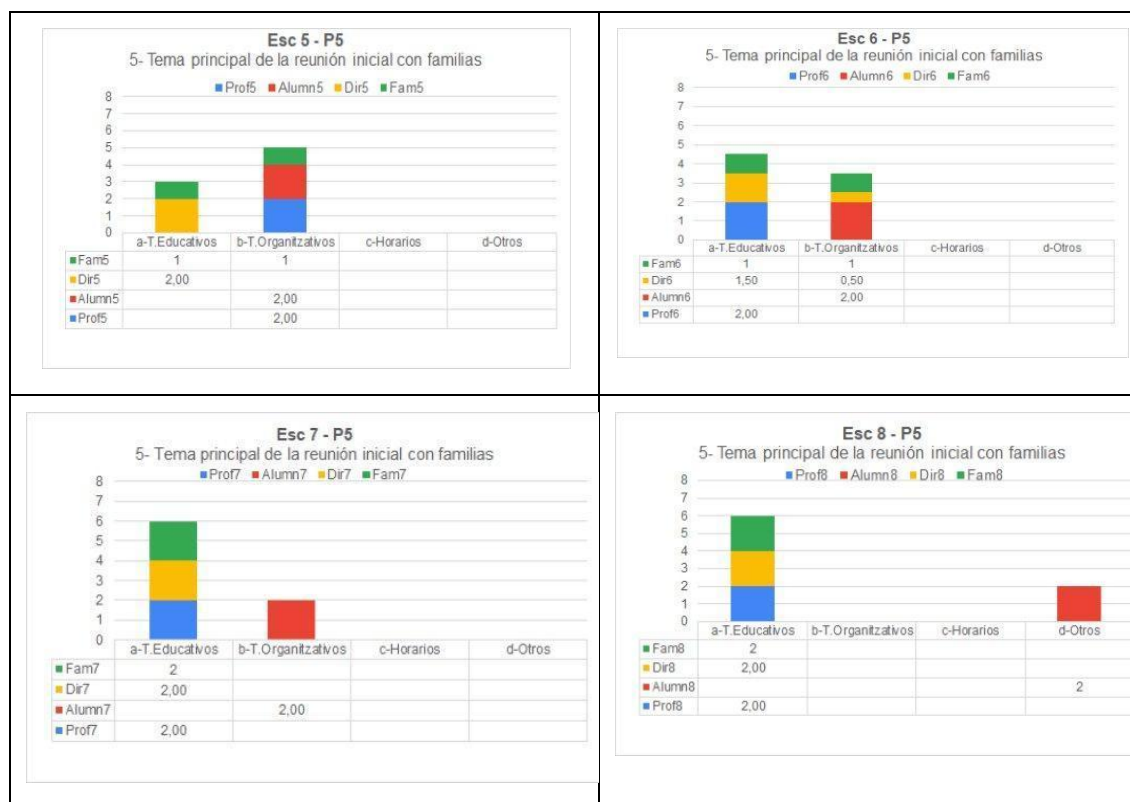


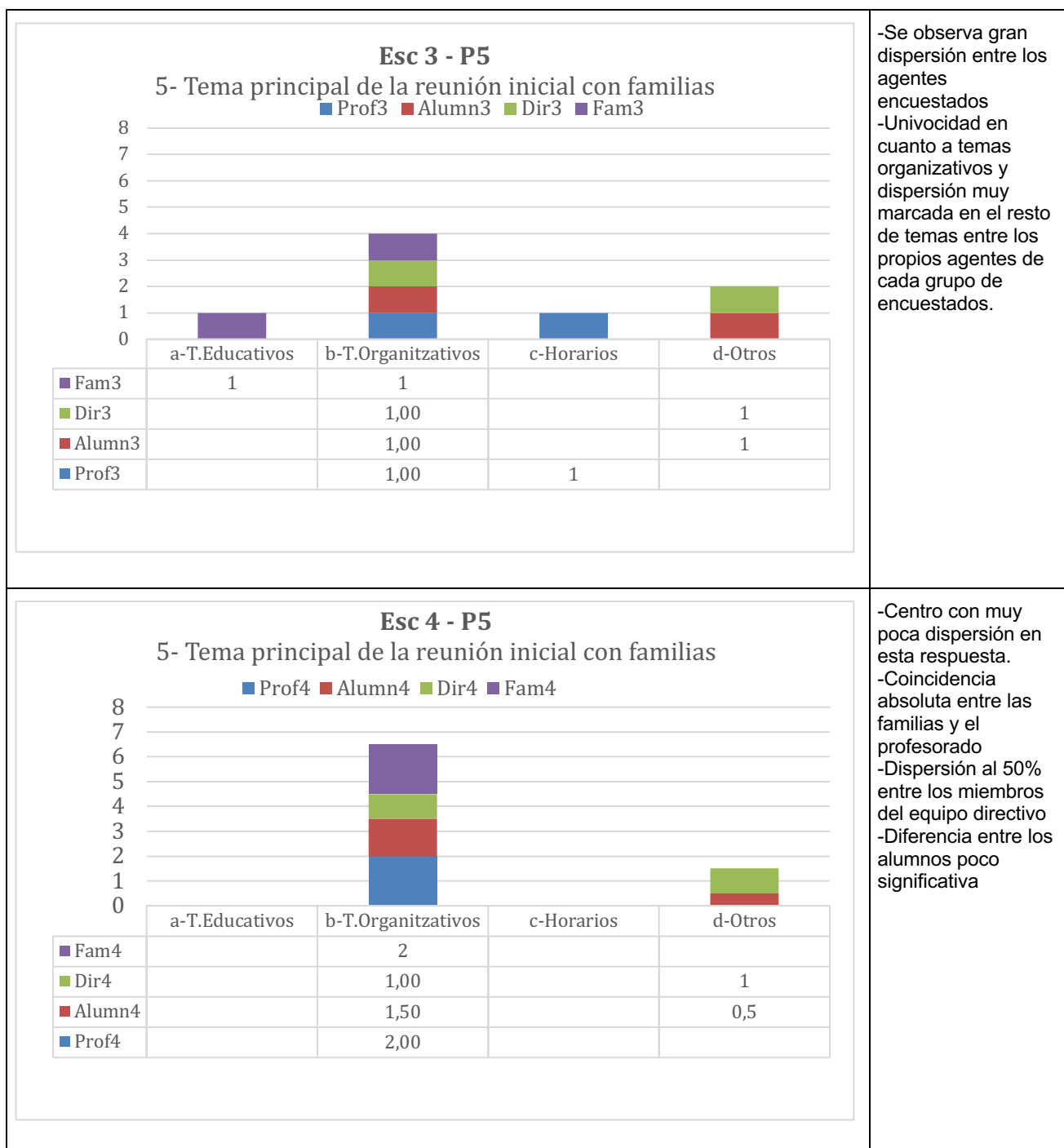
Figura 31. Pregunta 5. Resultado de todas las escuelas

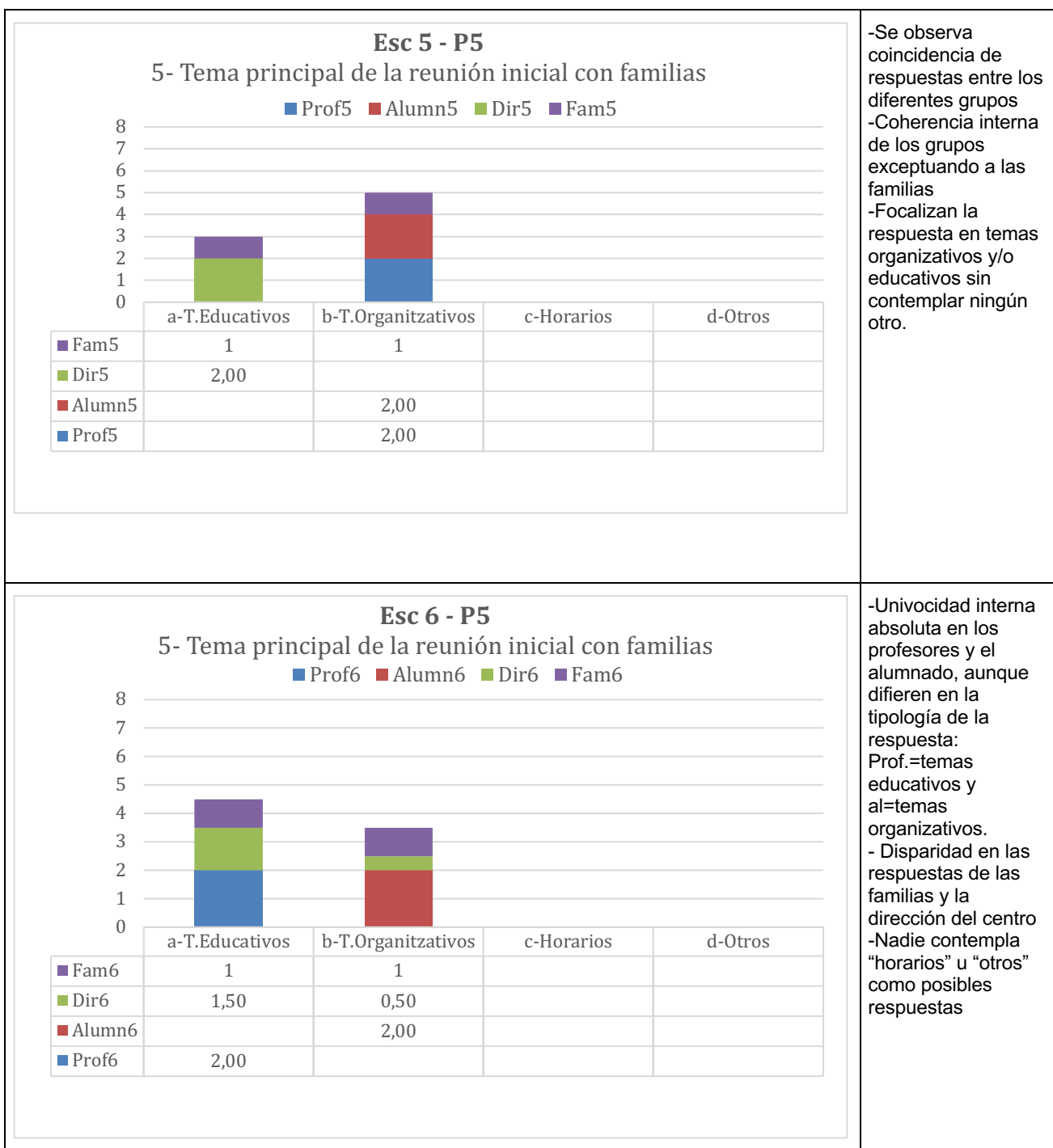
ANÁLISIS DE CENTRO

Pregunta 5: Tema principal de la reunión inicial con familias

¿Cuál consideras, según tu criterio, que es el tema “estrella” que se trata en la primera reunión con las familias?

<div>Esc 1 - P5</div> <div>5- Tema principal de la reunión inicial con familias</div> <div><div><div><div>Prof1</div><div>Alumn1</div><div>Dir1</div><div>Fam1</div></div><div></div></div><table><tr><td></td><td>a-T.Educativos</td><td>b-T.Organizativos</td><td>c-Horarios</td><td>d-Otros</td></tr><tr><td>Fam1</td><td>1</td><td>1</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir1</td><td>1,00</td><td>1,00</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn1</td><td>0,50</td><td>1,50</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof1</td><td></td><td>1,00</td><td>1</td><td></td></tr></table></div>					a-T.Educativos	b-T.Organizativos	c-Horarios	d-Otros	Fam1	1	1			Dir1	1,00	1,00			Alumn1	0,50	1,50			Prof1		1,00	1		<div>-En la escuela 1 los diferentes sectores de la comunidad educativa coinciden en la percepción de los temas prioritarios que interesan a las familias.</div> <div>-Se aprecia mayor coherencia interna entre alumnado y familias que entre docentes y dirección.</div> <div>- La coherencia se altera parcialmente en el sector docente, que considera los horarios como tema de interés de las familias.</div>
	a-T.Educativos	b-T.Organizativos	c-Horarios	d-Otros																									
Fam1	1	1																											
Dir1	1,00	1,00																											
Alumn1	0,50	1,50																											
Prof1		1,00	1																										
<div>Esc 2 - P5</div> <div>5- Tema principal de la reunión inicial con familias</div> <div><div><div><div>Prof2</div><div>Alumn2</div><div>Dir2</div><div>Fam2</div></div><div></div></div><table><tr><td></td><td>a-T.Educativos</td><td>b-T.Organizativos</td><td>c-Horarios</td><td>d-Otros</td></tr><tr><td>Fam2</td><td>1</td><td>1</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir2</td><td></td><td>2,00</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn2</td><td></td><td>2,00</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof2</td><td>1,00</td><td>1,00</td><td></td><td></td></tr></table></div>					a-T.Educativos	b-T.Organizativos	c-Horarios	d-Otros	Fam2	1	1			Dir2		2,00			Alumn2		2,00			Prof2	1,00	1,00			<div>-Se observa univocidad relativa en todos los sectores educativos sobre la temática relacionada con organización del centro</div> <div>-Profesores y familias también consideran temas educativos como principales en la reunión inicial</div> <div>-Ningún sector considera "horarios" u "otros" como temas principales a priori.</div>
	a-T.Educativos	b-T.Organizativos	c-Horarios	d-Otros																									
Fam2	1	1																											
Dir2		2,00																											
Alumn2		2,00																											
Prof2	1,00	1,00																											





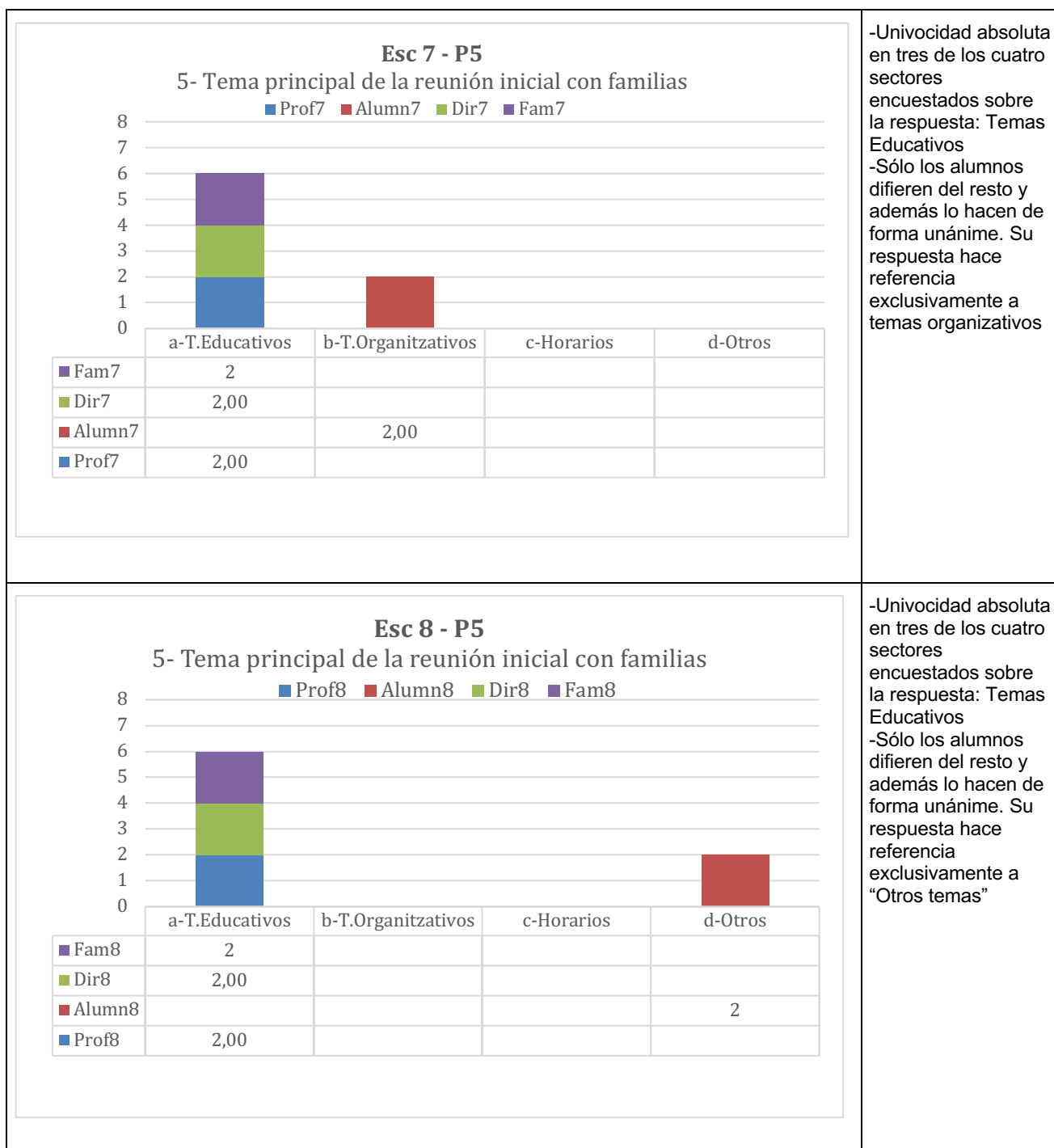


Figura 32. Pregunta 5. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.6. Pregunta 6

6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia

Cita los temas de conversación a tu juicio, más comunes (máximo 3) que se suceden con las familias en los encuentros informales entre la dirección y los familiares de los alumnos:

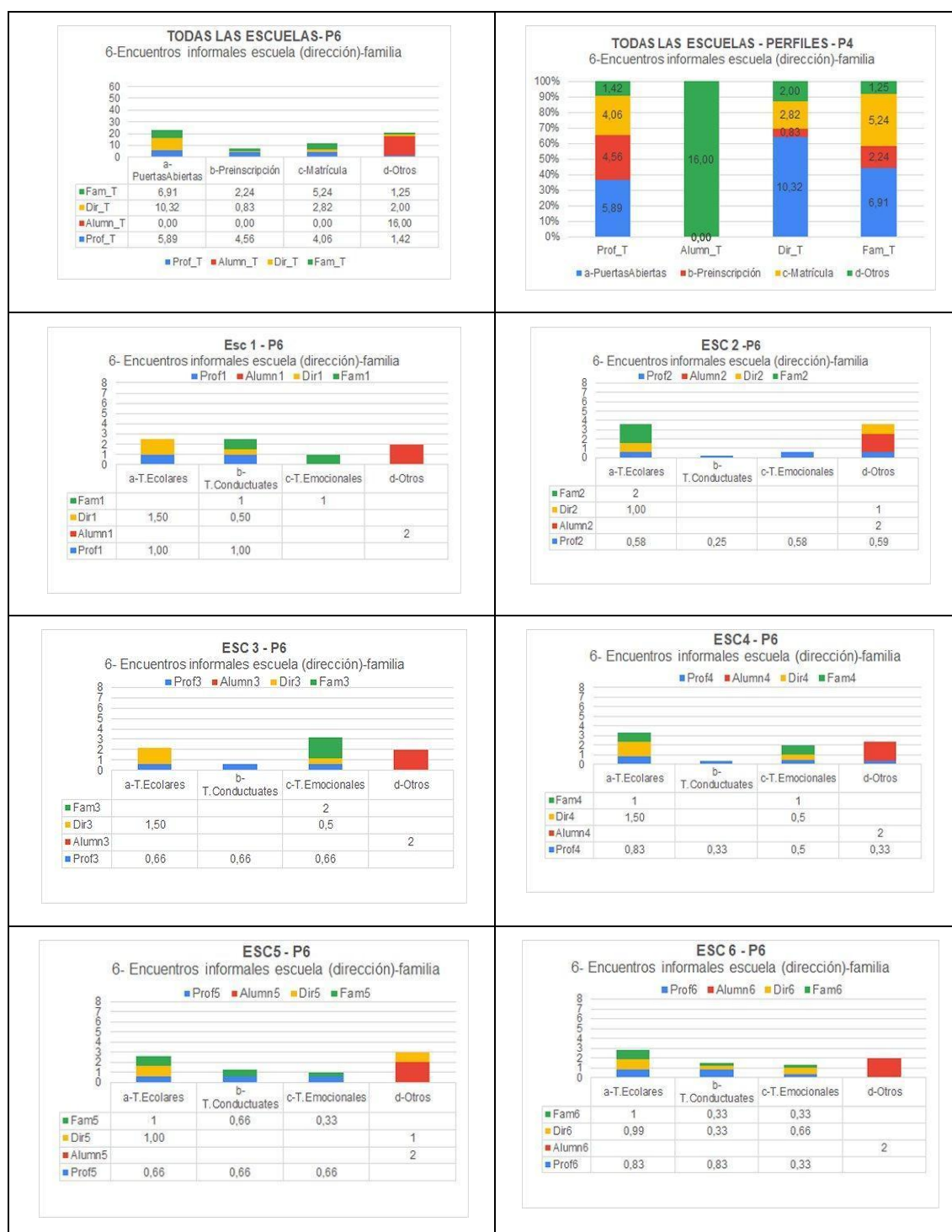


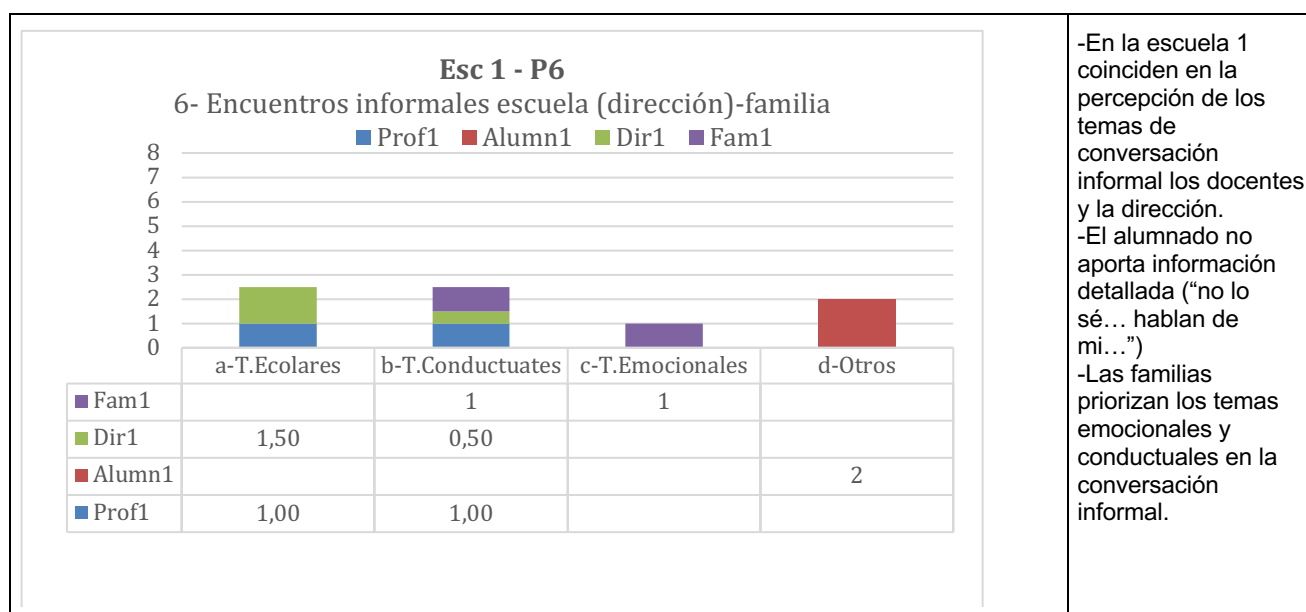


Figura 33. Pregunta 6. Resultado de todas las escuelas

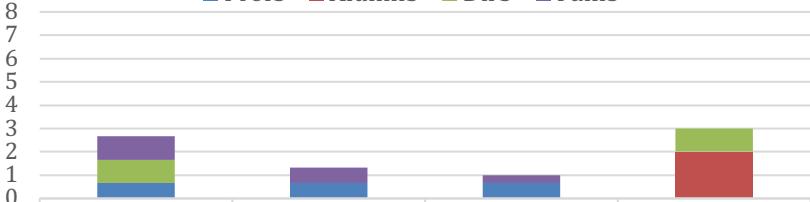
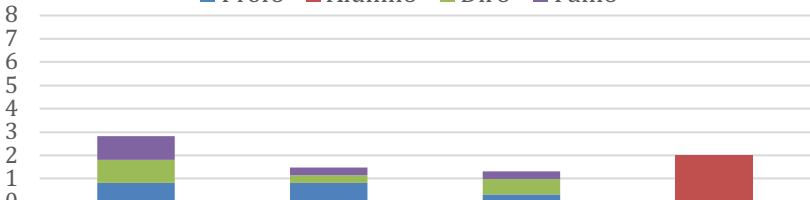
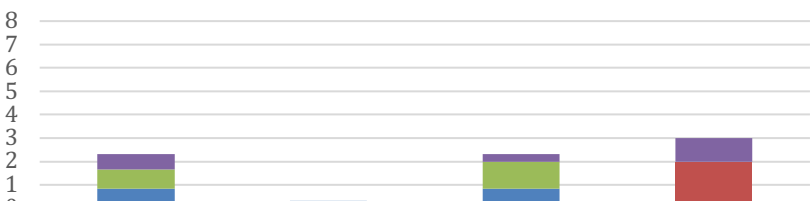
ANÁLISIS DE CENTRO

Pregunta 6: Tema principal de la reunión inicial con familias

¿Cuál consideras, según tu criterio, que es el tema “estrella” que se trata en la primera reunión con las familias?



<div><div>ESC 2 - P6</div><div>6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia</div><div><div><div><div>Prof2</div><div>Alumn2</div><div>Dir2</div><div>Fam2</div></div><table><tr><td></td><td>a-T.Ecolares</td><td>b-T.Conductuales</td><td>c-T.Emocionales</td><td>d-Otros</td></tr><tr><td>Fam2</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir2</td><td>1,00</td><td></td><td></td><td>1</td></tr><tr><td>Alumn2</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Prof2</td><td>0,58</td><td>0,25</td><td>0,58</td><td>0,59</td></tr></table></div></div></div> <div><div>-En la escuela 2 la dispersión entre las respuestas del profesorado es absoluta.</div><div>-Congruencia absoluta entre las familias sobre "Temas escolares"</div><div>-Coincidencia absoluta también entre alumnos "Otros"</div><div>-La dirección reparte su opinión entre temas escolares y "Otros"</div></div>		a-T.Ecolares	b-T.Conductuales	c-T.Emocionales	d-Otros	Fam2	2				Dir2	1,00			1	Alumn2				2	Prof2	0,58	0,25	0,58	0,59	<div><div>ESC 3 - P6</div><div>6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia</div><div><div><div>Prof3</div><div>Alumn3</div><div>Dir3</div><div>Fam3</div></div><table><tr><td></td><td>a-T.Ecolares</td><td>b-T.Conductuales</td><td>c-T.Emocionales</td><td>d-Otros</td></tr><tr><td>Fam3</td><td></td><td></td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Dir3</td><td>1,50</td><td></td><td>0,5</td><td></td></tr><tr><td>Alumn3</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Prof3</td><td>0,66</td><td>0,66</td><td>0,66</td><td></td></tr></table></div></div> <div><div>-En la escuela 3 existe una coincidencia absoluta entre familias sobre "Temas emocionales"</div><div>-Dispersión considerable entre el profesorado.</div><div>-La dirección se inclina mayoritariamente por temas escolares con alguna consideración a temas emocionales</div><div>-Los alumnos unánimemente se desvinculan del resto de las opiniones de la comunidad educativa</div></div>		a-T.Ecolares	b-T.Conductuales	c-T.Emocionales	d-Otros	Fam3			2		Dir3	1,50		0,5		Alumn3				2	Prof3	0,66	0,66	0,66		<div><div>ESC4 - P6</div><div>6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia</div><div><div><div>Prof4</div><div>Alumn4</div><div>Dir4</div><div>Fam4</div></div><table><tr><td></td><td>a-T.Ecolares</td><td>b-T.Conductuales</td><td>c-T.Emocionales</td><td>d-Otros</td></tr><tr><td>Fam4</td><td>1</td><td></td><td>1</td><td></td></tr><tr><td>Dir4</td><td>1,50</td><td></td><td>0,5</td><td></td></tr><tr><td>Alumn4</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Prof4</td><td>0,83</td><td>0,33</td><td>0,5</td><td>0,33</td></tr></table></div></div> <div><div>-Escuela 4: Gran dispersión entre el profesorado</div><div>-Las familias perciben que en los encuentros informales se habla de temas emocionales y escolares</div><div>- Sólo un profesor apunta temas conductuales</div><div>-Todos los alumnos obvian temas conductuales, emocionales y/o escolares</div></div>		a-T.Ecolares	b-T.Conductuales	c-T.Emocionales	d-Otros	Fam4	1		1		Dir4	1,50		0,5		Alumn4				2	Prof4	0,83	0,33	0,5	0,33
	a-T.Ecolares	b-T.Conductuales	c-T.Emocionales	d-Otros																																																																									
Fam2	2																																																																												
Dir2	1,00			1																																																																									
Alumn2				2																																																																									
Prof2	0,58	0,25	0,58	0,59																																																																									
<div><div>ESC 3 - P6</div><div>6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia</div><div><div><div>Prof3</div><div>Alumn3</div><div>Dir3</div><div>Fam3</div></div><table><tr><td></td><td>a-T.Ecolares</td><td>b-T.Conductuales</td><td>c-T.Emocionales</td><td>d-Otros</td></tr><tr><td>Fam3</td><td></td><td></td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Dir3</td><td>1,50</td><td></td><td>0,5</td><td></td></tr><tr><td>Alumn3</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Prof3</td><td>0,66</td><td>0,66</td><td>0,66</td><td></td></tr></table></div></div> <div><div>-En la escuela 3 existe una coincidencia absoluta entre familias sobre "Temas emocionales"</div><div>-Dispersión considerable entre el profesorado.</div><div>-La dirección se inclina mayoritariamente por temas escolares con alguna consideración a temas emocionales</div><div>-Los alumnos unánimemente se desvinculan del resto de las opiniones de la comunidad educativa</div></div>		a-T.Ecolares	b-T.Conductuales	c-T.Emocionales	d-Otros	Fam3			2		Dir3	1,50		0,5		Alumn3				2	Prof3	0,66	0,66	0,66		<div><div>ESC4 - P6</div><div>6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia</div><div><div><div>Prof4</div><div>Alumn4</div><div>Dir4</div><div>Fam4</div></div><table><tr><td></td><td>a-T.Ecolares</td><td>b-T.Conductuales</td><td>c-T.Emocionales</td><td>d-Otros</td></tr><tr><td>Fam4</td><td>1</td><td></td><td>1</td><td></td></tr><tr><td>Dir4</td><td>1,50</td><td></td><td>0,5</td><td></td></tr><tr><td>Alumn4</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Prof4</td><td>0,83</td><td>0,33</td><td>0,5</td><td>0,33</td></tr></table></div></div> <div><div>-Escuela 4: Gran dispersión entre el profesorado</div><div>-Las familias perciben que en los encuentros informales se habla de temas emocionales y escolares</div><div>- Sólo un profesor apunta temas conductuales</div><div>-Todos los alumnos obvian temas conductuales, emocionales y/o escolares</div></div>		a-T.Ecolares	b-T.Conductuales	c-T.Emocionales	d-Otros	Fam4	1		1		Dir4	1,50		0,5		Alumn4				2	Prof4	0,83	0,33	0,5	0,33																										
	a-T.Ecolares	b-T.Conductuales	c-T.Emocionales	d-Otros																																																																									
Fam3			2																																																																										
Dir3	1,50		0,5																																																																										
Alumn3				2																																																																									
Prof3	0,66	0,66	0,66																																																																										
<div><div>ESC4 - P6</div><div>6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia</div><div><div><div>Prof4</div><div>Alumn4</div><div>Dir4</div><div>Fam4</div></div><table><tr><td></td><td>a-T.Ecolares</td><td>b-T.Conductuales</td><td>c-T.Emocionales</td><td>d-Otros</td></tr><tr><td>Fam4</td><td>1</td><td></td><td>1</td><td></td></tr><tr><td>Dir4</td><td>1,50</td><td></td><td>0,5</td><td></td></tr><tr><td>Alumn4</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Prof4</td><td>0,83</td><td>0,33</td><td>0,5</td><td>0,33</td></tr></table></div></div> <div><div>-Escuela 4: Gran dispersión entre el profesorado</div><div>-Las familias perciben que en los encuentros informales se habla de temas emocionales y escolares</div><div>- Sólo un profesor apunta temas conductuales</div><div>-Todos los alumnos obvian temas conductuales, emocionales y/o escolares</div></div>		a-T.Ecolares	b-T.Conductuales	c-T.Emocionales	d-Otros	Fam4	1		1		Dir4	1,50		0,5		Alumn4				2	Prof4	0,83	0,33	0,5	0,33																																																				
	a-T.Ecolares	b-T.Conductuales	c-T.Emocionales	d-Otros																																																																									
Fam4	1		1																																																																										
Dir4	1,50		0,5																																																																										
Alumn4				2																																																																									
Prof4	0,83	0,33	0,5	0,33																																																																									

<div><div>ESC5 - P6</div><div>6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia</div><div><div><div><div>Prof5</div><div>Alumn5</div><div>Dir5</div><div>Fam5</div></div></div><table><tr><th></th><th>a-T.Ecolares</th><th>b-T.Conductuates</th><th>c-T.Emocionales</th><th>d-Otros</th></tr><tr><td>Fam5</td><td>1</td><td>0,66</td><td>0,33</td><td></td></tr><tr><td>Dir5</td><td>1,00</td><td></td><td></td><td>1</td></tr><tr><td>Alumn5</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Prof5</td><td>0,66</td><td>0,66</td><td>0,66</td><td></td></tr></table></div></div>		a-T.Ecolares	b-T.Conductuates	c-T.Emocionales	d-Otros	Fam5	1	0,66	0,33		Dir5	1,00			1	Alumn5				2	Prof5	0,66	0,66	0,66		<div>-Gran dispersión entre el profesorado como entre las familias</div> <div>-Univocidad de los alumnos en “otros”</div> <div>-Discrepancias entre el equipo directivo: “temas escolares”- “otros”</div>
	a-T.Ecolares	b-T.Conductuates	c-T.Emocionales	d-Otros																						
Fam5	1	0,66	0,33																							
Dir5	1,00			1																						
Alumn5				2																						
Prof5	0,66	0,66	0,66																							
<div><div>ESC 6 - P6</div><div>6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia</div><div><div><div>Prof6</div><div>Alumn6</div><div>Dir6</div><div>Fam6</div></div></div><table><tr><th></th><th>a-T.Ecolares</th><th>b-T.Conductuates</th><th>c-T.Emocionales</th><th>d-Otros</th></tr><tr><td>Fam6</td><td>1</td><td>0,33</td><td>0,33</td><td></td></tr><tr><td>Dir6</td><td>0,99</td><td>0,33</td><td>0,66</td><td></td></tr><tr><td>Alumn6</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Prof6</td><td>0,83</td><td>0,83</td><td>0,33</td><td></td></tr></table></div>		a-T.Ecolares	b-T.Conductuates	c-T.Emocionales	d-Otros	Fam6	1	0,33	0,33		Dir6	0,99	0,33	0,66		Alumn6				2	Prof6	0,83	0,83	0,33		<div>-Coincidencia absoluta del alumnado en afirmar que los temas tratados en encuentros informales son “otros” distintos de los emocionales, escolares y/o conductuales</div> <div>-Gran dispersión entre los grupos: familias, profesorado y dirección que reparten su opinión entre temas escolares, conductuales y emocionales</div>
	a-T.Ecolares	b-T.Conductuates	c-T.Emocionales	d-Otros																						
Fam6	1	0,33	0,33																							
Dir6	0,99	0,33	0,66																							
Alumn6				2																						
Prof6	0,83	0,83	0,33																							
<div><div>ESC 7 - P6</div><div>6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia</div><div><div><div>Prof7</div><div>Alumn7</div><div>Dir7</div><div>Fam7</div></div></div><table><tr><th></th><th>a-T.Ecolares</th><th>b-T.Conductuates</th><th>c-T.Emocionales</th><th>d-Otros</th></tr><tr><td>Fam7</td><td>0,66</td><td></td><td>0,33</td><td>1</td></tr><tr><td>Dir7</td><td>0,83</td><td></td><td>1,16</td><td></td></tr><tr><td>Alumn7</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Prof7</td><td>0,83</td><td>0,33</td><td>0,83</td><td></td></tr></table></div>		a-T.Ecolares	b-T.Conductuates	c-T.Emocionales	d-Otros	Fam7	0,66		0,33	1	Dir7	0,83		1,16		Alumn7				2	Prof7	0,83	0,33	0,83		<div>-Dispersión entre las familias</div> <div>-Dispersión entre el profesorado</div> <div>-La dirección del centro opina que los temas escolares y los emocionales centran la conversación informal con las familias.</div> <div>-Los alumnos en ningún caso contemplan temas escolares, conductuales Y/o emocionales.</div>
	a-T.Ecolares	b-T.Conductuates	c-T.Emocionales	d-Otros																						
Fam7	0,66		0,33	1																						
Dir7	0,83		1,16																							
Alumn7				2																						
Prof7	0,83	0,33	0,83																							

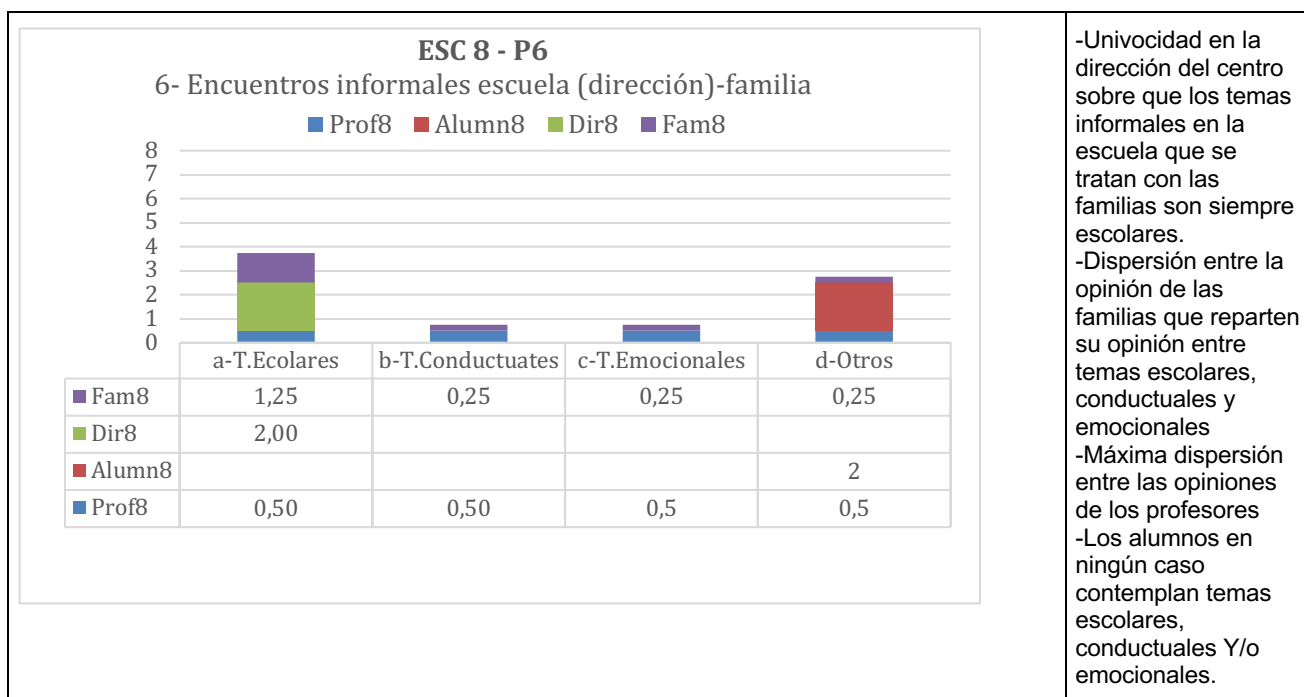


Figura 34. Pregunta 6. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.7. Pregunta 7

7- Reunión de inicio de curso (interés)

¿Consideras que las familias esperan con especial interés la reunión de inicio de curso?



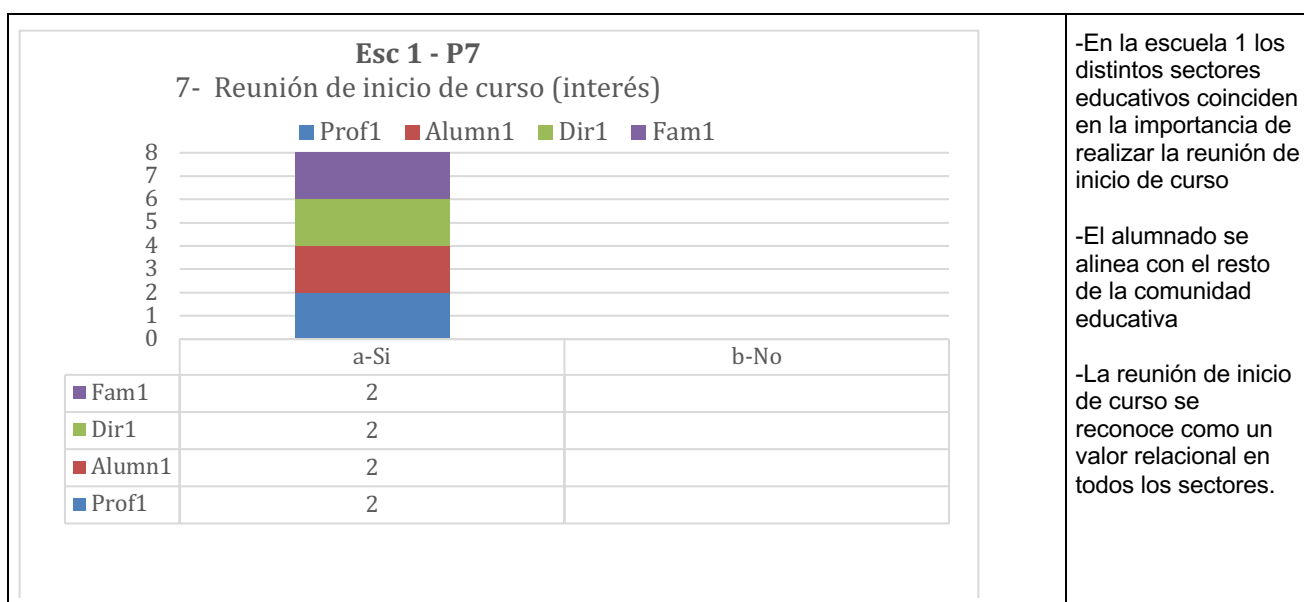




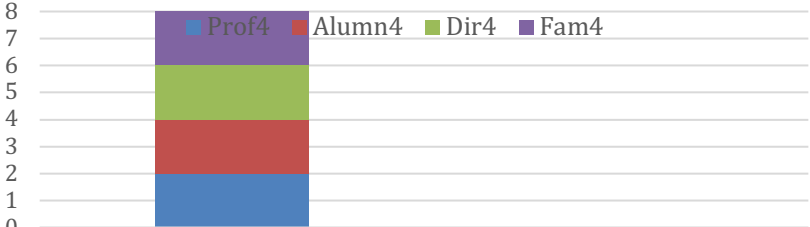
Figura 35. Pregunta 7. Resultado de todas las escuelas

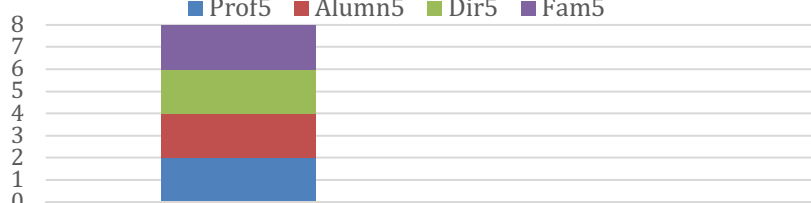
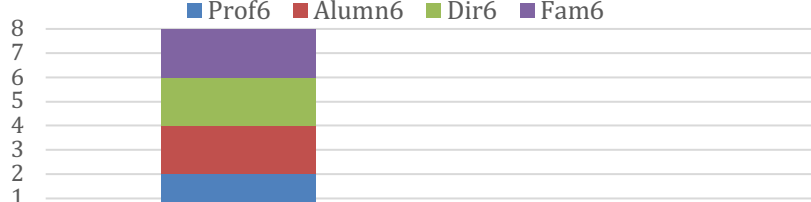
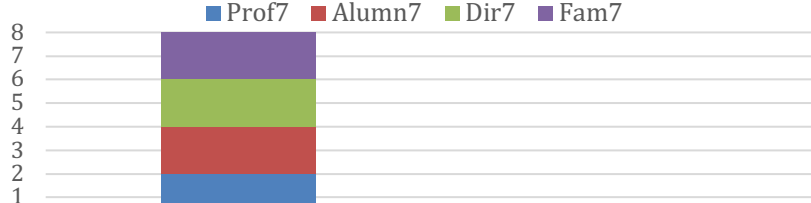
ANÁLISIS DE CENTRO

7- Reunión de inicio de curso (interés)

¿Consideras que las familias esperan con especial interés la reunión de inicio de curso?



<div><div><div>Esc 2 - P7</div><div>7- Reunión de inicio de curso (interés)</div><div><div><div><div>Prof2</div><div>Alumn2</div><div>Dir2</div><div>Fam2</div></div><table><tr><td></td><td>a-SI</td><td>b-NO</td></tr><tr><td>Fam2</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Dir2</td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Alumn2</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Prof2</td><td></td><td>2</td></tr></table></div></div></div></div>		a-SI	b-NO	Fam2	2		Dir2		2	Alumn2	2		Prof2		2	<div>-En la escuela 2 los alumnos y las familias coinciden en afirmar que efectivamente esperan con interés la reunión de inicio de curso, no así el profesorado y la dirección del centro</div> <div>-En relación con el resto de las escuelas de la muestra, las respuestas de este centro son especialmente atípicas</div>
	a-SI	b-NO														
Fam2	2															
Dir2		2														
Alumn2	2															
Prof2		2														
<div><div><div>Esc 3 - P7</div><div>7- Reunión de inicio de curso (interés)</div><div><div><div>Prof3</div><div>Alumn3</div><div>Dir3</div><div>Fam3</div></div><table><tr><td></td><td>a-Si</td><td>b-No</td></tr><tr><td>Fam3</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Dir3</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Alumn3</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Prof3</td><td>2</td><td></td></tr></table></div></div></div>		a-Si	b-No	Fam3	2		Dir3	2		Alumn3	2		Prof3	2		<div>-En la escuela 1 los distintos sectores educativos coinciden en la importancia de realizar la reunión de inicio de curso</div> <div>-El alumnado se alinea con el resto de la comunidad educativa</div> <div>-La reunión de inicio de curso se reconoce como un valor relacional en todos los sectores.</div>
	a-Si	b-No														
Fam3	2															
Dir3	2															
Alumn3	2															
Prof3	2															
<div><div><div><div><div>Prof4</div><div>Alumn4</div><div>Dir4</div><div>Fam4</div></div><table><tr><td></td><td>a-Si</td><td>b-No</td></tr><tr><td>Fam4</td><td>2,00</td><td></td></tr><tr><td>Dir4</td><td>2,00</td><td></td></tr><tr><td>Alumn4</td><td>2,00</td><td></td></tr><tr><td>Prof4</td><td>2,00</td><td></td></tr></table></div></div></div>		a-Si	b-No	Fam4	2,00		Dir4	2,00		Alumn4	2,00		Prof4	2,00		<div>-En la escuela 1 los distintos sectores educativos coinciden en la importancia de realizar la reunión de inicio de curso</div> <div>-El alumnado se alinea con el resto de la comunidad educativa</div> <div>-La reunión de inicio de curso se reconoce como un valor relacional en todos los sectores.</div>
	a-Si	b-No														
Fam4	2,00															
Dir4	2,00															
Alumn4	2,00															
Prof4	2,00															

<div><div><div>Esc 5 - P7</div><div>7- Reunión de inicio de curso (interés)</div><div><div><div>Prof5</div><div>Alumn5</div><div>Dir5</div><div>Fam5</div></div></div><table><thead><tr><th></th><th>a-Si</th><th>b-No</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam5</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Dir5</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Alumn5</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Prof5</td><td>2</td><td></td></tr></tbody></table></div></div>		a-Si	b-No	Fam5	2		Dir5	2		Alumn5	2		Prof5	2		<div><p>-En la escuela 1 los distintos sectores educativos coinciden en la importancia de realizar la reunión de inicio de curso</p><p>-El alumnado se alinea con el resto de la comunidad educativa</p><p>-La reunión de inicio de curso se reconoce como un valor relacional en todos los sectores.</p></div>
	a-Si	b-No														
Fam5	2															
Dir5	2															
Alumn5	2															
Prof5	2															
<div><div><div>ESC6 - P7</div><div>7- Reunión de inicio de curso (interés)</div><div><div><div>Prof6</div><div>Alumn6</div><div>Dir6</div><div>Fam6</div></div></div><table><thead><tr><th></th><th>a-Si</th><th>b-No</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam6</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Dir6</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Alumn6</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Prof6</td><td>2</td><td></td></tr></tbody></table></div></div>		a-Si	b-No	Fam6	2		Dir6	2		Alumn6	2		Prof6	2		<div><p>-En la escuela 1 los distintos sectores educativos coinciden en la importancia de realizar la reunión de inicio de curso</p><p>-El alumnado se alinea con el resto de la comunidad educativa</p><p>-La reunión de inicio de curso se reconoce como un valor relacional en todos los sectores.</p></div>
	a-Si	b-No														
Fam6	2															
Dir6	2															
Alumn6	2															
Prof6	2															
<div><div><div>ESC7 - P7</div><div>7- Reunión de inicio de curso (interés)</div><div><div><div>Prof7</div><div>Alumn7</div><div>Dir7</div><div>Fam7</div></div></div><table><thead><tr><th></th><th>a-Si</th><th>b-No</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam7</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Dir7</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Alumn7</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Prof7</td><td>2</td><td></td></tr></tbody></table></div></div>		a-Si	b-No	Fam7	2		Dir7	2		Alumn7	2		Prof7	2		<div><p>-En la escuela 1 los distintos sectores educativos coinciden en la importancia de realizar la reunión de inicio de curso</p><p>-El alumnado se alinea con el resto de la comunidad educativa</p><p>-La reunión de inicio de curso se reconoce como un valor relacional en todos los sectores.</p></div>
	a-Si	b-No														
Fam7	2															
Dir7	2															
Alumn7	2															
Prof7	2															

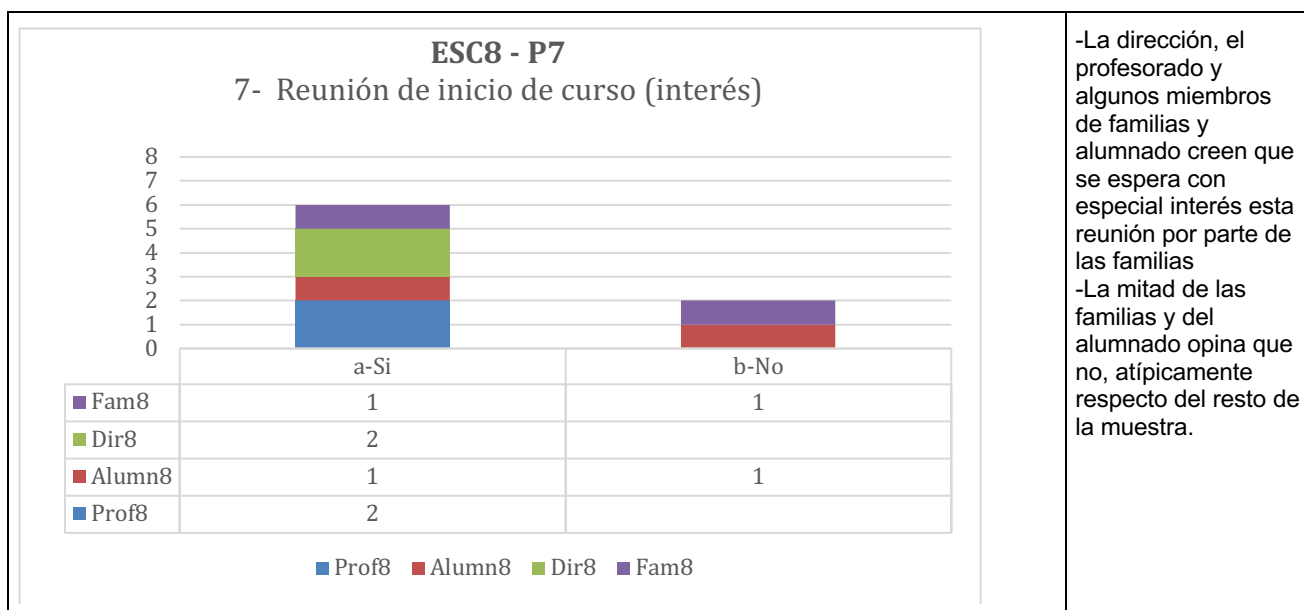


Figura 36. Pregunta 7. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.8. Pregunta 8

8- Temas tratados con las familias nuevas del centro [Esta pregunta no se ha aplicado al alumnado]

Cuando una familia llega nueva al centro para escolarizar a su hijo/a ¿cuál consideras, a partir de sus preguntas, que constituye, por regla general, su máxima preocupación?





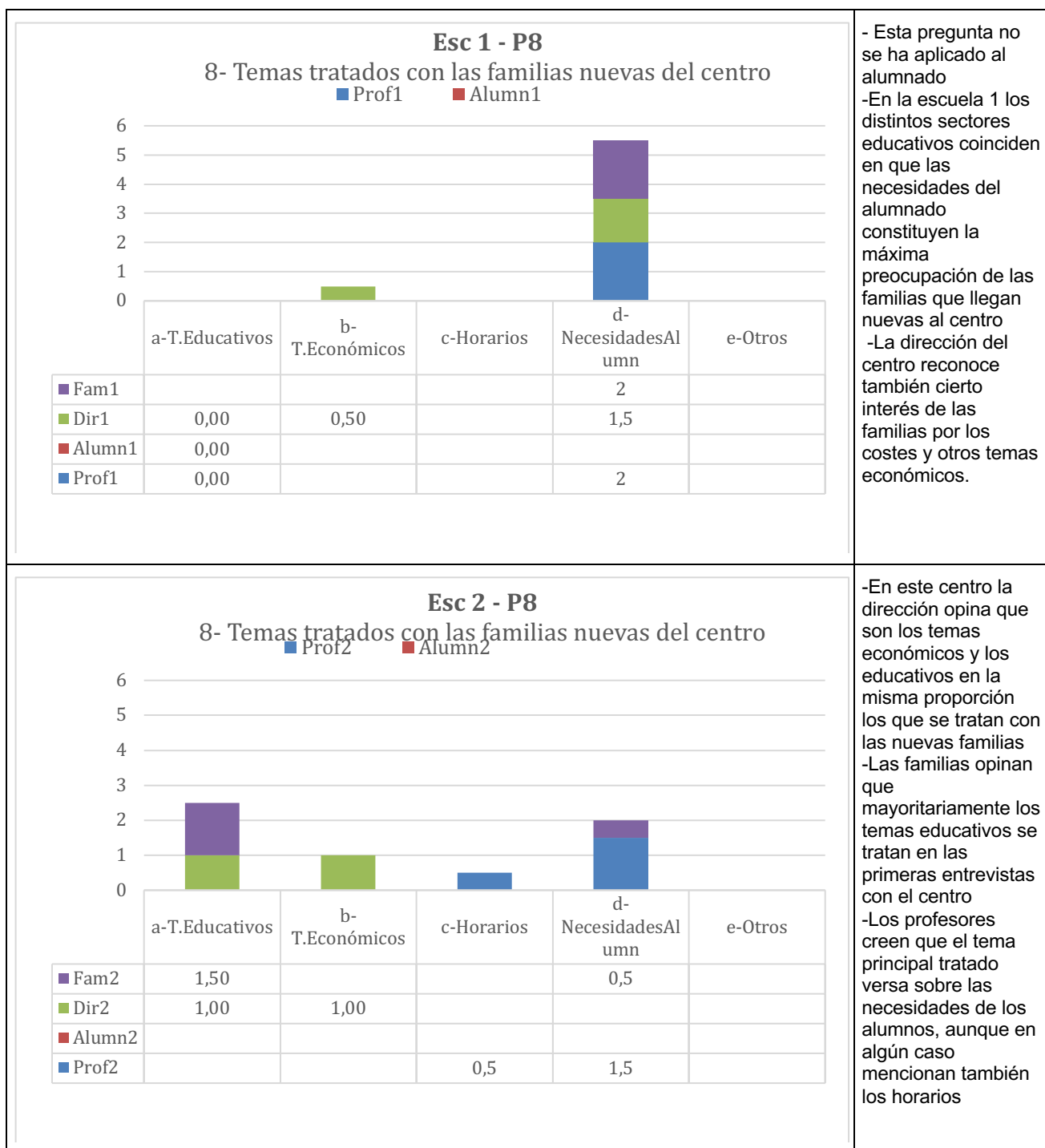
Figura 37. Pregunta 8. Resultado de todas las escuelas

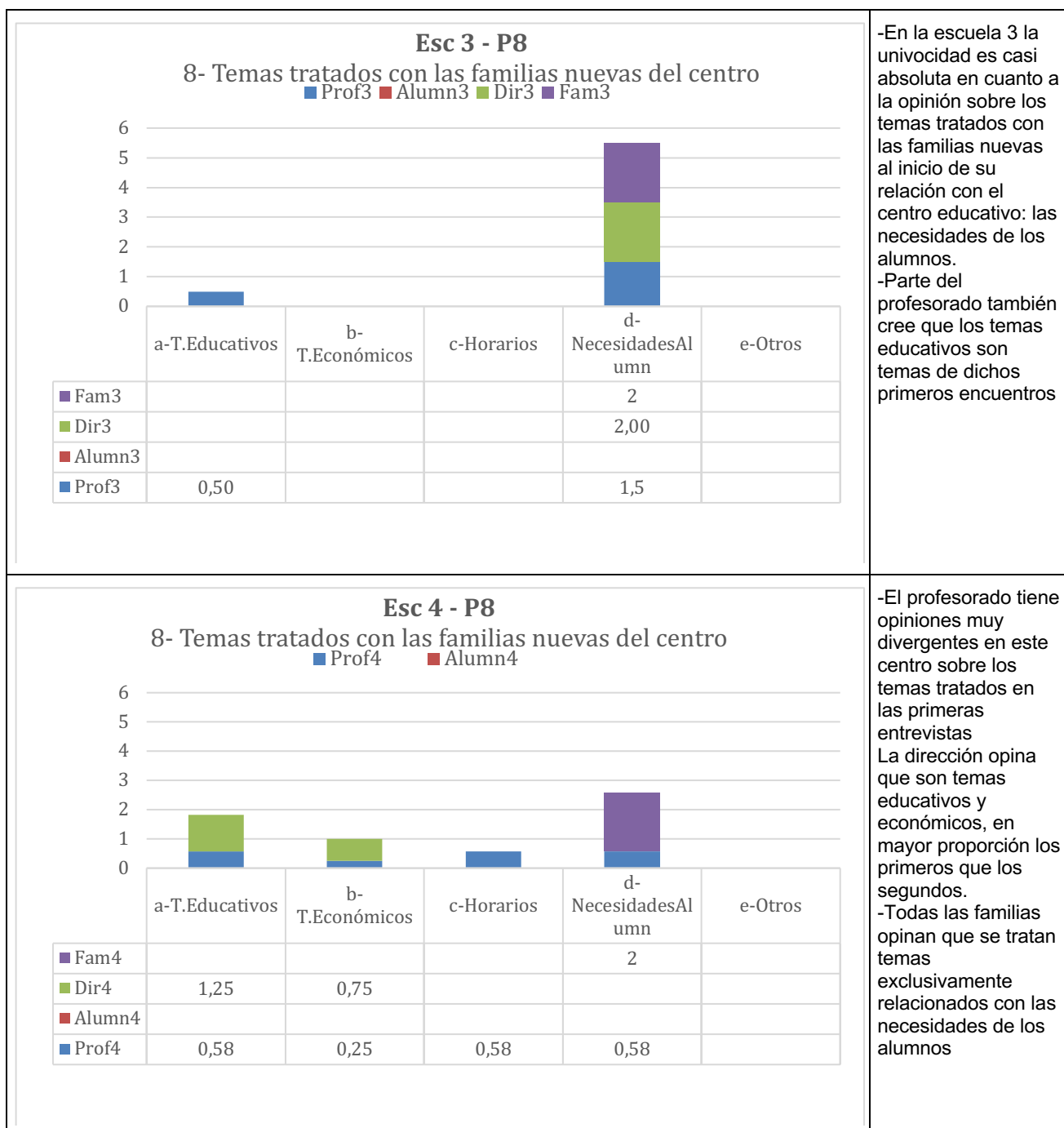
ANÁLISIS DE CENTRO

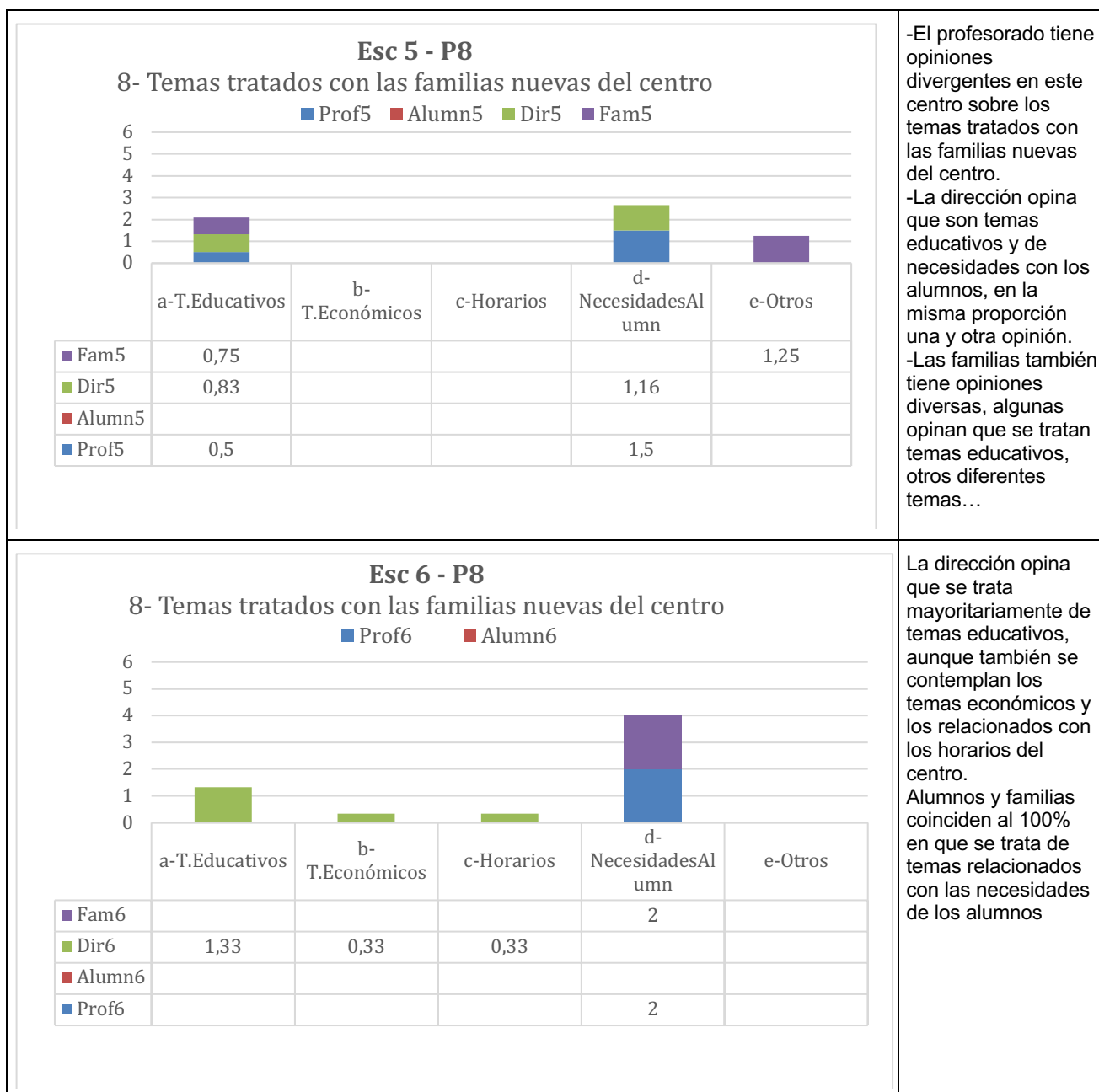
Pregunta 8:

8- Temas tratados con las familias nuevas del centro [Esta pregunta no se ha aplicado al alumnado]

Cuando una familia llega nueva al centro para escolarizar a su hijo/a ¿cuál consideras, a partir de sus preguntas, que constituye, por regla general, su máxima preocupación?







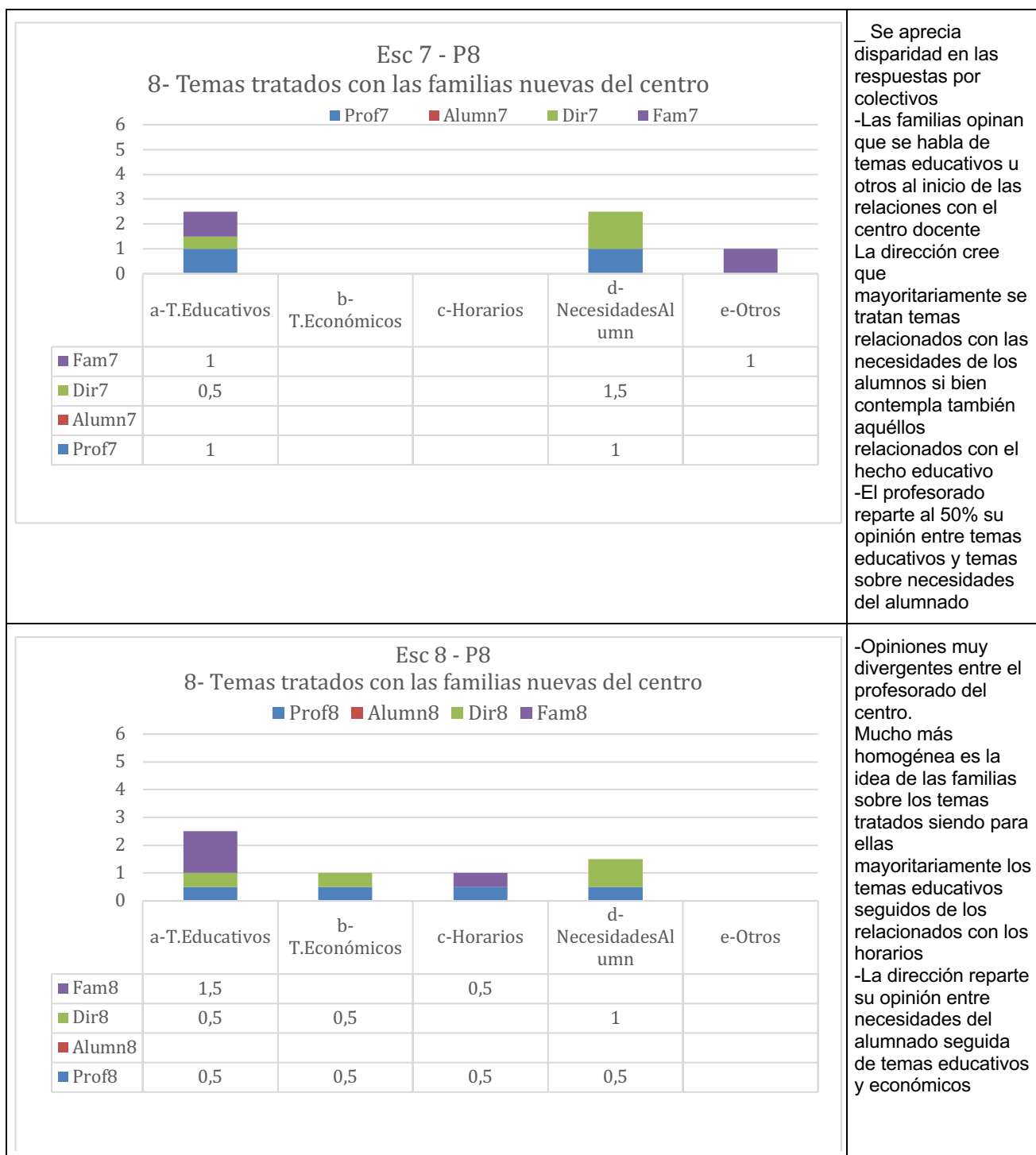
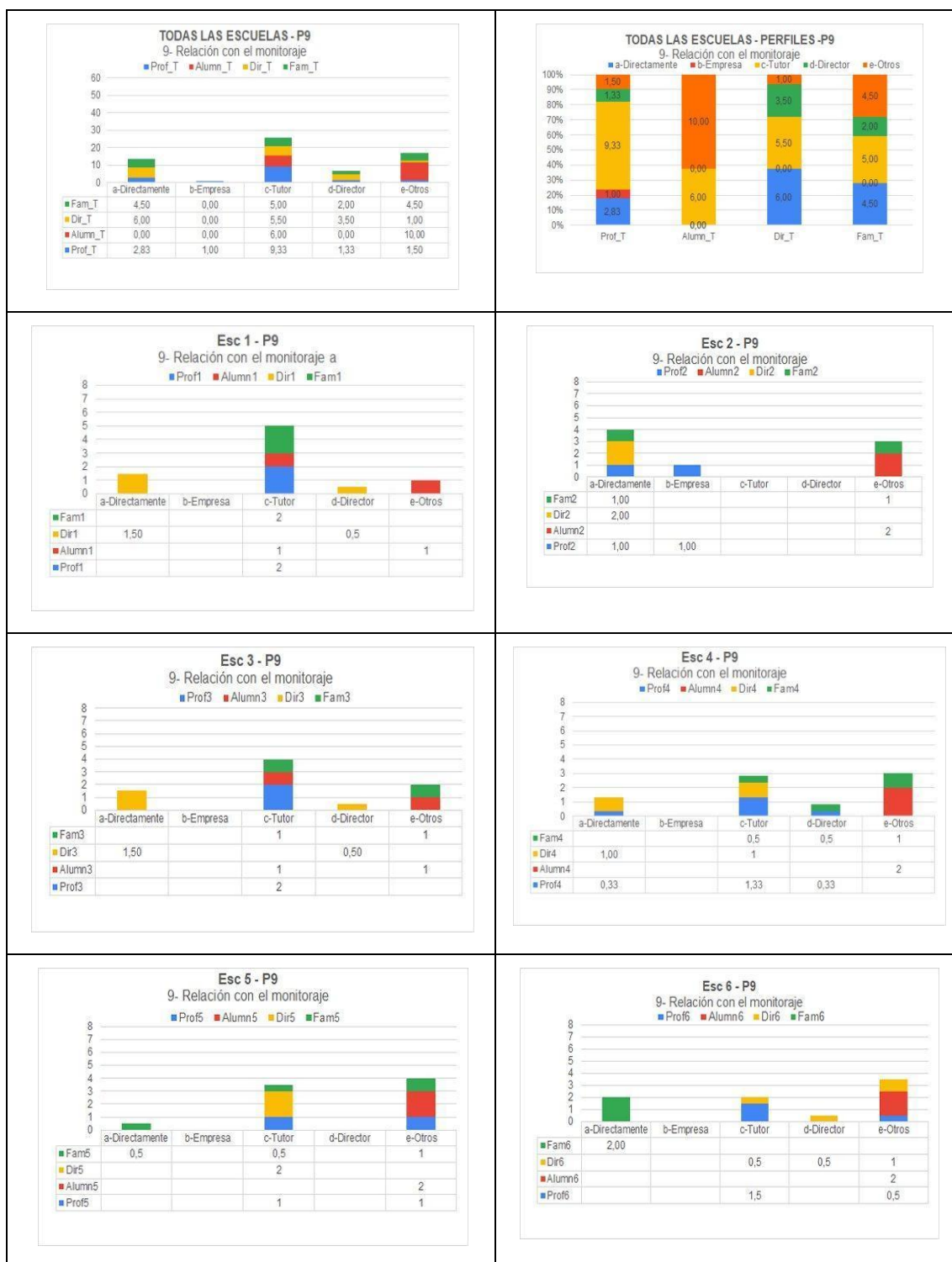


Figura 38. Pregunta 8. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.9. Pregunta 9

9- Relación con el monitoraje

Si un monitor/a del centro necesita hablar con la familia de algún alumno/a ¿Cómo se pone en contacto con ella?



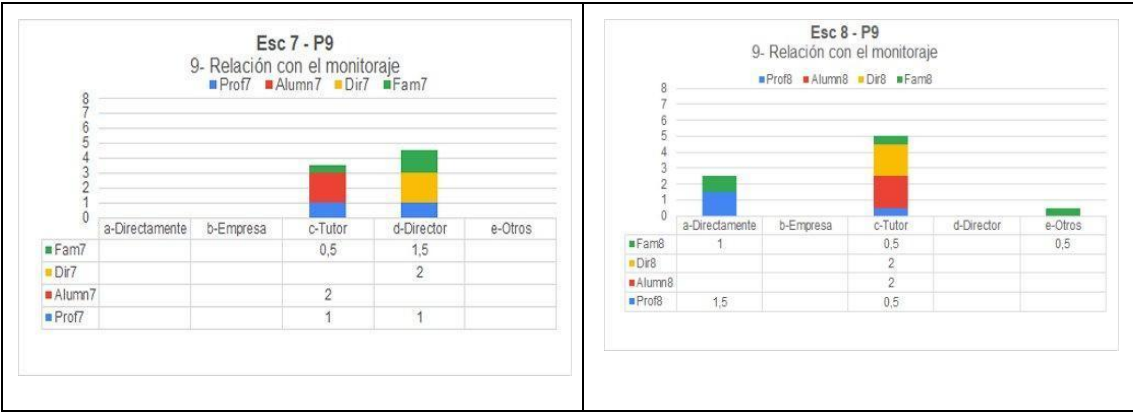


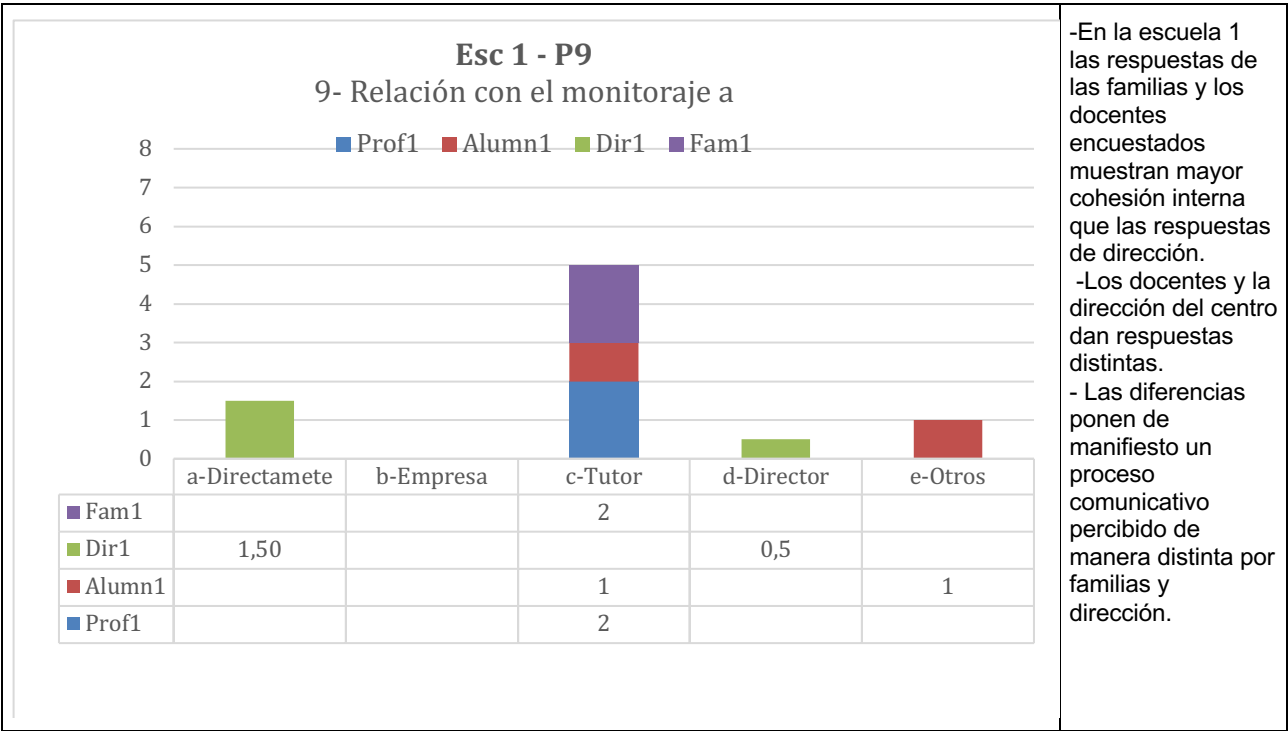
Figura 39. Pregunta 9. Resultado de todas las escuelas

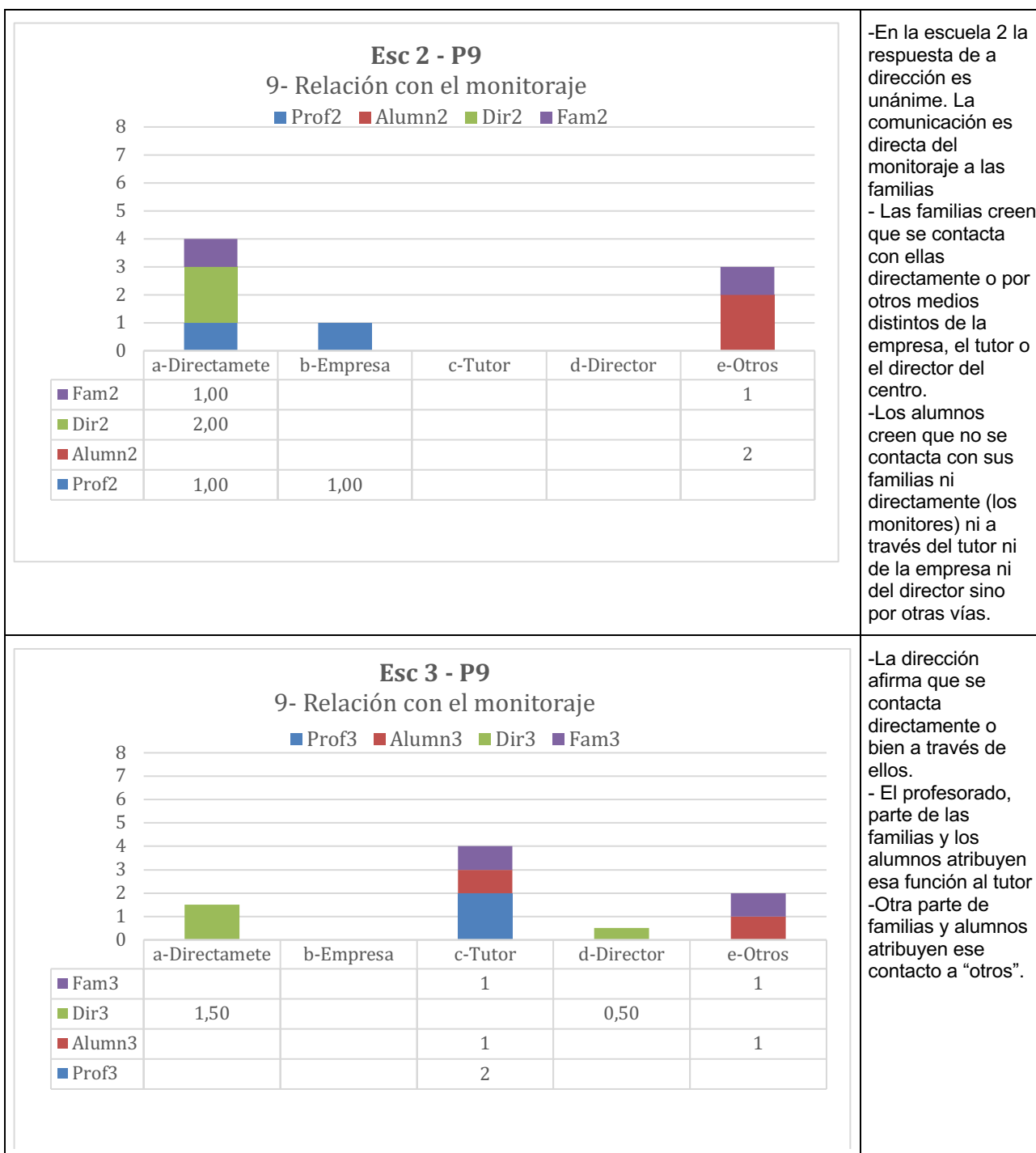
ANÁLISIS DE CENTRO

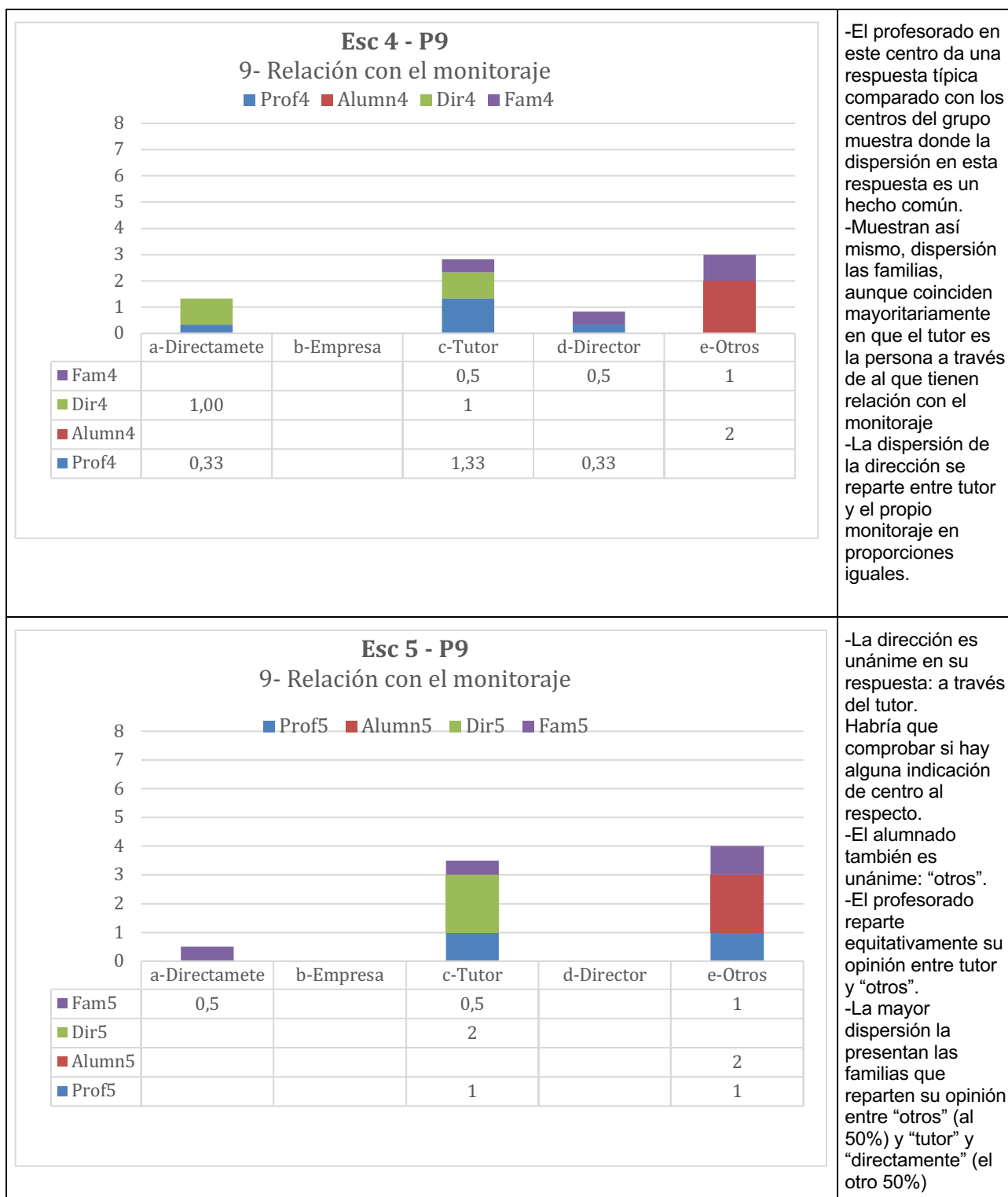
Pregunta 9:

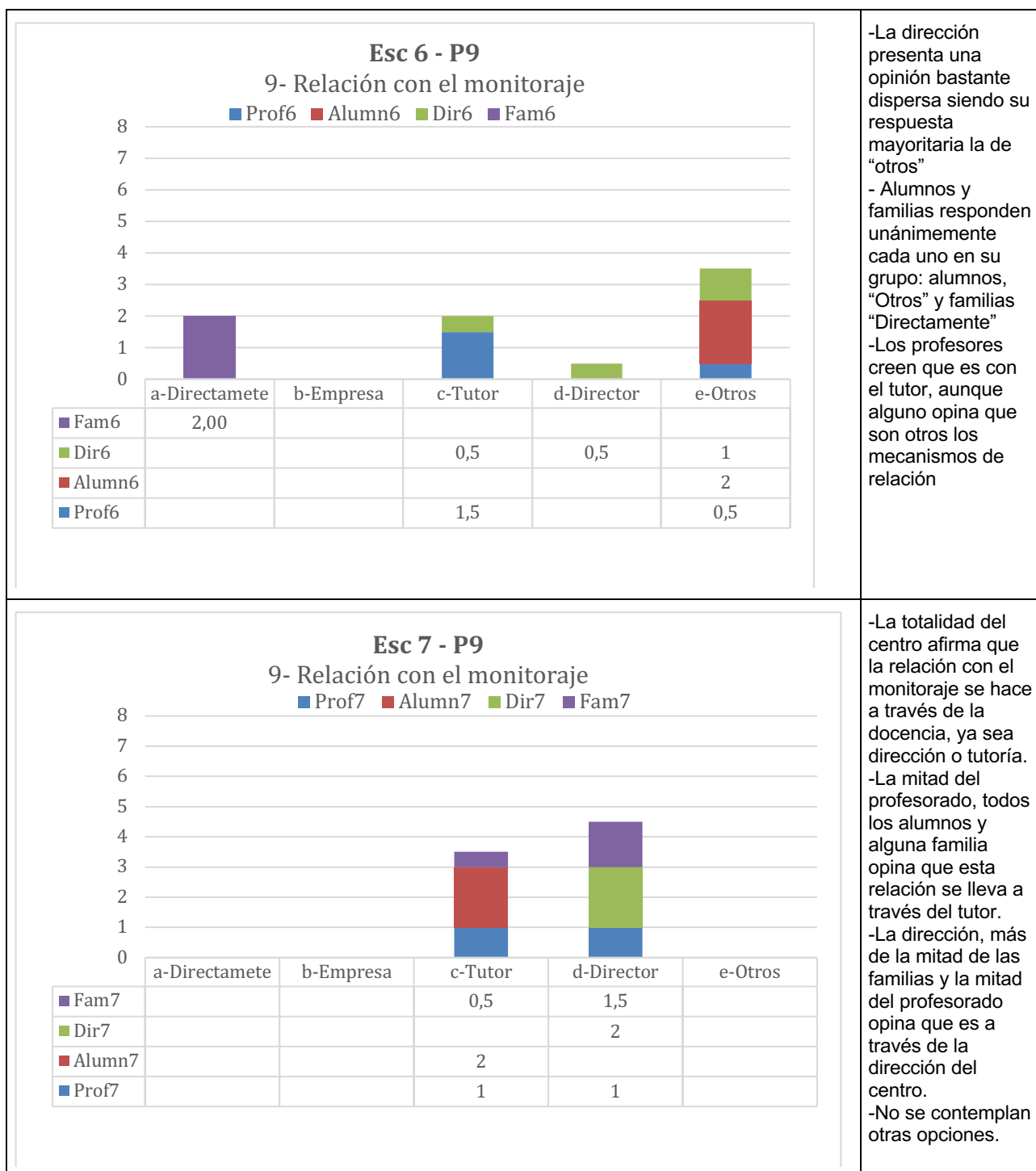
9- Relación con el monitoraje

Si un monitor/a del centro necesita hablar con la familia de algún alumno/a ¿Cómo se pone en contacto con ella?









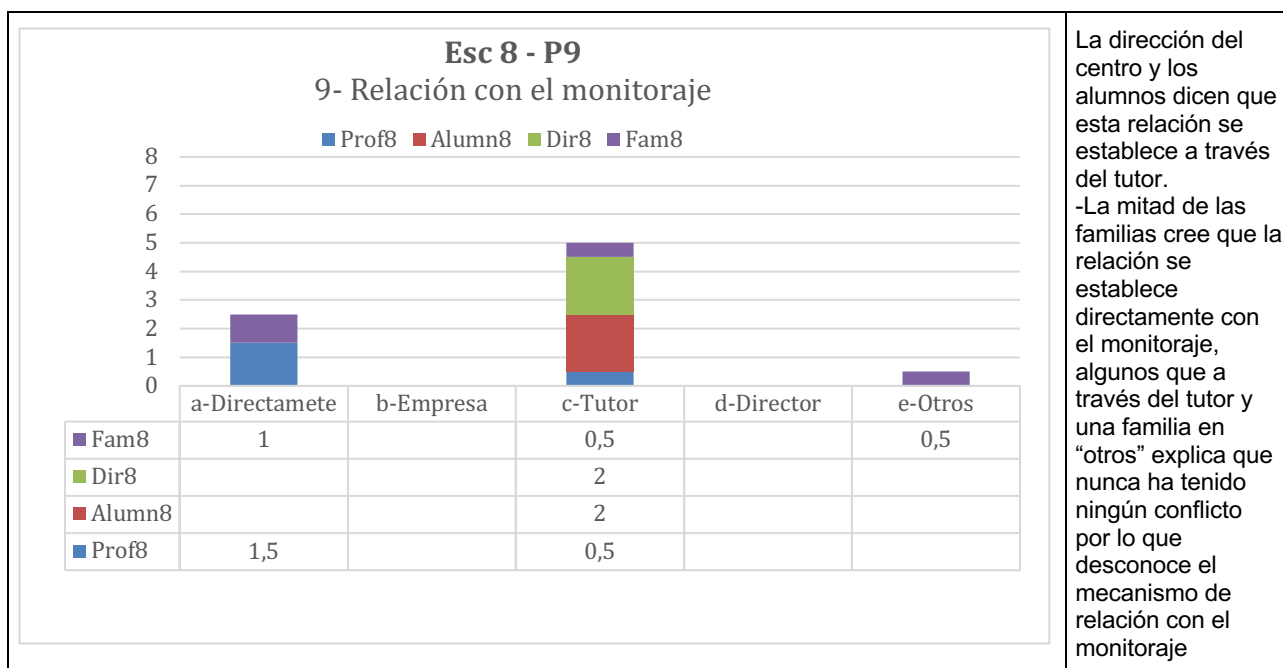


Figura 40. Pregunta 9. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.10. Pregunta 10

10- Problemas con un grupo de familias. [Esta pregunta no se ha aplicado al alumnado]

Cuando existe un problema con un grupo de familias ¿cuál es, según tu criterio, la mejor manera de abordarlo?



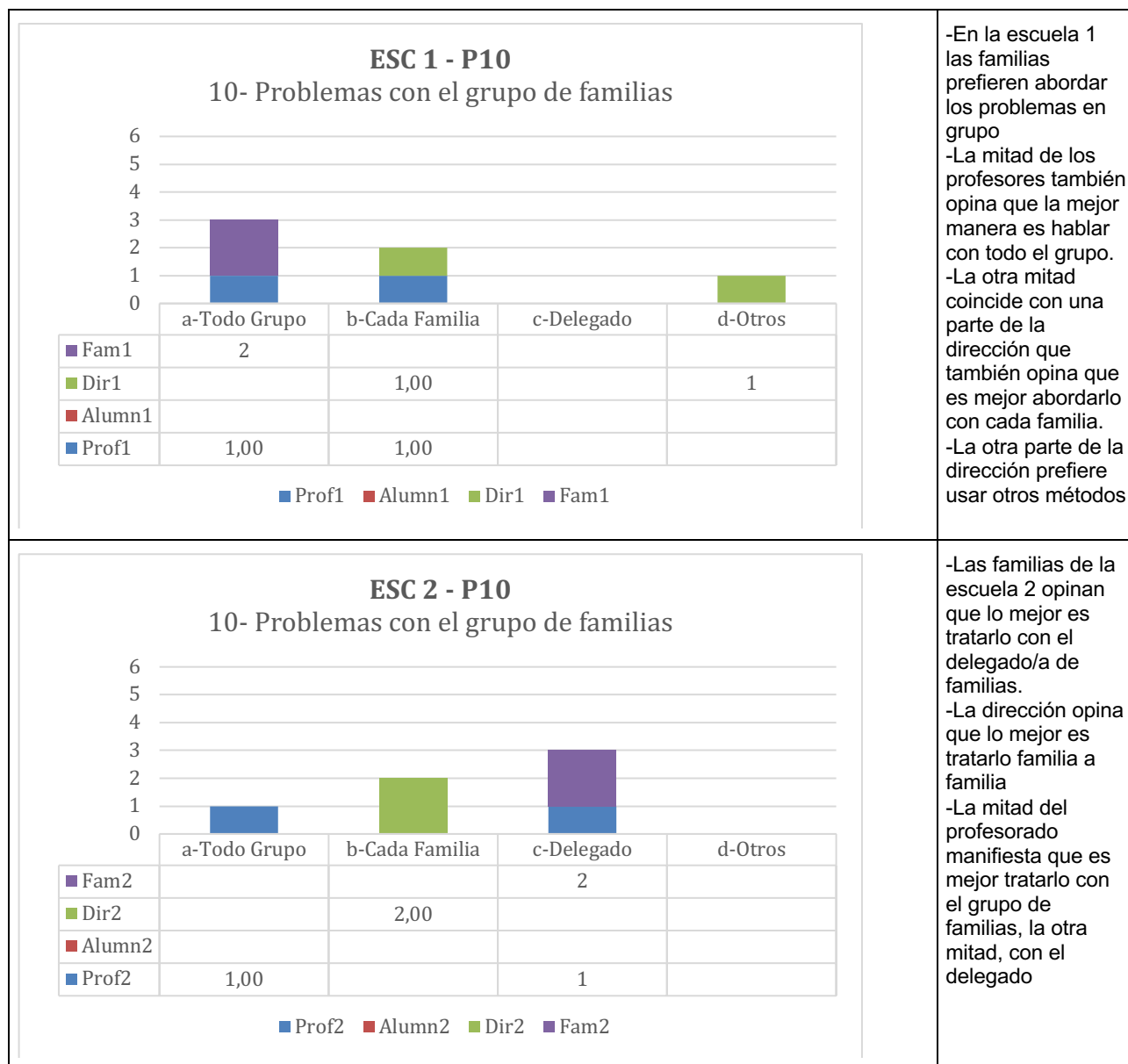


Figura 41. Pregunta 10. Resultado de todas las escuelas

ANÁLISIS DE CENTRO

Pregunta 10:

10- Problemas con un grupo de familias [Esta pregunta no se ha aplicado al alumnado]
Cuando existe un problema con un grupo de familias ¿cuál es, según tu criterio, la mejor manera de abordarlo?



-En la escuela 1 las familias prefieren abordar los problemas en grupo
-La mitad de los profesores también opina que la mejor manera es hablar con todo el grupo.
-La otra mitad coincide con una parte de la dirección que también opina que es mejor abordarlo con cada familia.
-La otra parte de la dirección prefiere usar otros métodos

-Las familias de la escuela 2 opinan que lo mejor es tratarlo con el delegado/a de familias.
-La dirección opina que lo mejor es tratarlo familia a familia
-La mitad del profesorado manifiesta que es mejor tratarlo con el grupo de familias, la otra mitad, con el delegado

<div><div>ESC 3 - P10</div><div>10- Problemas con el grupo de familias</div><div><div><div><div></div><div>Prof3</div></div><div><div></div><div>Alumn3</div></div><div><div></div><div>Dir3</div></div><div><div></div><div>Fam3</div></div></div><div><div><div></div><div>6</div></div><div><div></div><div>5</div></div><div><div></div><div>4</div></div><div><div></div><div>3</div></div><div><div></div><div>2</div></div><div><div></div><div>1</div></div><div><div></div><div>0</div></div></div><div><div><div>a-Todo Grupo</div><div>b-Cada Familia</div><div>c-Delegado</div><div>d-Otros</div></div><div><div><div>Fam3</div><div>2,00</div></div><div><div>Dir3</div><div>1,00</div></div><div><div>Alumn3</div><div></div></div><div><div>Prof3</div><div>1,00</div></div></div></div></div><div><div>-En la escuela 3 las familias creen que es mejor tratarlo con todo el grupo</div><div>-La mitad de los profesores cree que es mejor tratarlo con todo el grupo. La otra mitad, con cada familia</div><div>-La mitad de la dirección opina que lo mejor es tratarlo familia a familia, la otra mitad señala a “otros”</div></div></div>
<div><div>ESC 4 - P10</div><div>10- Problemas con el grupo de familias</div><div><div><div><div></div><div>Prof4</div></div><div><div></div><div>Alumn4</div></div><div><div></div><div>Dir4</div></div><div><div></div><div>Fam4</div></div></div><div><div><div></div><div>6</div></div><div><div></div><div>5</div></div><div><div></div><div>4</div></div><div><div></div><div>3</div></div><div><div></div><div>2</div></div><div><div></div><div>1</div></div><div><div></div><div>0</div></div></div><div><div><div>a-Todo Grupo</div><div>b-Cada Familia</div><div>c-Delegado</div><div>d-Otros</div></div><div><div><div>Fam4</div><div></div></div><div><div>Dir4</div><div>1,00</div></div><div><div>Alumn4</div><div></div></div><div><div>Prof4</div><div>1,50</div></div></div></div></div><div><div>-En la escuela 4 las familias creen que es mejor tratarlo con cada familia</div><div>-Más de la mitad de los profesores cree que es mejor tratarlo con todo el grupo. El resto, con cada familia</div><div>-La mitad de la dirección opina que lo mejor es tratarlo familia a familia, la otra mitad, con el grupo entero</div></div></div>
<div><div>ESC 5 - P10</div><div>10- Problemas con el grupo de familias</div><div><div><div><div></div><div>Prof5</div></div><div><div></div><div>Alumn5</div></div><div><div></div><div>Dir5</div></div><div><div></div><div>Fam5</div></div></div><div><div><div></div><div>6</div></div><div><div></div><div>5</div></div><div><div></div><div>4</div></div><div><div></div><div>3</div></div><div><div></div><div>2</div></div><div><div></div><div>1</div></div><div><div></div><div>0</div></div></div><div><div><div>a-Todo Grupo</div><div>b-Cada Familia</div><div>c-Delegado</div><div>d-Otros</div></div><div><div><div>Fam5</div><div></div></div><div><div>Dir5</div><div>1,00</div></div><div><div>Alumn5</div><div></div></div><div><div>Prof5</div><div>1</div></div></div></div></div><div><div>-En la escuela las familias creen que es mejor tratarlo con todo cada familia, con el delegado u otros. No con todo el grupo.</div><div>-La mitad de los profesores cree que es mejor tratarlo con todo el grupo. La otra mitad, con cada familia</div><div>La mitad de la dirección opina que lo mejor es tratarlo familia a familia, la otra mitad, con “otros”</div></div></div>

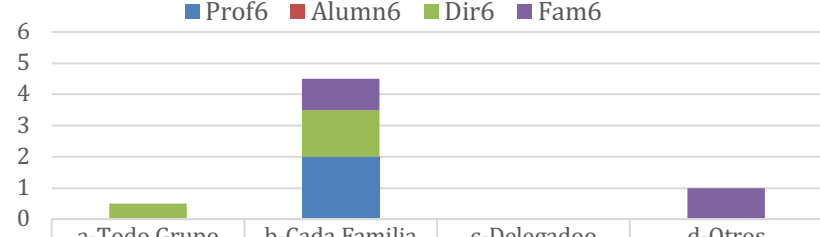
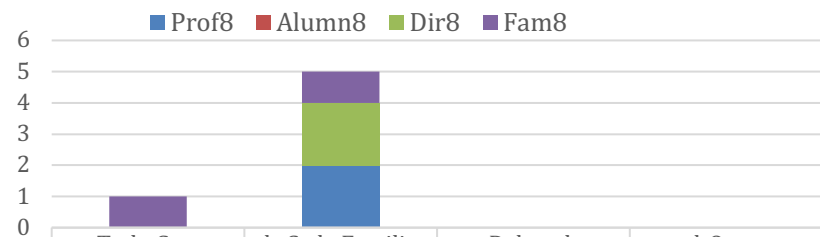
<div><div>ESC 6 - P10</div><div>10- Problemas con el grupo de familias</div><div><div><div><div></div></div>Prof6</div><div><div></div></div>Alumn6</div><div><div></div></div>Dir6</div> <div><div></div></div> Fam6  <table><thead><tr><th></th><th>a-Todo Grupo</th><th>b-Cada Familia</th><th>c-Delegadoo</th><th>d-Otros</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam6</td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td></tr><tr><td>Dir6</td><td>0,50</td><td>1,50</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn6</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof6</td><td></td><td>2,00</td><td></td><td></td></tr></tbody></table>		a-Todo Grupo	b-Cada Familia	c-Delegadoo	d-Otros	Fam6		1		1	Dir6	0,50	1,50			Alumn6					Prof6		2,00			<div>-En la escuela 6 las familias creen que es mejor tratarlo con cada familia o con "otros"</div> <div>-Todos los profesores creen que es mejor tratarlo con cada familia</div> <div>-Más de la mitad de la dirección opina que lo mejor es tratarlo familia a familia, una pequeña parte opina que con todo el grupo</div>
	a-Todo Grupo	b-Cada Familia	c-Delegadoo	d-Otros																						
Fam6		1		1																						
Dir6	0,50	1,50																								
Alumn6																										
Prof6		2,00																								
<div><div>ESC 7 - P10</div><div>10- Problemas con el grupo de familias</div><div><div><div></div></div>Prof7</div><div><div></div></div>Alumn7</div> <div><div></div></div> Dir7 <div><div></div></div> Fam7  <table><thead><tr><th></th><th>a-Todo Grupo</th><th>b-Cada Familia</th><th>c-Delegadoo</th><th>d-Otros</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam7</td><td></td><td>2</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir7</td><td></td><td>2</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn7</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof7</td><td></td><td>2</td><td></td><td></td></tr></tbody></table>		a-Todo Grupo	b-Cada Familia	c-Delegadoo	d-Otros	Fam7		2			Dir7		2			Alumn7					Prof7		2			<div>-En la escuela 7 las familias creen que es mejor tratarlo con cada familia</div> <div>-Todos los profesores creen que es mejor tratarlo con cada familia</div> <div>-La dirección opina unánimemente que lo mejor es tratarlo familia a familia.</div>
	a-Todo Grupo	b-Cada Familia	c-Delegadoo	d-Otros																						
Fam7		2																								
Dir7		2																								
Alumn7																										
Prof7		2																								
<div><div>ESC 8 - P10</div><div>10- Problemas con el grupo de familias</div><div><div><div></div></div>Prof8</div><div><div></div></div>Alumn8</div> <div><div></div></div> Dir8 <div><div></div></div> Fam8  <table><thead><tr><th></th><th>a-Todo Grupo</th><th>b-Cada Familia</th><th>c-Delegadoo</th><th>d-Otros</th></tr></thead><tbody><tr><td>Fam8</td><td>1</td><td>1</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir8</td><td></td><td>2</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Alumn8</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Prof8</td><td></td><td>2</td><td></td><td></td></tr></tbody></table>		a-Todo Grupo	b-Cada Familia	c-Delegadoo	d-Otros	Fam8	1	1			Dir8		2			Alumn8					Prof8		2			<div>-En la escuela 8 la mitad de las familias creen que es mejor tratarlo con todo el grupo, la otra mitad, familia a familia</div> <div>-Todos los profesores creen que es mejor tratarlo con cada familia</div> <div>-La dirección opina unánimemente que lo mejor es tratarlo familia a familia.</div>
	a-Todo Grupo	b-Cada Familia	c-Delegadoo	d-Otros																						
Fam8	1	1																								
Dir8		2																								
Alumn8																										
Prof8		2																								

Figura 42. Pregunta 10. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.11. Pregunta 11

11- Elección del delegado/a de familias

¿Cómo se elige el delegado de padres/madres de cada grupo, en vuestro centro?





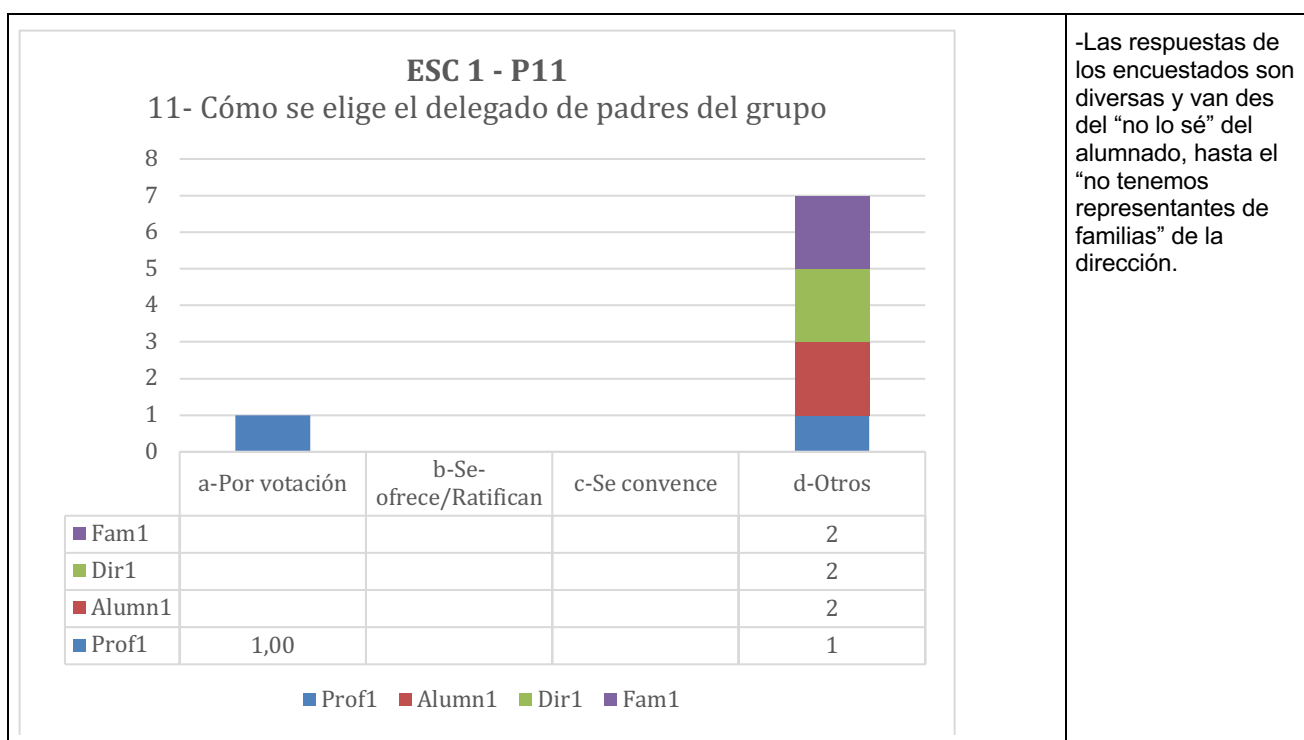
Figura 43. Pregunta 11. Resultado de todas las escuelas

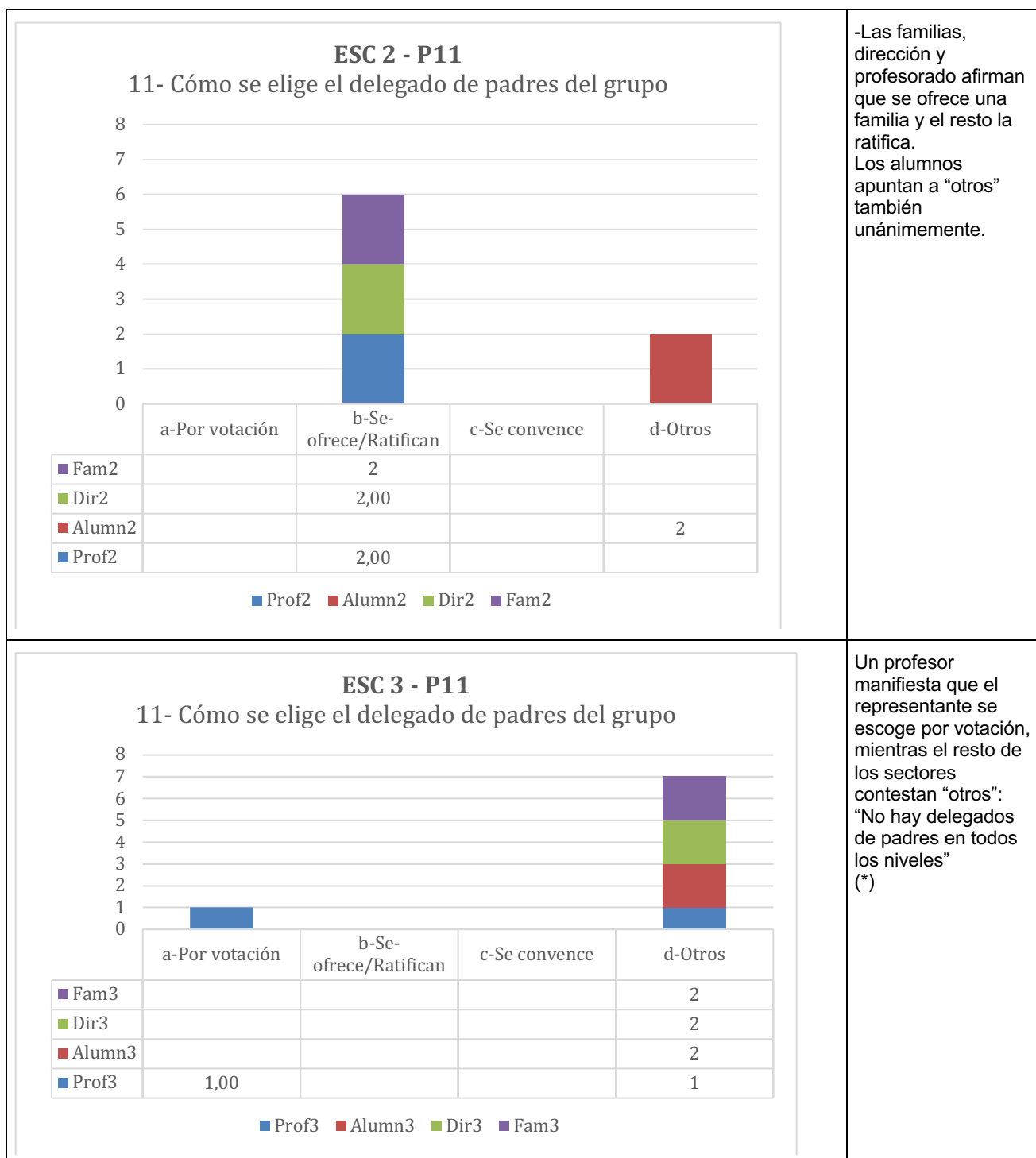
ANÁLISIS DE CENTRO

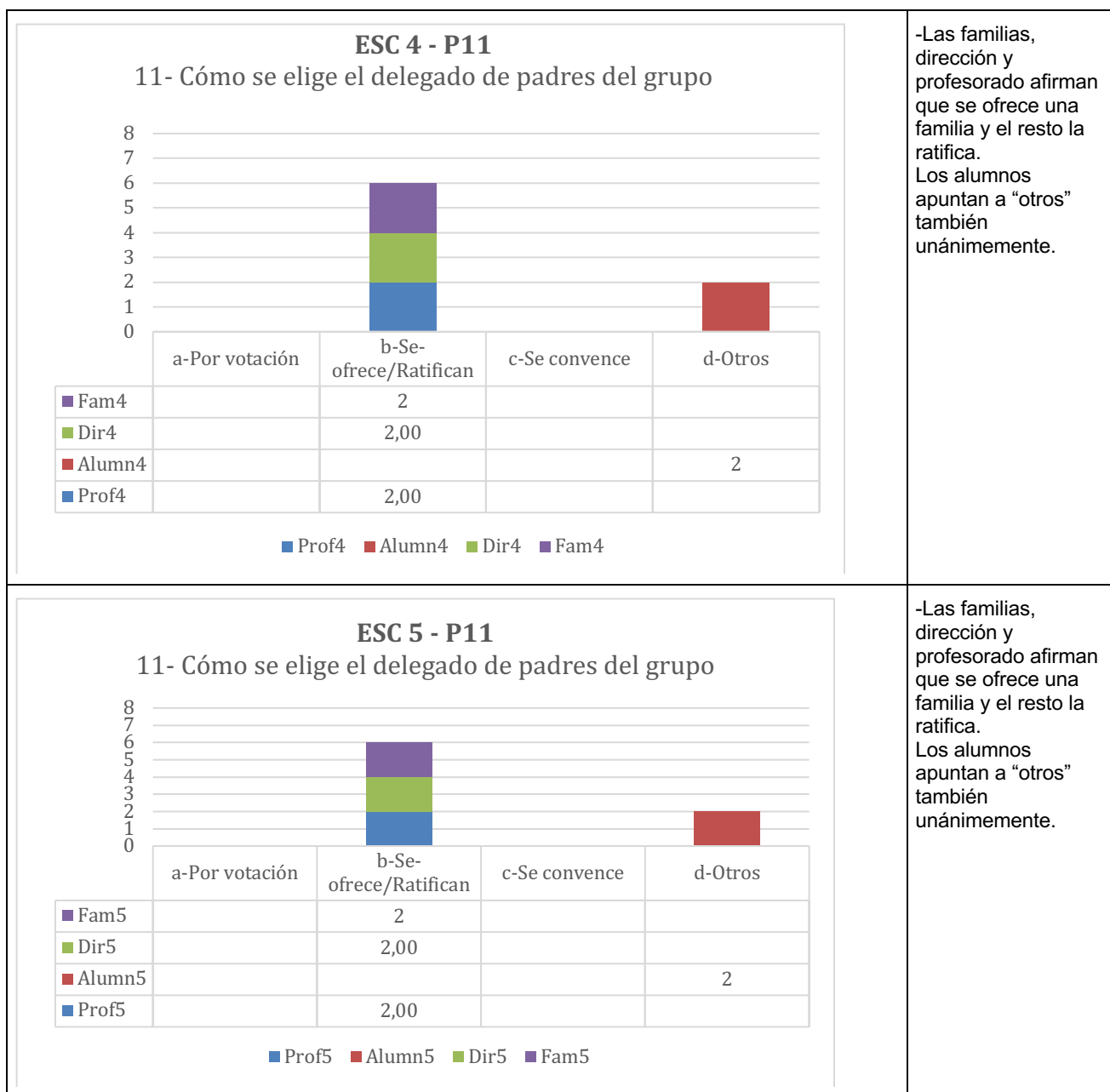
Pregunta 11:

11- Elección del delegado/a de familias

¿Cómo se elige el delegado de padres/madres de cada grupo, en vuestro centro?







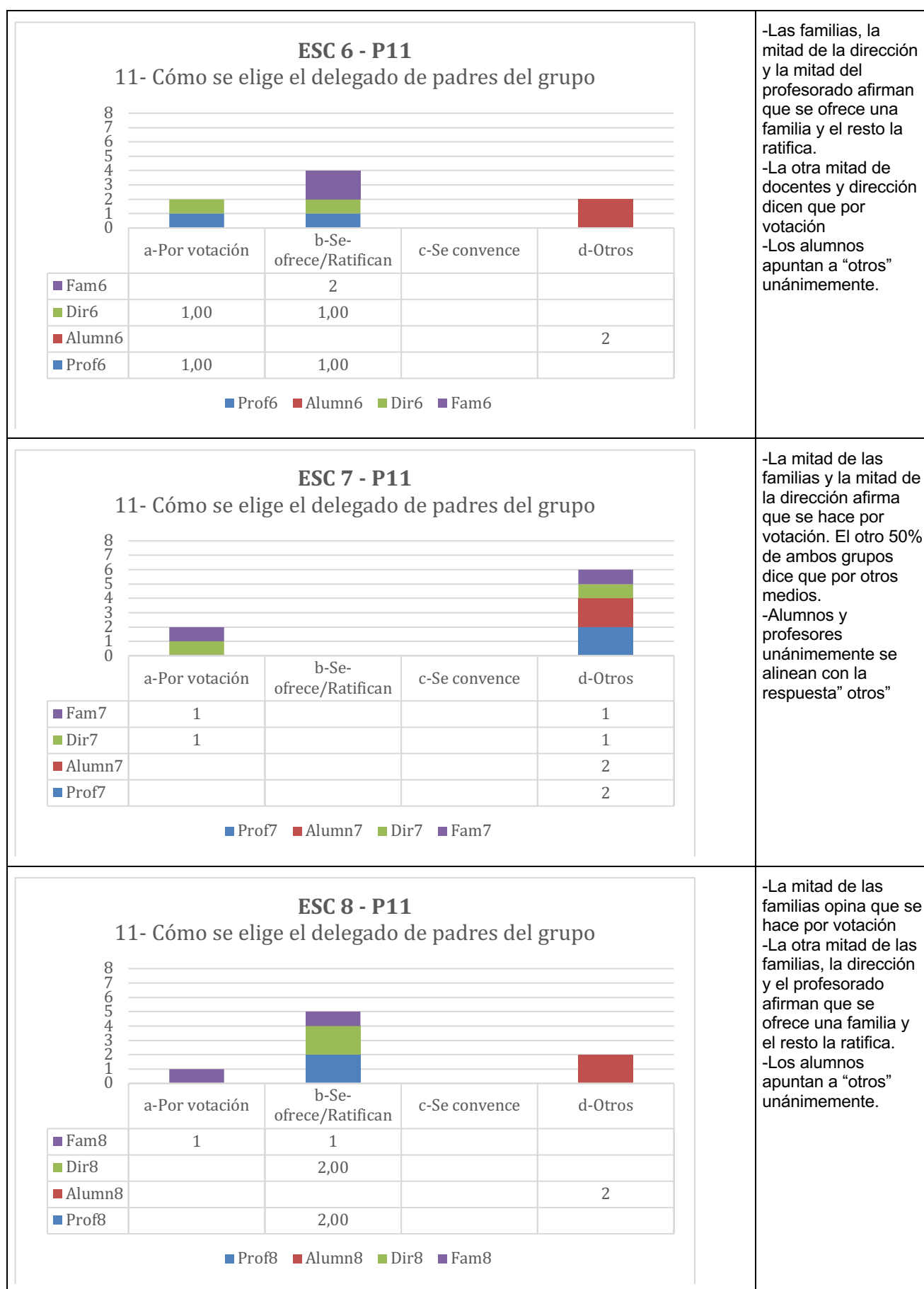


Figura 44. Pregunta 11. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.12. Pregunta 12

12- El alumno en la relación familia-escuela

¿Crees que, por regla general, el alumno es un buen transmisor (fiel al mensaje) de la información familia-escuela?



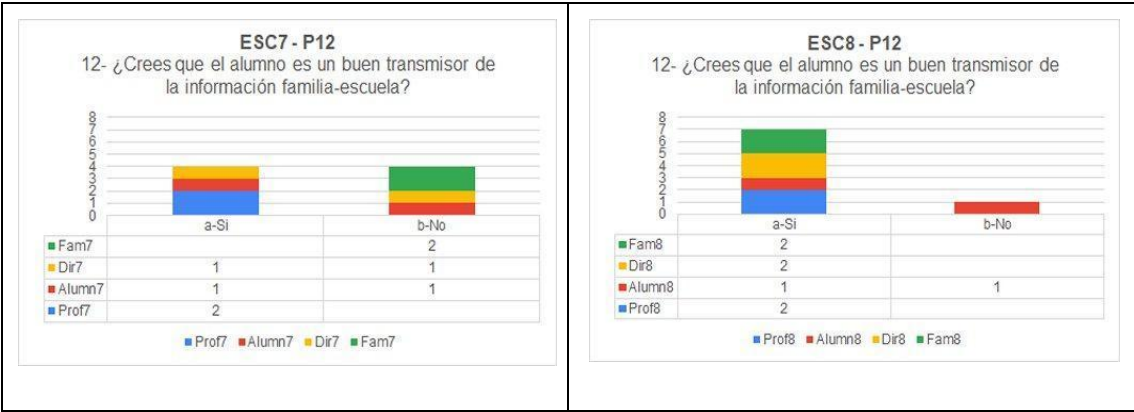


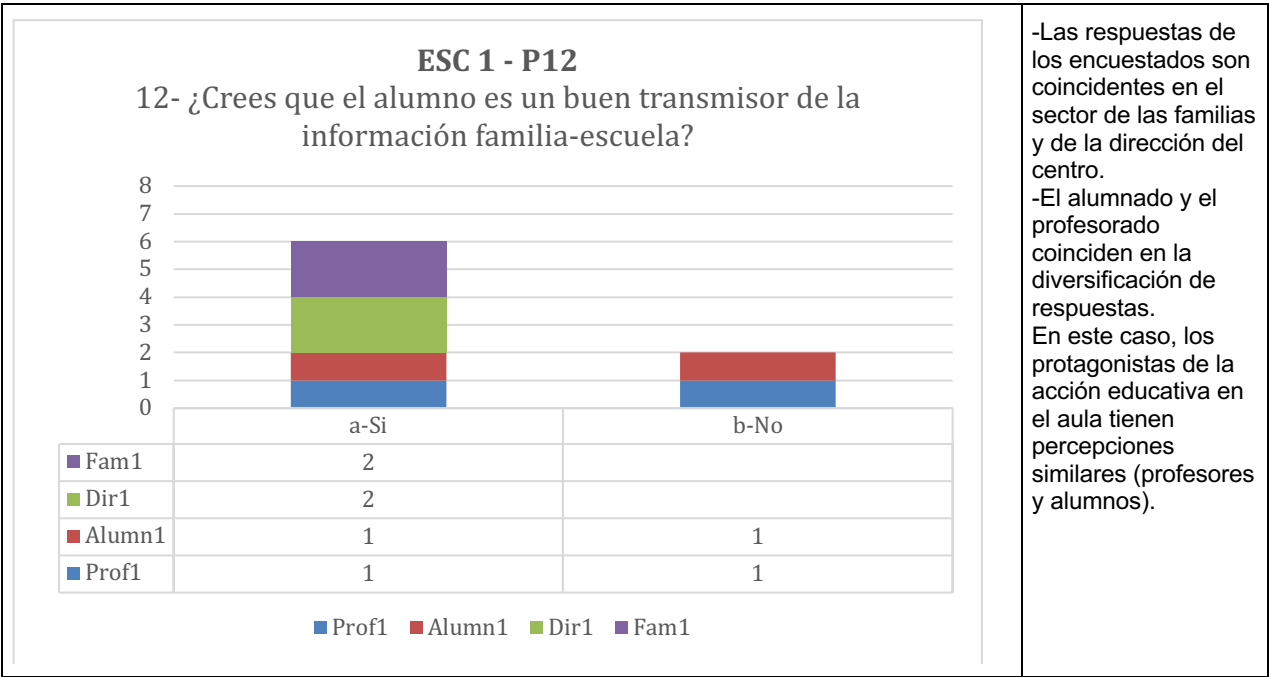
Figura 45. Pregunta 12. Resultado de todas las escuelas

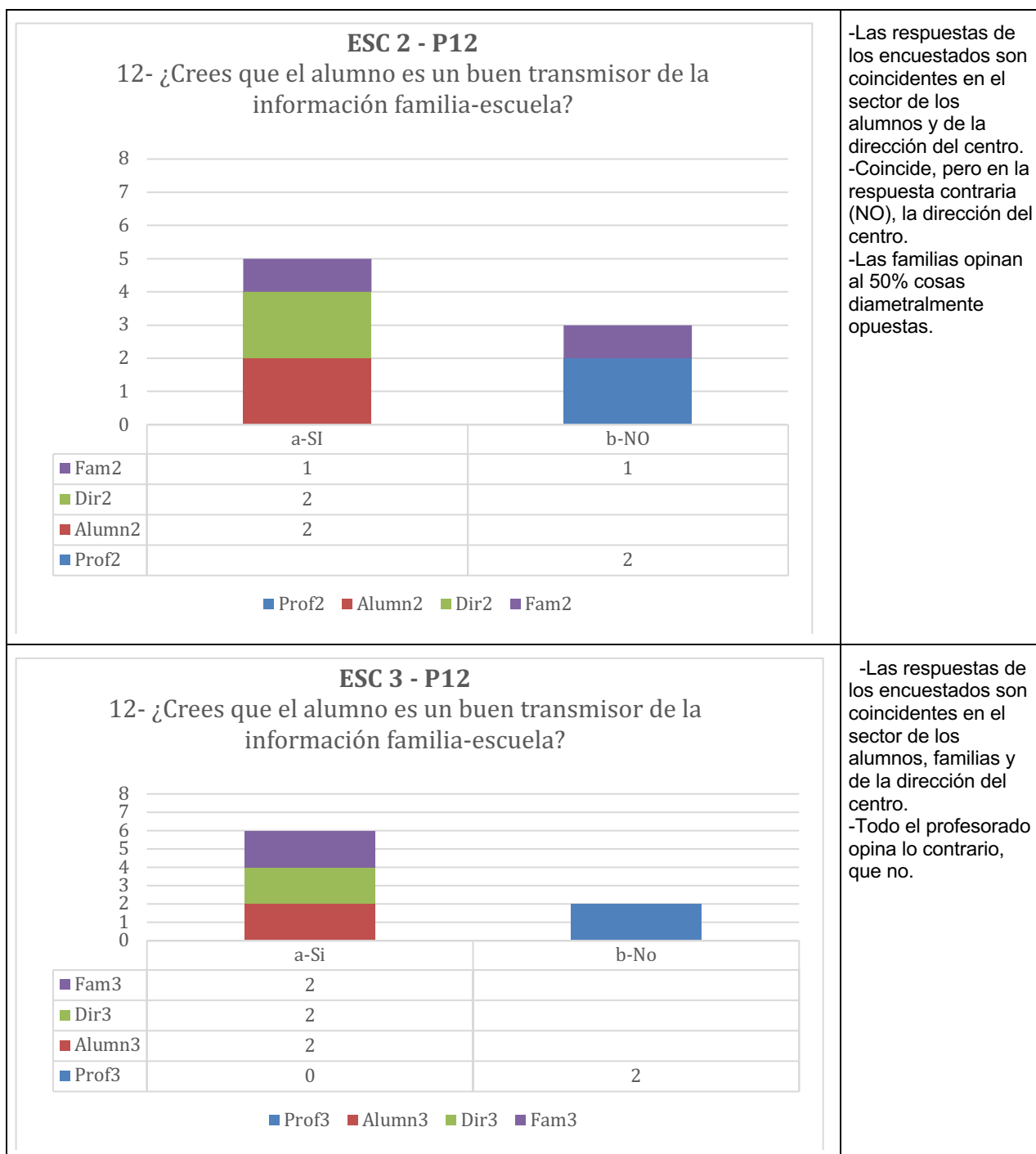
ANÁLISIS DE CENTRO

Pregunta 12:

12- El alumno en la relación familia-escuela

¿Crees que, por regla general, el alumno es un buen transmisor (fiel al mensaje) de la información familia-escuela?





<div><div>ESC 4 - P12</div><div>12- ¿Crees que el alumno es un buen transmisor de la información familia-escuela?</div><div><div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div><table><tr><td></td><td>a-Si</td><td>b-No</td></tr><tr><td>Fam4</td><td>1,00</td><td>1,00</td></tr><tr><td>Dir4</td><td>2,00</td><td></td></tr><tr><td>Alumn4</td><td></td><td>2,00</td></tr><tr><td>Prof4</td><td>2,00</td><td></td></tr></table><div><div>Prof4</div><div>Alumn4</div><div>Dir4</div><div>Fam4</div></div></div>		a-Si	b-No	Fam4	1,00	1,00	Dir4	2,00		Alumn4		2,00	Prof4	2,00		<div><div>-Las respuestas de los encuestados son coincidentes en el sector del profesorado y de la dirección del centro en positivo.</div><div>-En negativo, está la voz unánime del alumnado</div><div>-Las familias dividen su respuesta al 50% en sí o en no</div></div>
	a-Si	b-No														
Fam4	1,00	1,00														
Dir4	2,00															
Alumn4		2,00														
Prof4	2,00															
<div><div>ESC 5 - P12</div><div>12- ¿Crees que el alumno es un buen transmisor de la información familia-escuela?</div><div><div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div><table><tr><td></td><td>a-Si</td><td>b-No</td></tr><tr><td>Fam5</td><td>1</td><td>1</td></tr><tr><td>Dir5</td><td>1</td><td>1</td></tr><tr><td>Alumn5</td><td>1</td><td>1</td></tr><tr><td>Prof5</td><td>2</td><td></td></tr></table><div><div>Prof5</div><div>Alumn5</div><div>Dir5</div><div>Fam5</div></div></div>		a-Si	b-No	Fam5	1	1	Dir5	1	1	Alumn5	1	1	Prof5	2		<div><div>-Las respuestas de los encuestados son coincidentes en el sector de los profesores.</div><div>-El resto de los grupos, familias, dirección y alumnado divide su opinión al 50% en sí o en no.</div></div>
	a-Si	b-No														
Fam5	1	1														
Dir5	1	1														
Alumn5	1	1														
Prof5	2															
<div><div>ESC6 - P12</div><div>12- ¿Crees que el alumno es un buen transmisor de la información familia-escuela?</div><div><div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div><table><tr><td></td><td>a-Si</td><td>b-No</td></tr><tr><td>Fam6</td><td>1</td><td>1</td></tr><tr><td>Dir6</td><td></td><td>2</td></tr><tr><td>Alumn6</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>Prof6</td><td></td><td>2</td></tr></table><div><div>Prof6</div><div>Alumn6</div><div>Dir6</div><div>Fam6</div></div></div>		a-Si	b-No	Fam6	1	1	Dir6		2	Alumn6	2		Prof6		2	<div><div>-Las respuestas de los encuestados son coincidentes en el sector de los alumnos y de la mitad de las familias.</div><div>-La otra mitad y la totalidad de profesorado y dirección opina lo contrario</div></div>
	a-Si	b-No														
Fam6	1	1														
Dir6		2														
Alumn6	2															
Prof6		2														

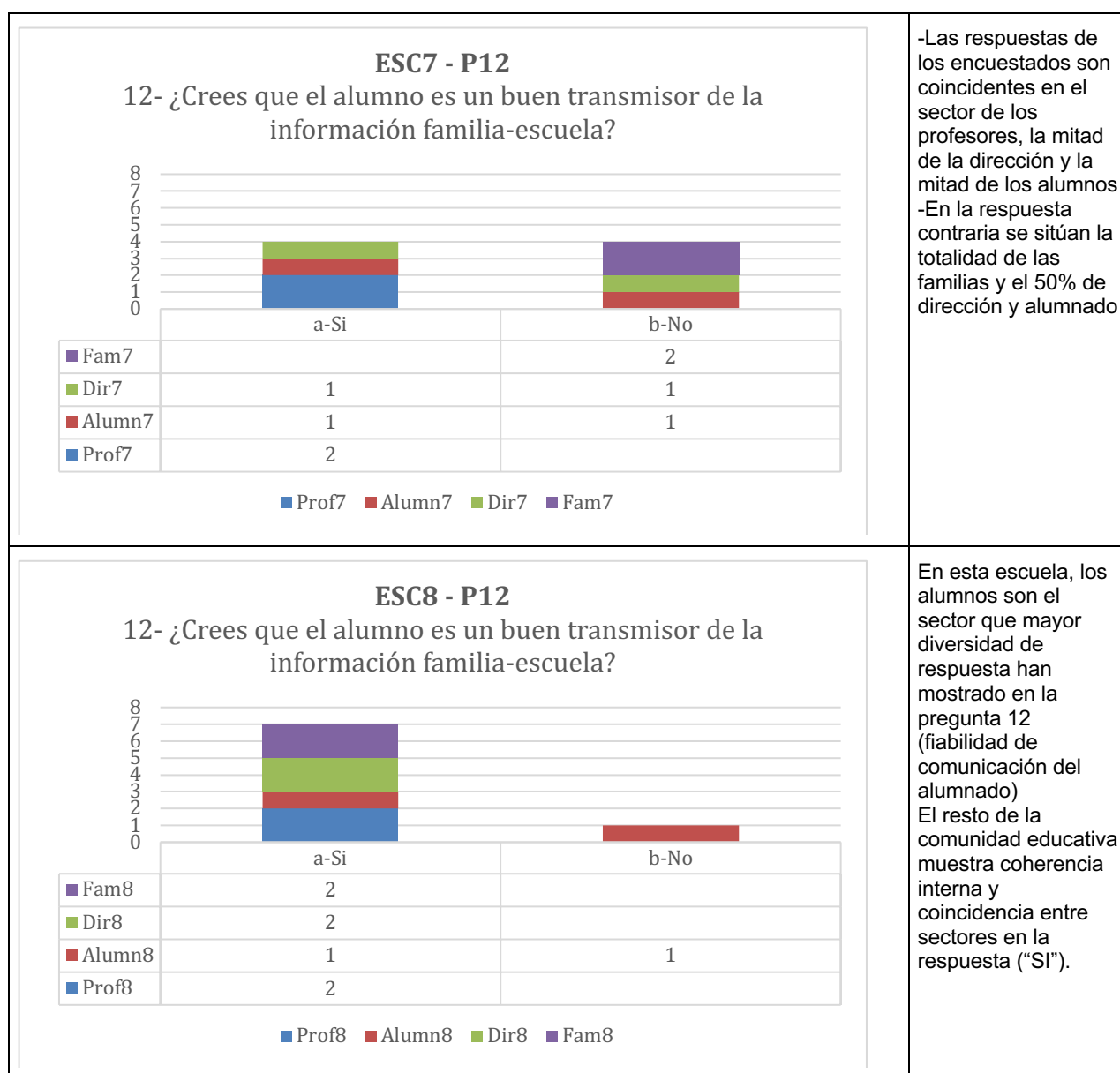


Figura 46. Pregunta 12. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.13. Pregunta 13

13- Canales usados por las familias para establecer relación con el centro

¿Cuál es el canal más habitual utilizado por las familias para comunicarse con el/la tutor/a o el director/a del centro de su hijo/a?

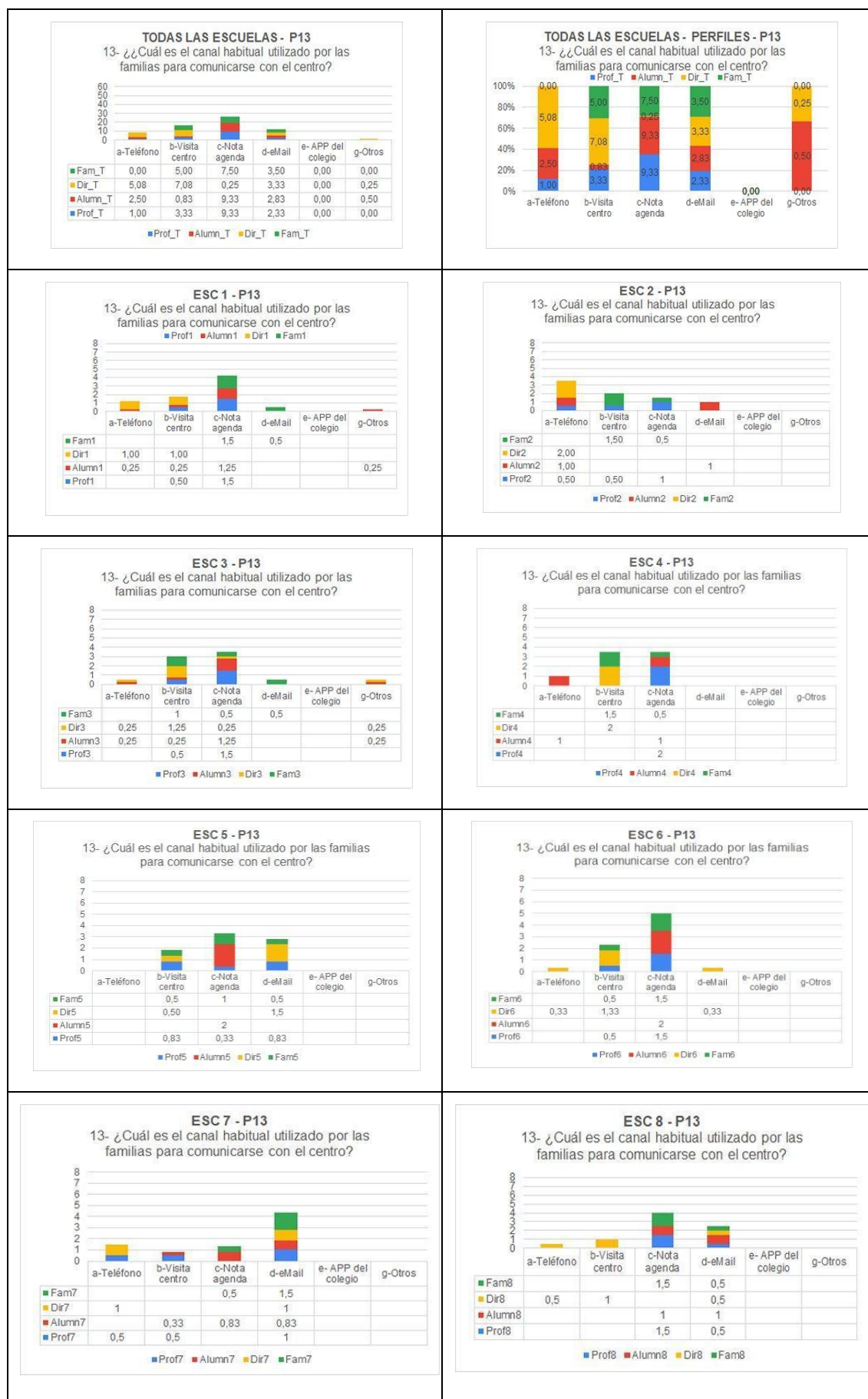


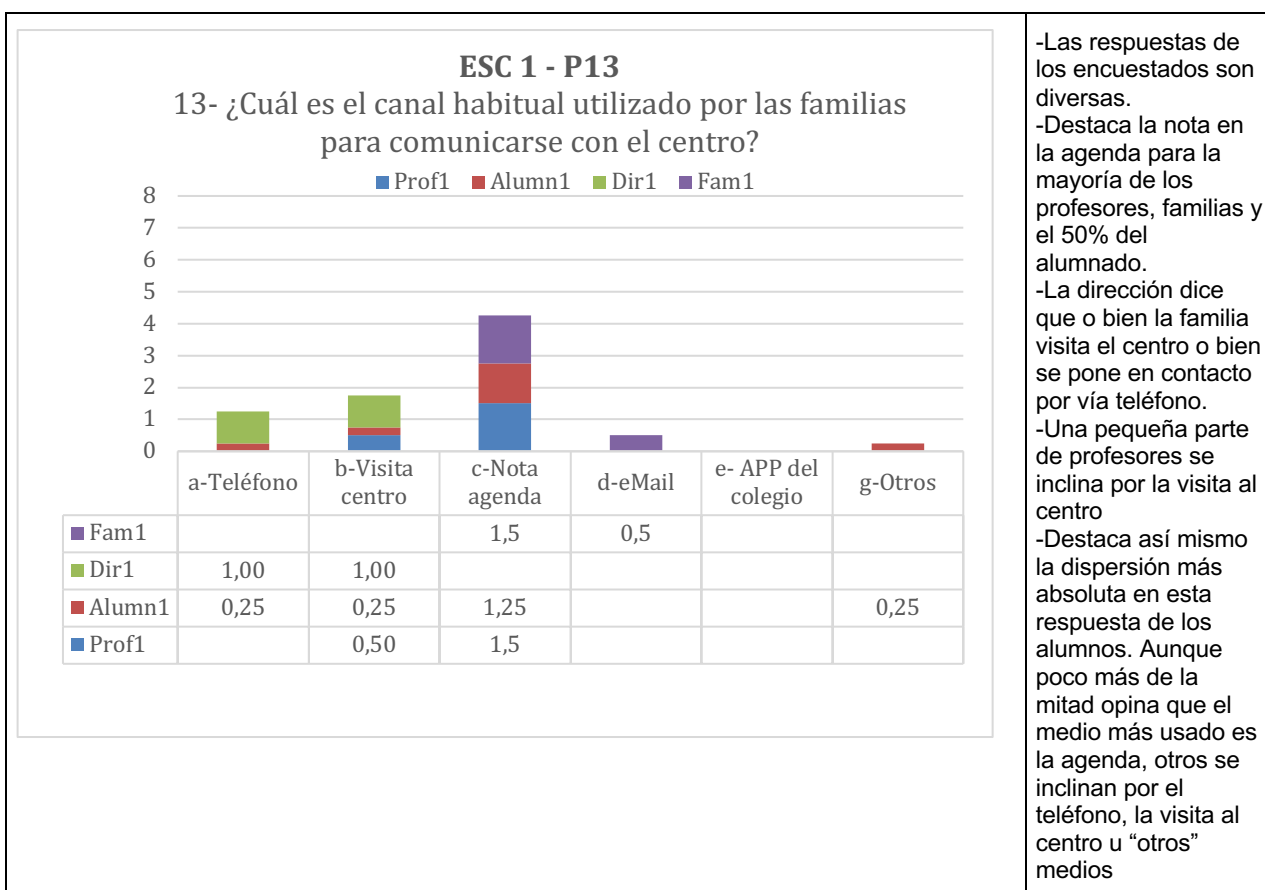
Figura 47. Pregunta 13. Resultado de todas las escuelas

ANÁLISIS DE CENTRO

Pregunta 13:

13- Canales usados por las familias para establecer relación con el centro

¿Cuál es el canal más habitual utilizado por las familias para comunicarse con el/la tutor/a o el director/a del centro de su hijo/a?

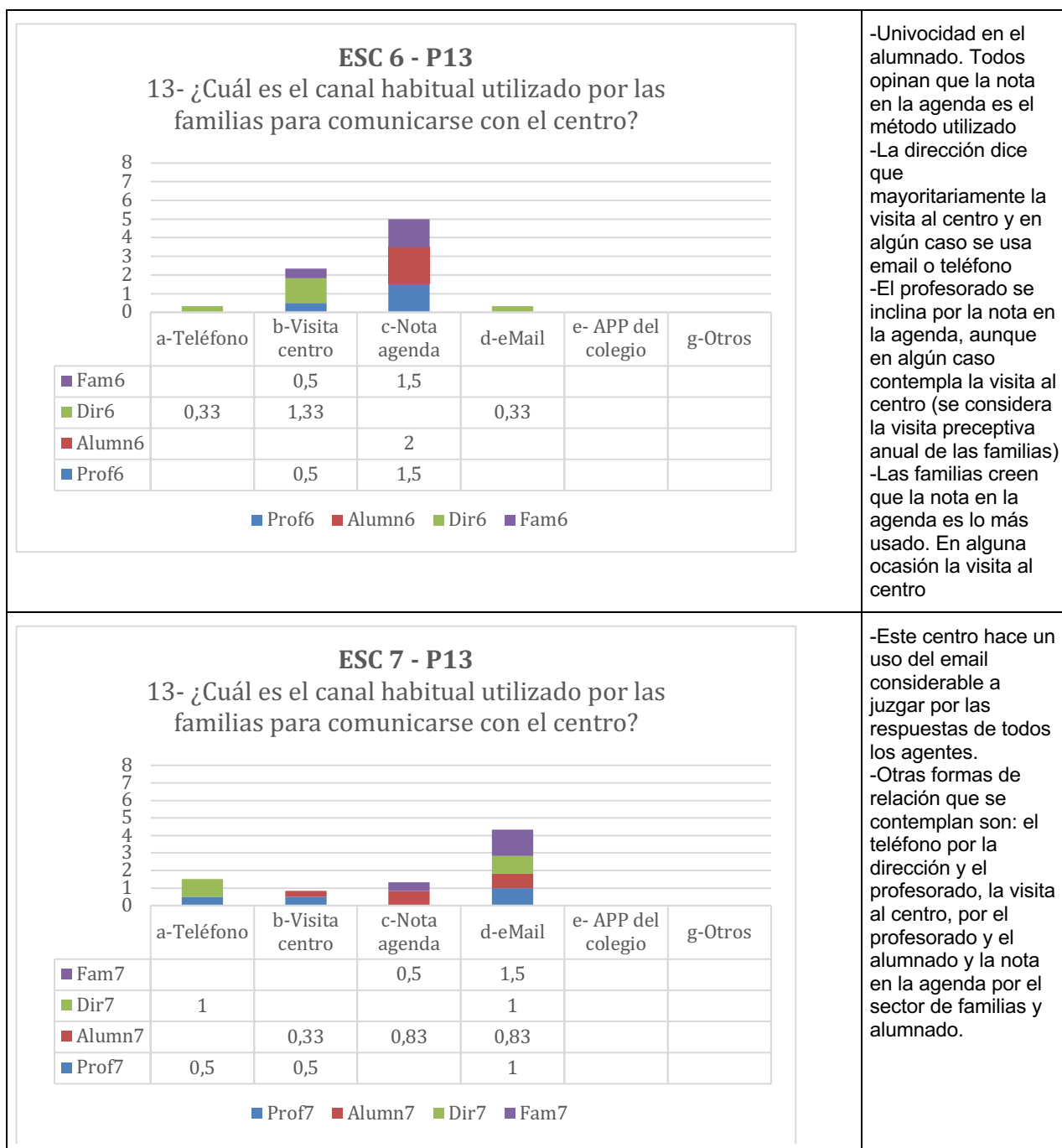


<div><div>ESC 2 - P13</div><div>13- ¿Cuál es el canal habitual utilizado por las familias para comunicarse con el centro?</div><div><div><div><div></div><div>Prof3</div></div><div><div></div><div>Alumn3</div></div><div><div></div><div>Dir3</div></div><div><div></div><div>Fam3</div></div></div><div><table><tr><th></th><th>a-Teléfono</th><th>b-Visita centro</th><th>c-Nota agenda</th><th>d-eMail</th><th>e- APP del colegio</th><th>g-Otros</th></tr><tr><td>Fam3</td><td></td><td>1</td><td>0,5</td><td>0,5</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir3</td><td>0,25</td><td>1,25</td><td>0,25</td><td></td><td></td><td>0,25</td></tr><tr><td>Alumn3</td><td>0,25</td><td>0,25</td><td>1,25</td><td></td><td></td><td>0,25</td></tr><tr><td>Prof3</td><td></td><td>0,5</td><td>1,5</td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div></div></div>		a-Teléfono	b-Visita centro	c-Nota agenda	d-eMail	e- APP del colegio	g-Otros	Fam3		1	0,5	0,5			Dir3	0,25	1,25	0,25			0,25	Alumn3	0,25	0,25	1,25			0,25	Prof3		0,5	1,5				<div>-La dispersión más absoluta se encuentra en la respuesta de los alumnos. Aunque poco más de la mitad opina que el medio más usado es la agenda, otros se inclinan por el teléfono, la visita al centro u “otros” medios</div> <div>-Gran dispersión también del grupo familias en este centro. Visita al centro, mail y agenda.</div> <div>-Dispersión así mismo entre los profesores que se inclinan más por la nota en la agenda que por la visita, y entre la dirección que se inclina más por la visita seguida de la nota en la agenda y minoritariamente por “otros”</div>
	a-Teléfono	b-Visita centro	c-Nota agenda	d-eMail	e- APP del colegio	g-Otros																														
Fam3		1	0,5	0,5																																
Dir3	0,25	1,25	0,25			0,25																														
Alumn3	0,25	0,25	1,25			0,25																														
Prof3		0,5	1,5																																	
<div><div>ESC 3 - P13</div><div>13- ¿Cuál es el canal habitual utilizado por las familias para comunicarse con el centro?</div><div><div><div></div><div>Prof3</div></div><div><div></div><div>Alumn3</div></div><div><div></div><div>Dir3</div></div><div><div></div><div>Fam3</div></div></div><div><table><tr><th></th><th>a-Teléfono</th><th>b-Visita centro</th><th>c-Nota agenda</th><th>d-eMail</th><th>e- APP del colegio</th><th>g-Otros</th></tr><tr><td>Fam3</td><td></td><td>1</td><td>0,5</td><td>0,5</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dir3</td><td>0,25</td><td>1,25</td><td>0,25</td><td></td><td></td><td>0,25</td></tr><tr><td>Alumn3</td><td>0,25</td><td>0,25</td><td>1,25</td><td></td><td></td><td>0,25</td></tr><tr><td>Prof3</td><td></td><td>0,5</td><td>1,5</td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div></div>		a-Teléfono	b-Visita centro	c-Nota agenda	d-eMail	e- APP del colegio	g-Otros	Fam3		1	0,5	0,5			Dir3	0,25	1,25	0,25			0,25	Alumn3	0,25	0,25	1,25			0,25	Prof3		0,5	1,5				<div>-Dispersión en esta respuesta por parte de los alumnos. Aunque poco más de la mitad opina que el medio más usado es la agenda, otros se inclinan por el teléfono, la visita al centro u “otros” medios</div> <div>-Dispersión entre las familias. La mitad se inclina por la visita al centro y otras familias opinan que nota en la agenda o email son también métodos empleados</div> <div>-La dirección utiliza mayoritariamente la vía de la visita de centro y en algún caso la nota en la agenda, el teléfono u otros medios.</div> <div>-El profesorado utiliza mayoritariamente la nota en la agenda y con menor frecuencia la visita al centro</div>
	a-Teléfono	b-Visita centro	c-Nota agenda	d-eMail	e- APP del colegio	g-Otros																														
Fam3		1	0,5	0,5																																
Dir3	0,25	1,25	0,25			0,25																														
Alumn3	0,25	0,25	1,25			0,25																														
Prof3		0,5	1,5																																	

ESC 4 - P13

13- ¿Cuál es el canal habitual utilizado por las familias para comunicarse con el centro?

8
7
6
5
4
3
2
1
0



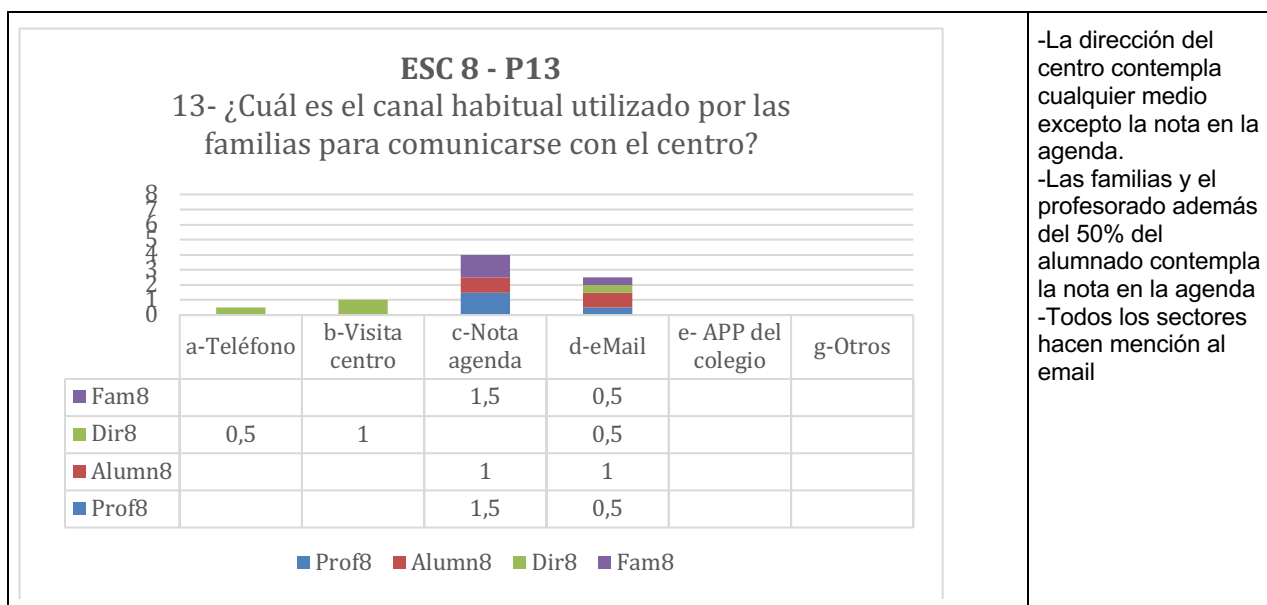


Figura 48. Pregunta 13. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.14. Pregunta 14

14- Canales usados por el/tutor/director para establecer relación con las familias

¿Cuál es el canal habitual utilizado por el centro (docente/dirección) para comunicarse con las familias?

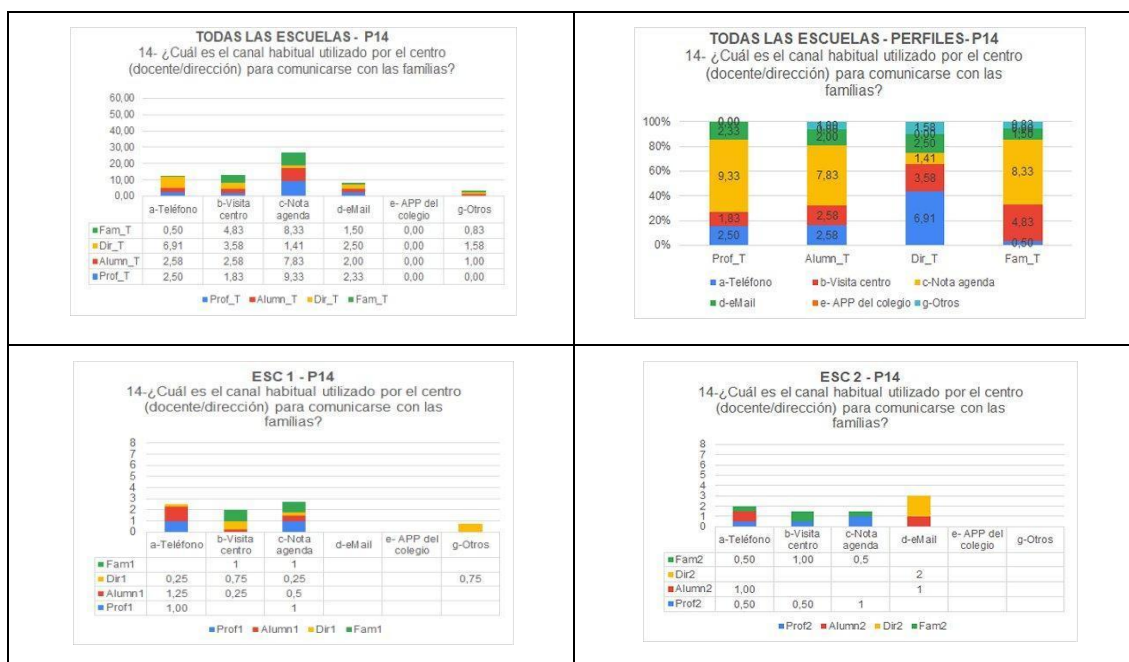




Figura 49. Pregunta 14. Resultado de todas las escuelas

ANÁLISIS DE CENTRO

Pregunta 14:

14- Canales usados por el/tutor/director para establecer relación con las familias

¿Cuál es el canal habitual utilizado por el centro (docente/dirección) para comunicarse con las familias?

ESC 1 - P14

14-¿Cuál es el canal habitual utilizado por el centro (docente/dirección) para comunicarse con las familias?

	a-Teléfono	b-Visita centro	c-Nota agenda	d-eMail	e- APP del colegio	g-Otros
Fam1		1	1			
Dir1	0,25	0,75	0,25			0,75
Alumn1	1,25	0,25	0,5			
Prof1	1,00		1			

-Las respuestas de los encuestados son diversas.... En todo caso, no contemplan en ningún caso la comunicación por mail.

-El profesorado reparte sus comunicaciones entre la agenda y el teléfono.

-El alumnado se inclina por la vía telefónica, aunque también el uso de la agenda está contemplado y, en menor media, la visita al centro por parte de las familias

La dirección otorga a las visitas al centro la máxima puntuación seguido de "otros" y no descarta la nota en la agenda o el teléfono

-Las familias reparten su opinión entre visita al centro y agenda.

ESC 2 - P14

14-¿Cuál es el canal habitual utilizado por el centro (docente/dirección) para comunicarse con las familias?

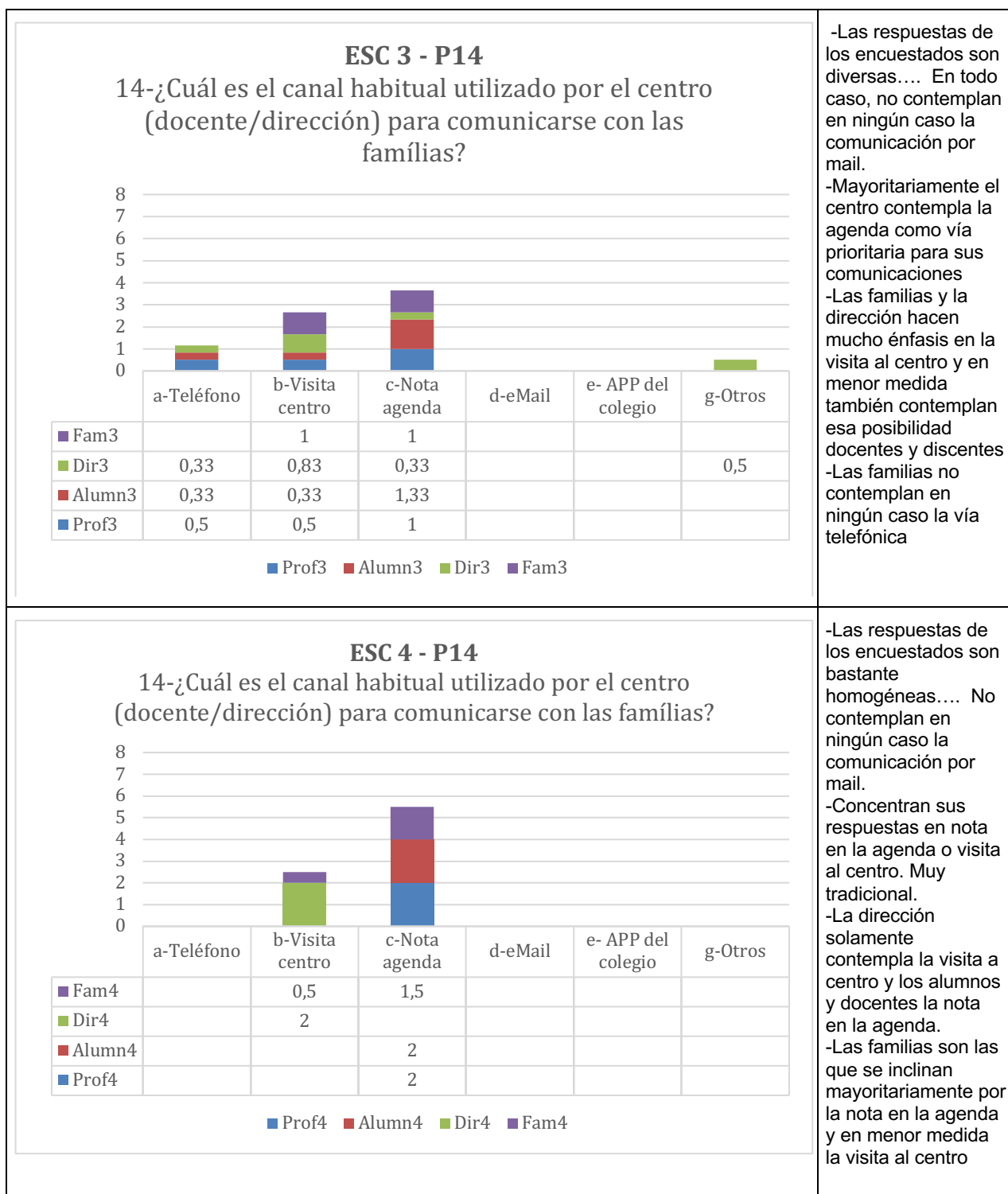
	a-Teléfono	b-Visita centro	c-Nota agenda	d-eMail	e- APP del colegio	g-Otros
Fam2	0,50	1,00	0,5			
Dir2				2		
Alumn2	1,00			1		
Prof2	0,50	0,50	1			

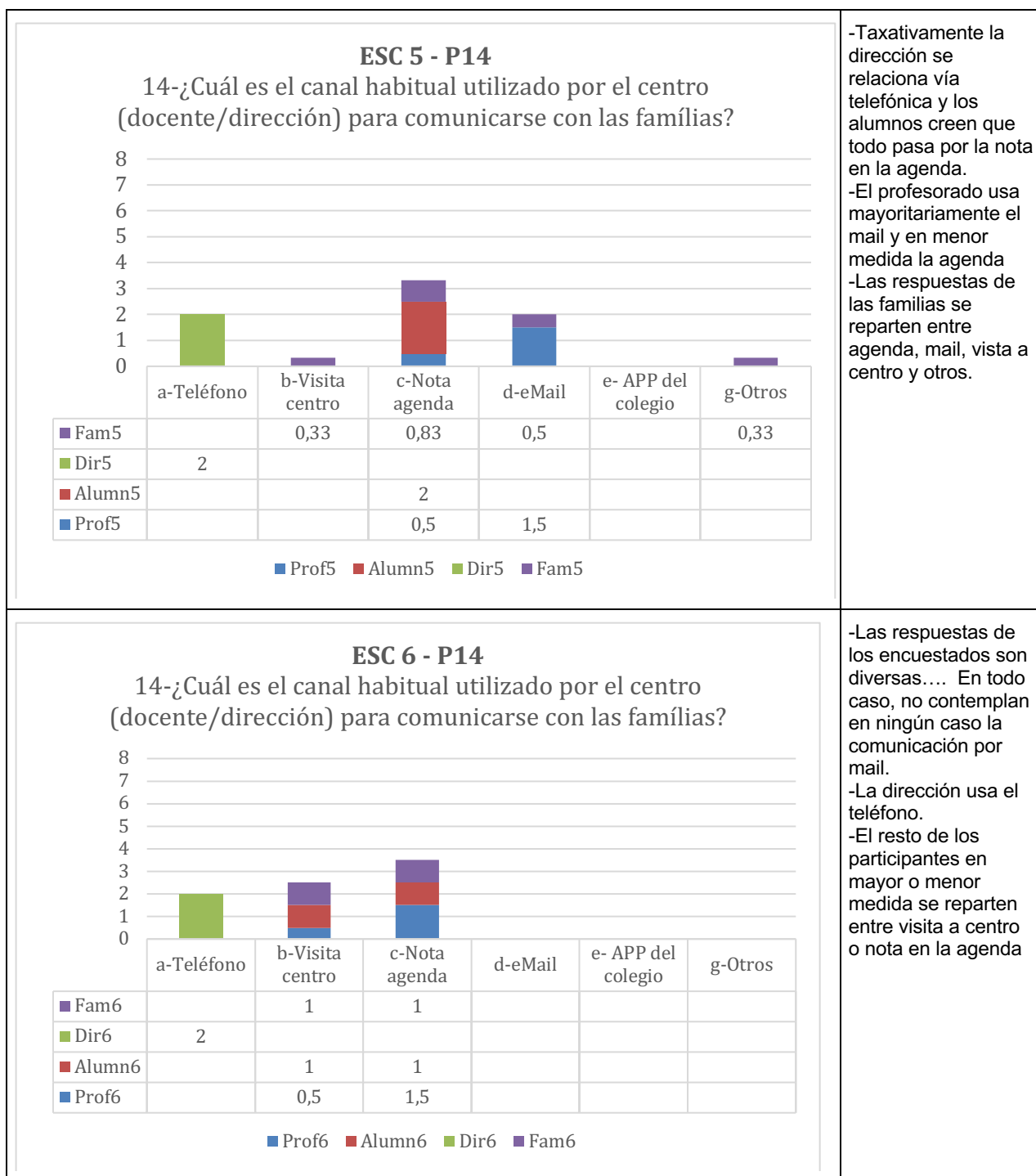
-Centro muy apegado a las nuevas tecnologías. Respecto del total de centros es el que más se comunica por mail.

-La dirección del centro es unánime en la relación por Mail con las familias.

-Curiosamente el profesorado no contempla para nada la comunicación vía mail como tampoco lo hacen las familias

-El alumnado reparte su opinión entre teléfono o mail





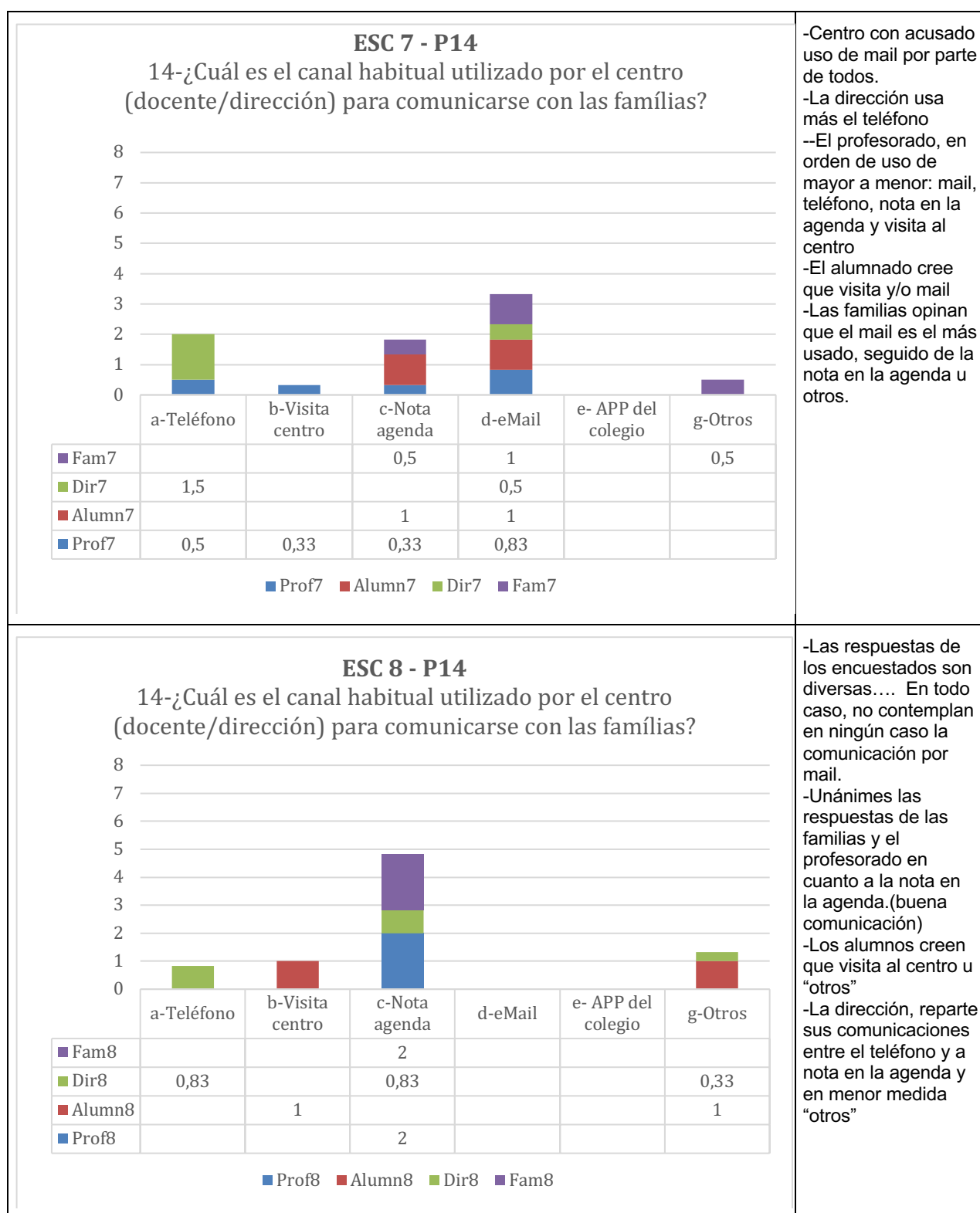


Figura 50. Pregunta 14. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.15. Pregunta 15

15- Conflictos con un alumno/a del centro

¿Cuándo sucede un conflicto con un/a alumno/a y necesitáis ponerlos en contacto con su familia, ¿comunicáis previamente al / a la alumno/a vuestra intención?





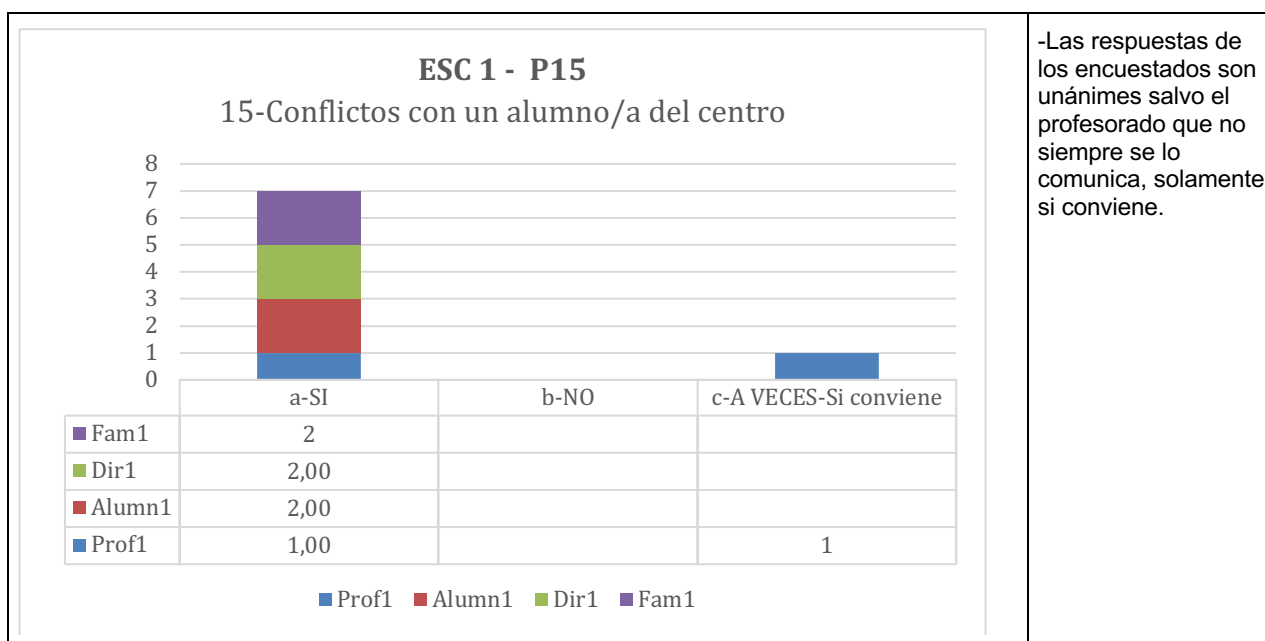
Figura 51. Pregunta 15. Resultado de todas las escuelas

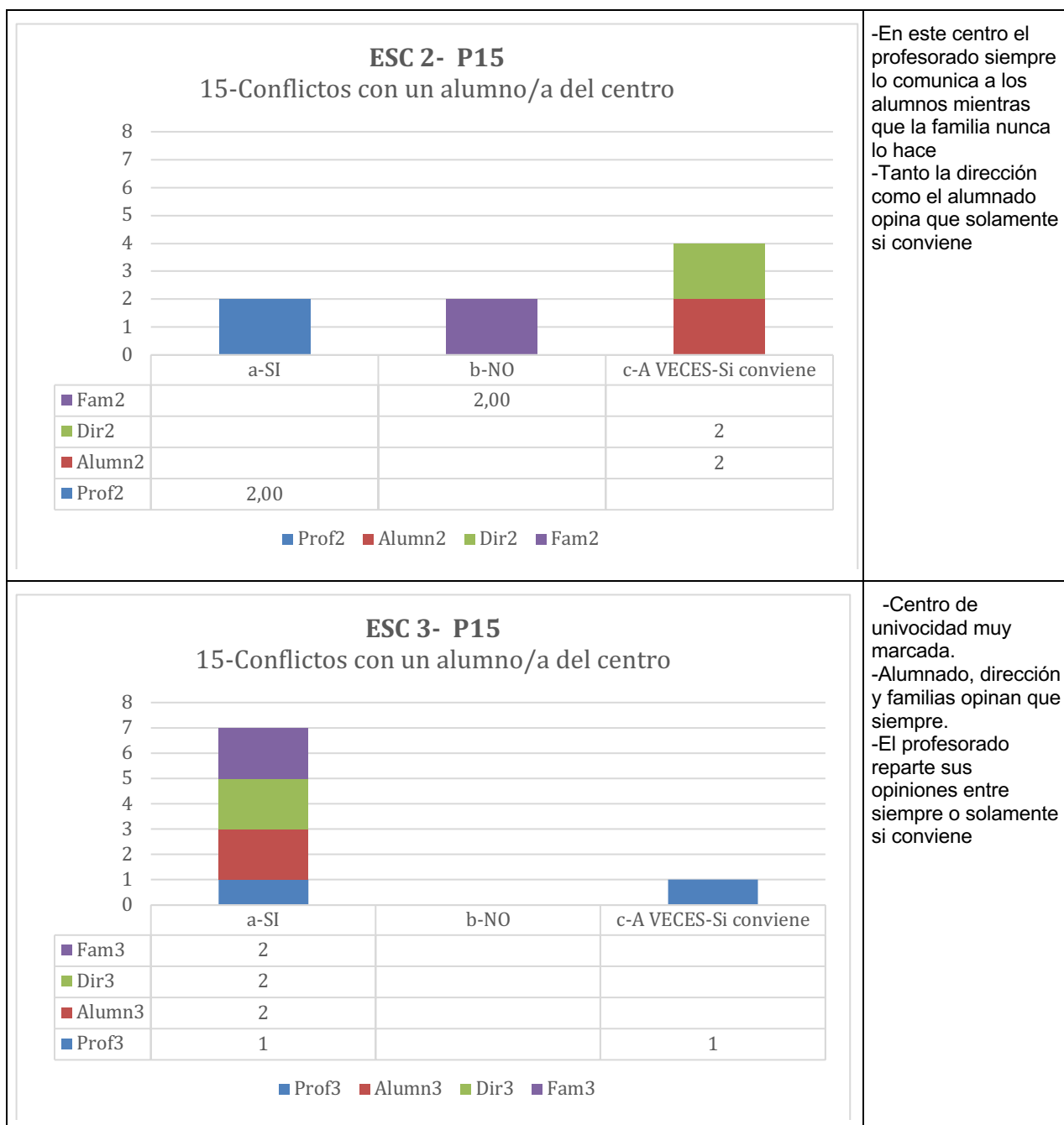
ANÁLISIS DE CENTRO

Pregunta 15:

15- Conflictos con un alumno/a del centro

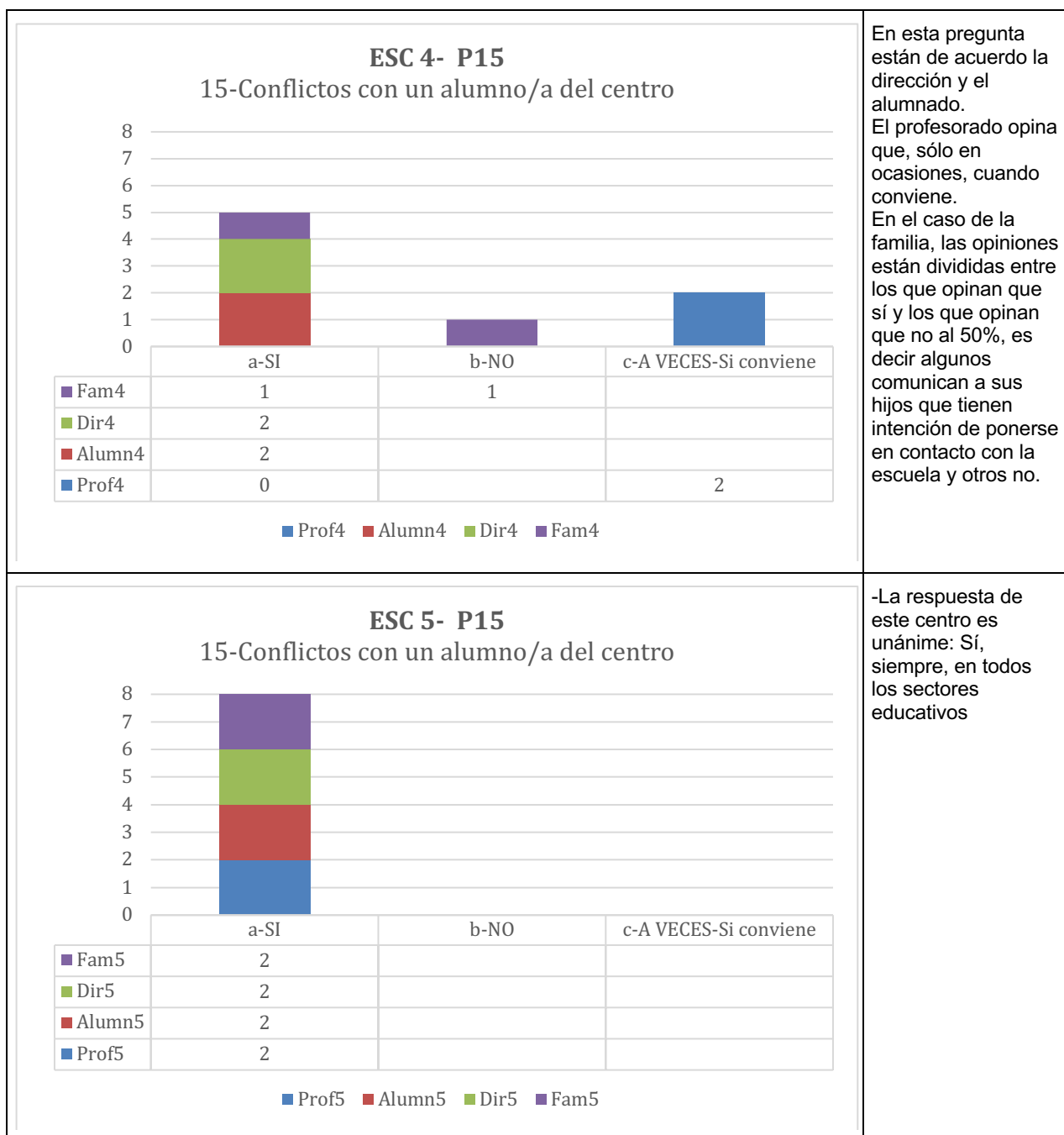
Cuando sucede un conflicto con un/a alumno/a y necesitáis ponerlos en contacto con su familia, ¿comunicáis previamente al / a la alumno/a vuestra intención?

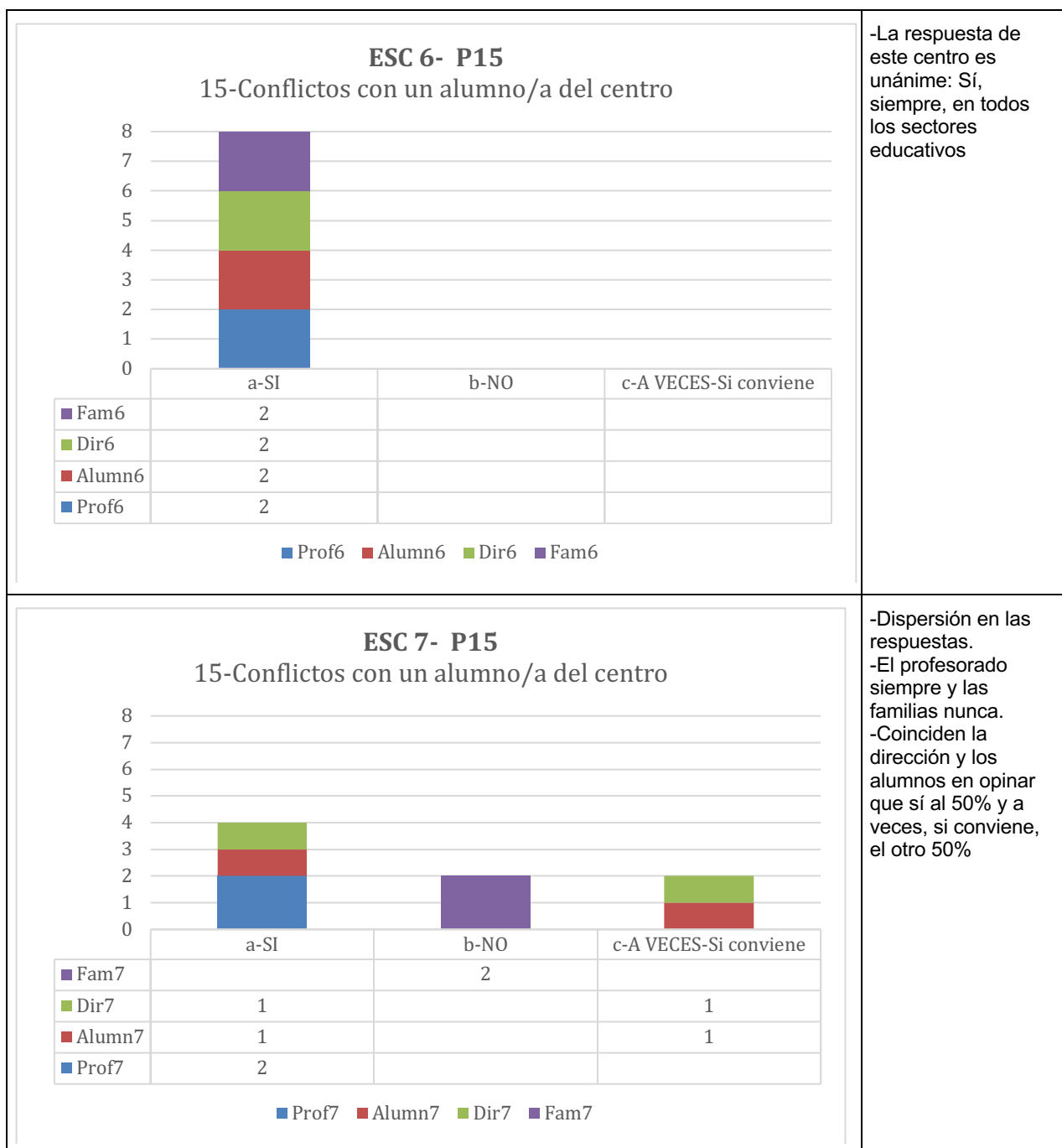




-En este centro el profesorado siempre lo comunica a los alumnos mientras que la familia nunca lo hace
-Tanto la dirección como el alumnado opina que solamente si conviene

-Centro de univocidad muy marcada.
-Alumnado, dirección y familias opinan que siempre.
-El profesorado reparte sus opiniones entre siempre o solamente si conviene





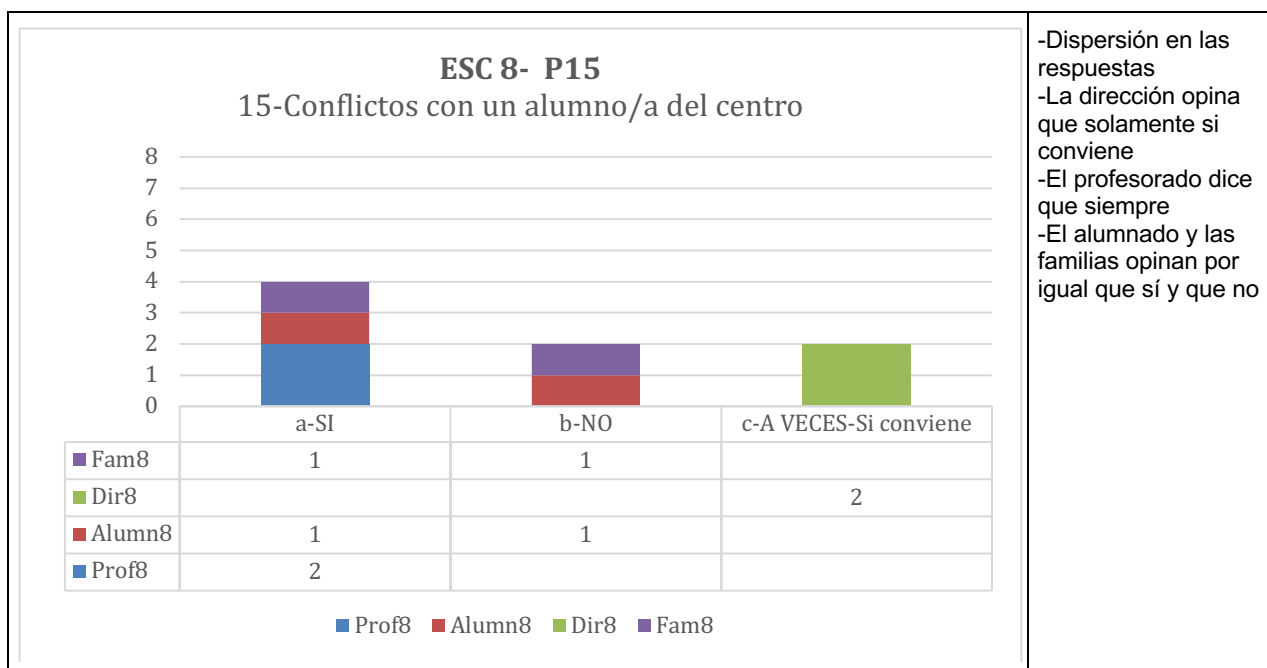
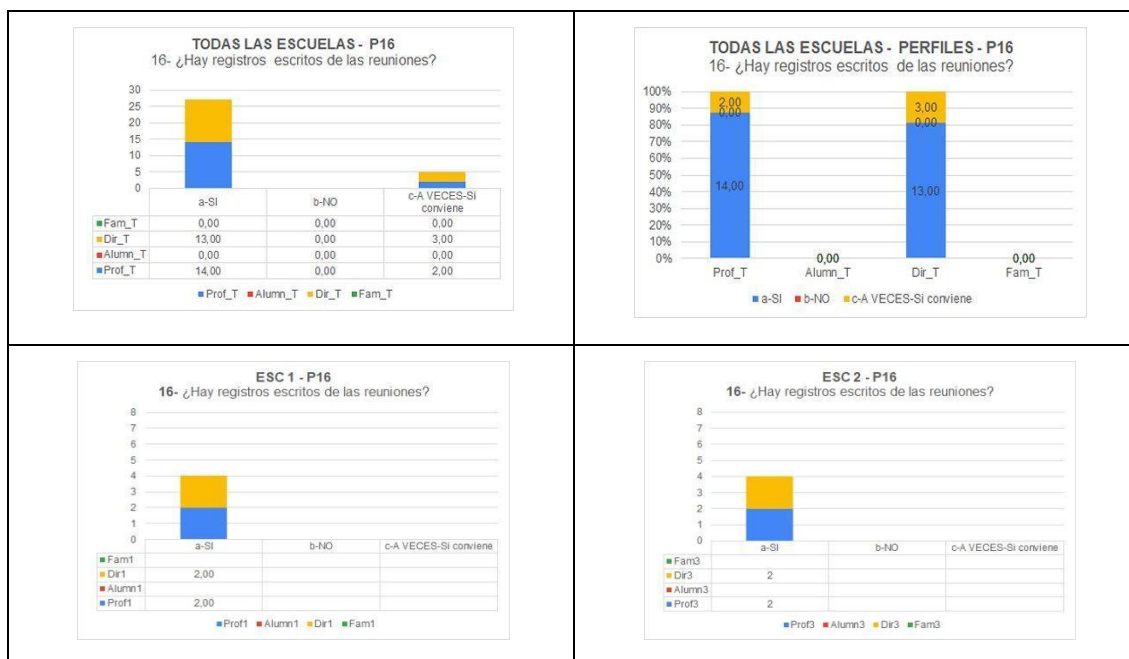


Figura 52. Pregunta 15. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.16. Pregunta 16

16- Registros escritos de las reuniones. [Esta pregunta no se ha aplicado al alumnado ni a las familias]

Quando os entrevistáis con una familia, ¿hacéis un resumen de la reunión?



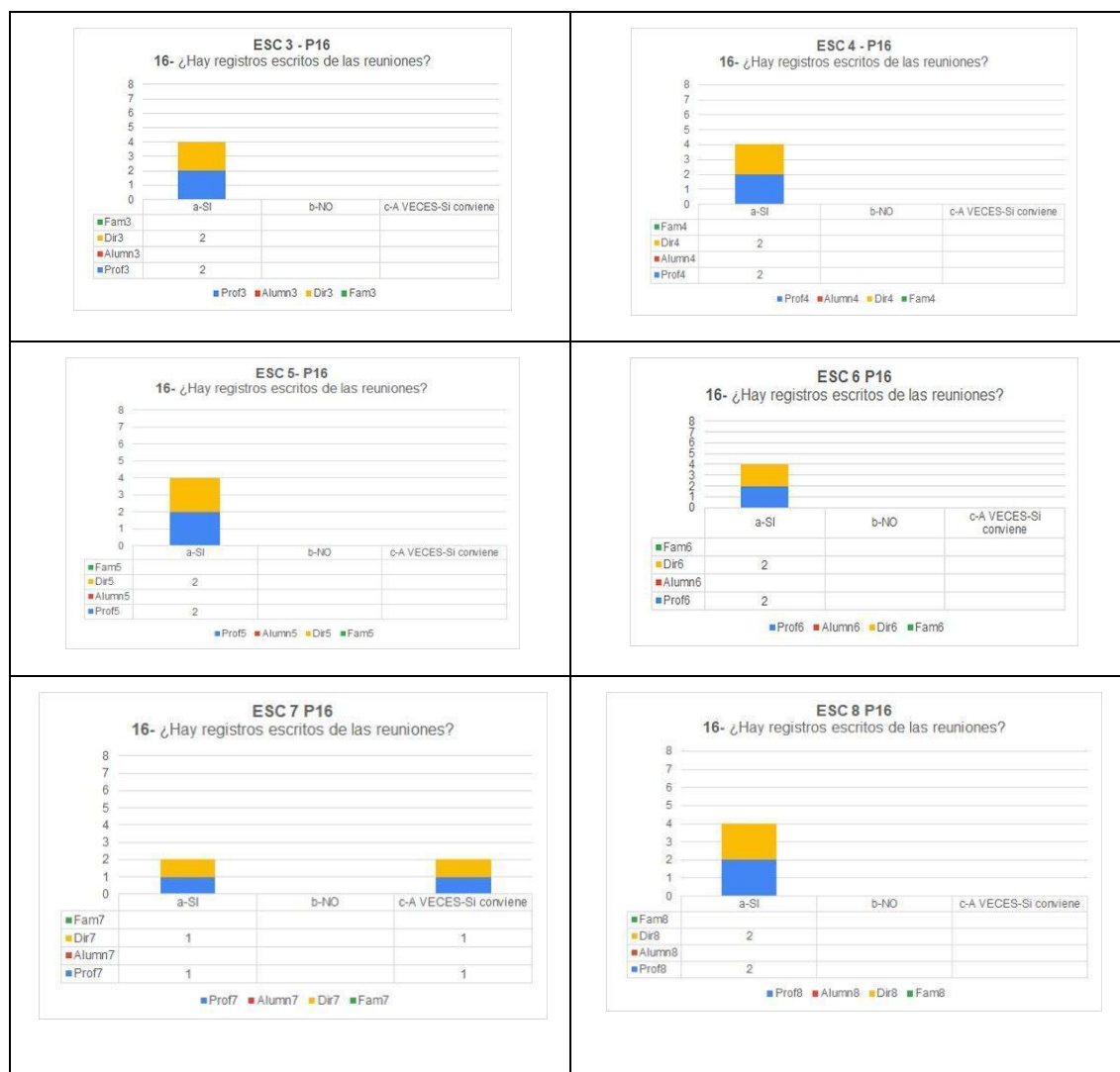


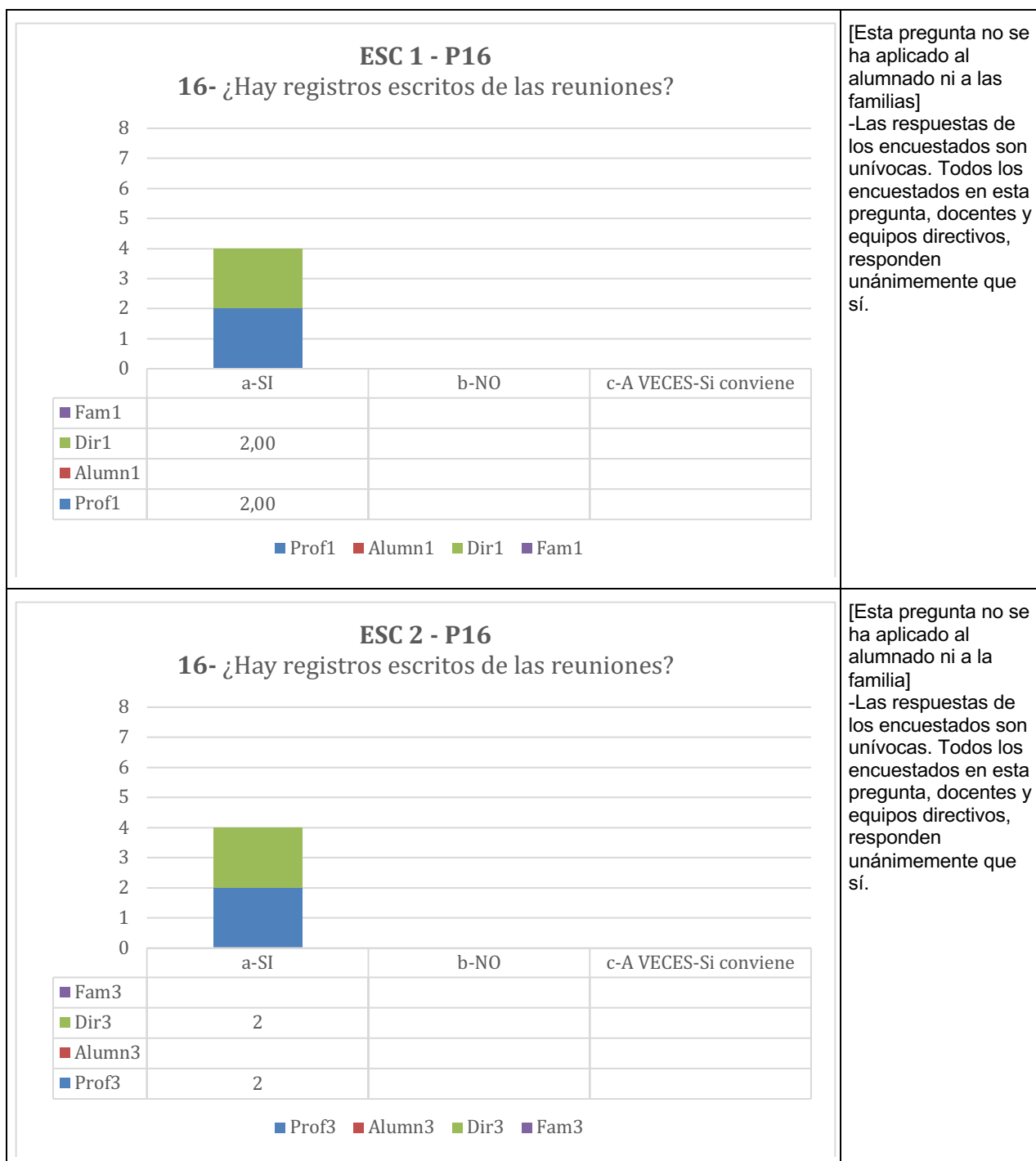
Figura 53. Pregunta 16. Resultado de todas las escuelas

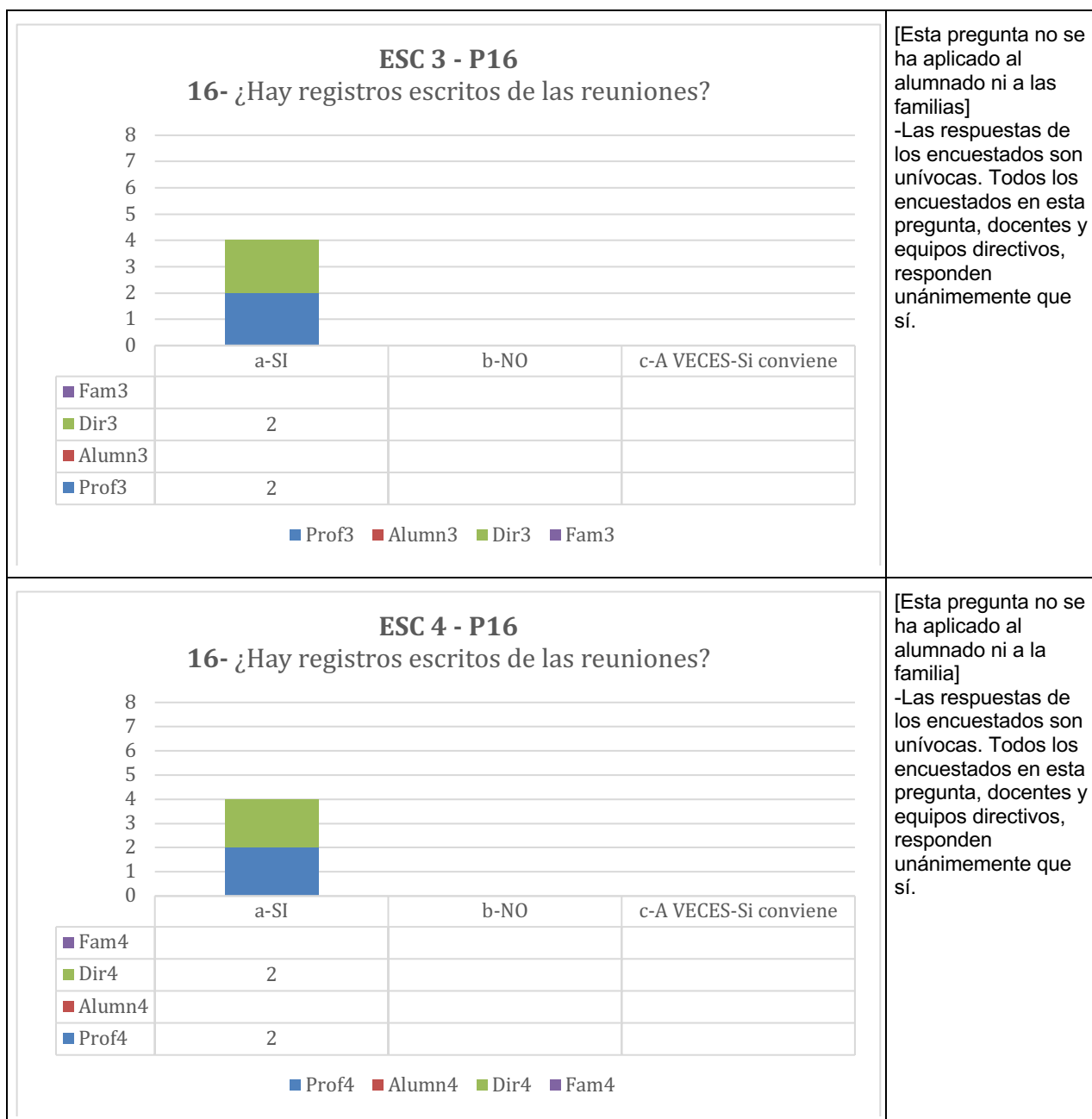
ANÁLISIS DE CENTRO

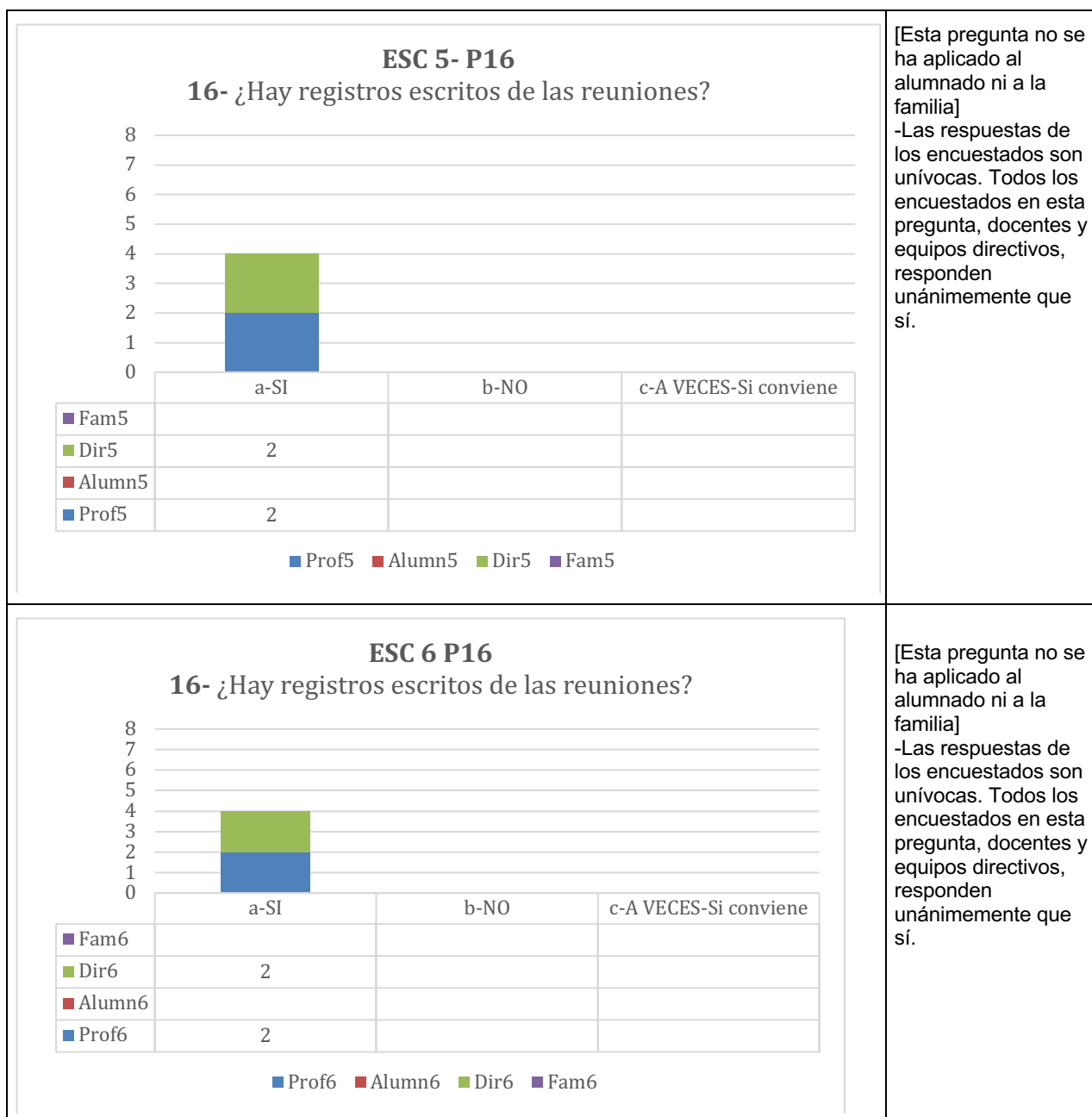
Pregunta 16:

16- Registros escritos de las reuniones. [Esta pregunta no se ha aplicado al alumnado ni a las familias]

Quando os entrevistáis con una familia, ¿hacéis un resumen de la reunión?







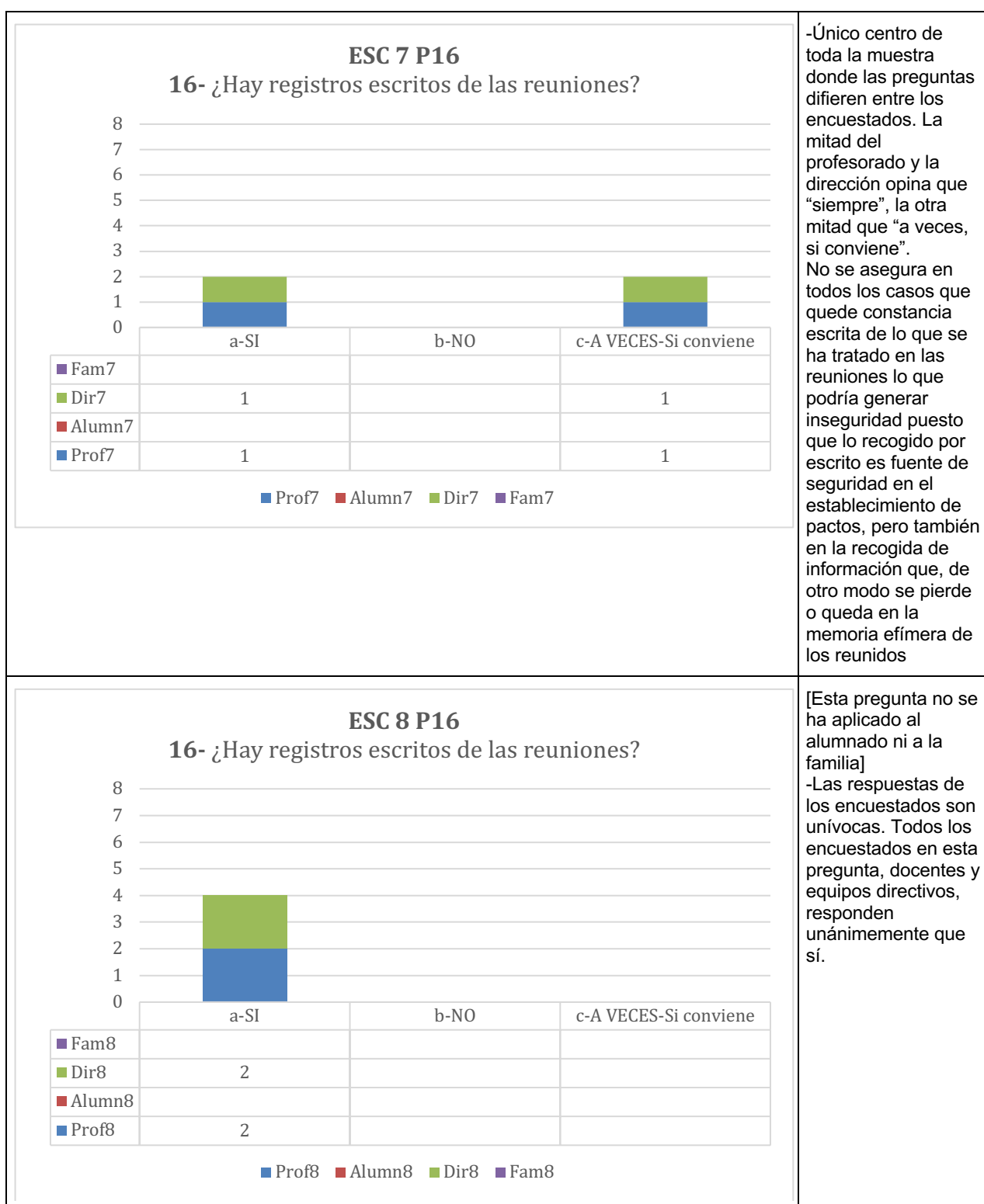


Figura 54. Pregunta 16. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.17. Pregunta 17

17- Acuerdos firmados familia-escuela.

[Esta pregunta complementa la 16] [Esta pregunta no se ha aplicado al alumnado]

Cuando os entrevistáis con una familia, ¿firmáis en algún documento los acuerdos a los que llegáis?



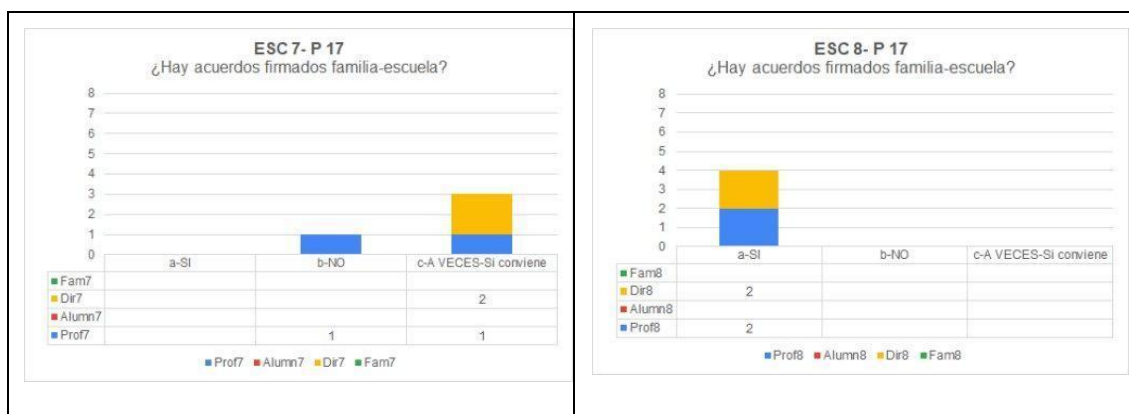


Figura 55. Pregunta 17. Resultado de todas las escuelas

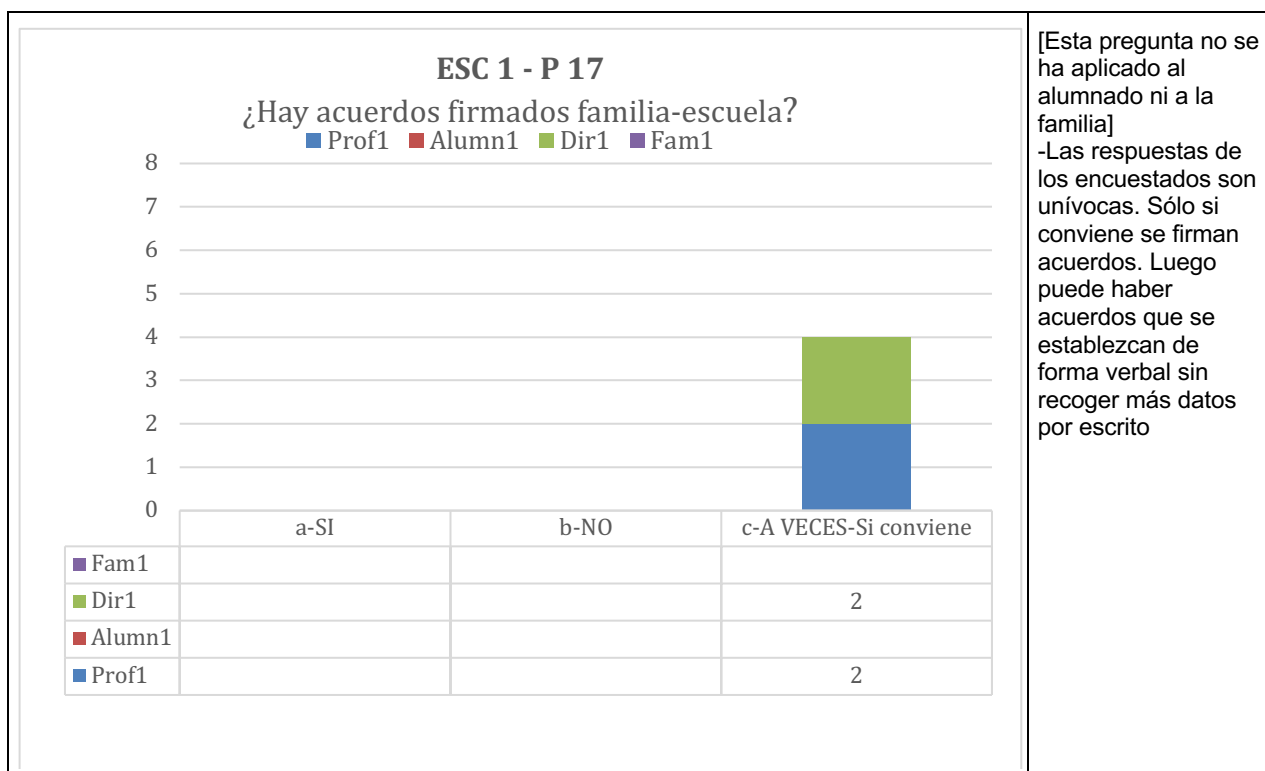
ANÁLISIS DE CENTRO

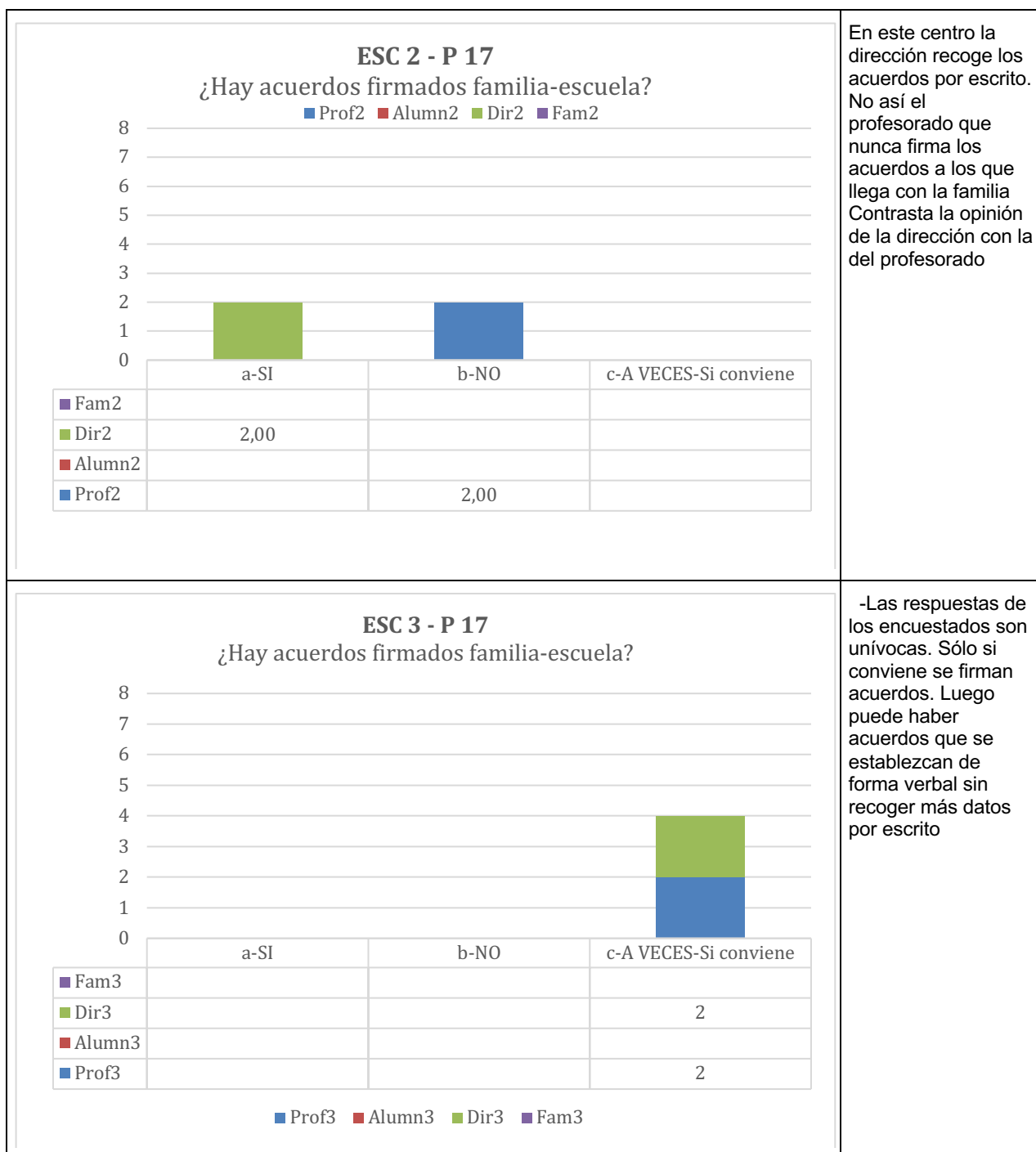
Pregunta 17:

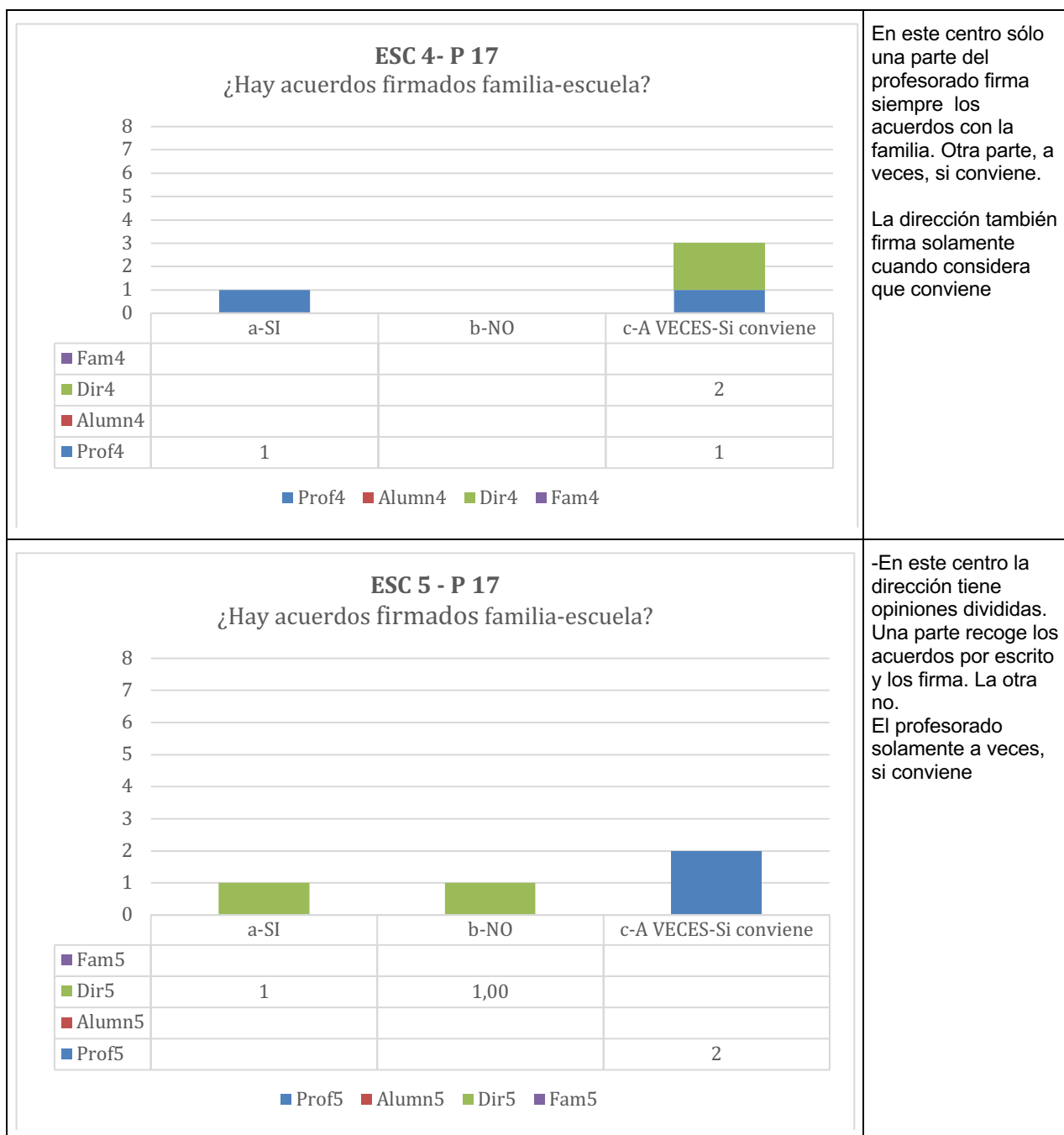
17- Acuerdos firmados familia-escuela.

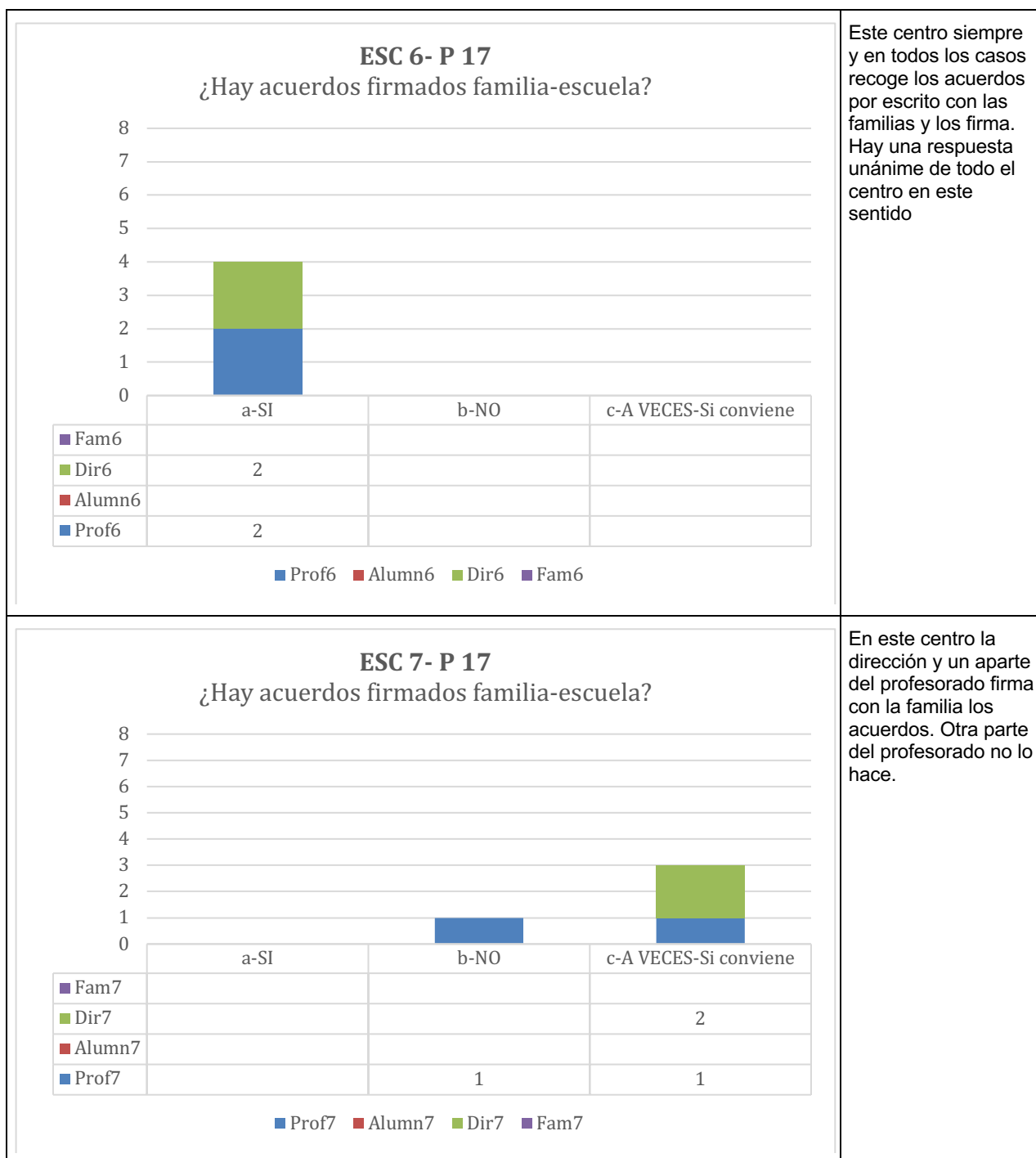
[Esta pregunta complementa la 16] [Esta pregunta no se ha aplicado al alumnado]

Cuando os entrevistáis con una familia, ¿firmáis en algún documento los acuerdos a los que llegáis?









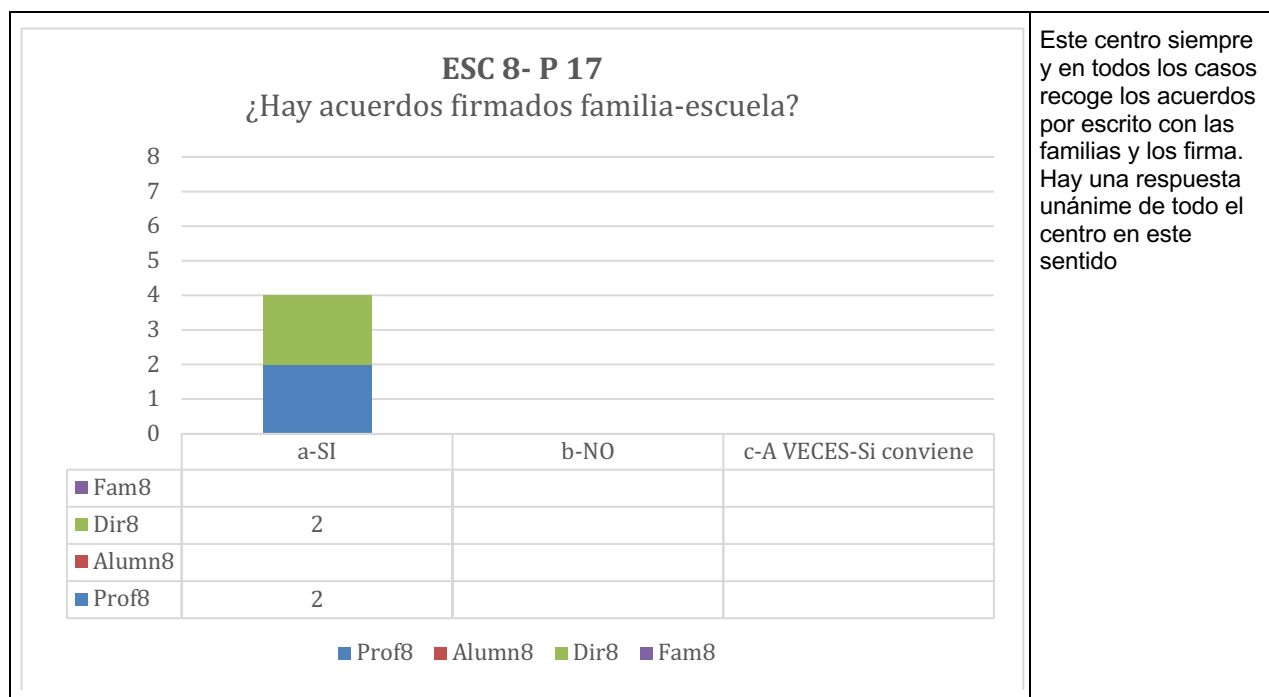
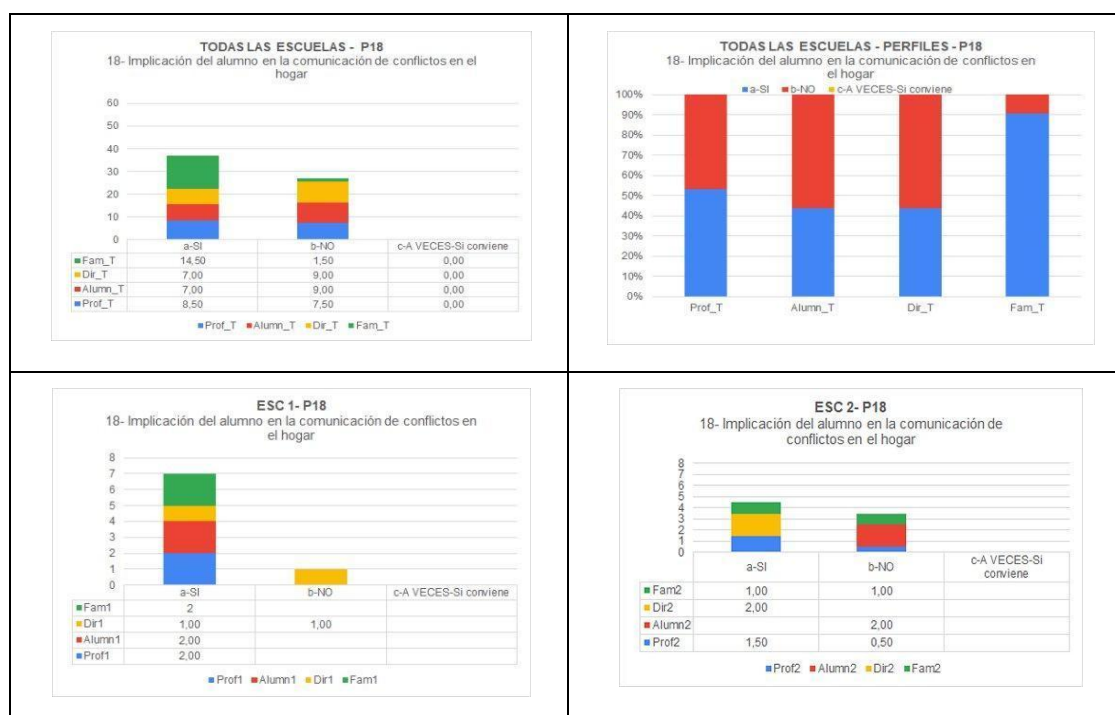


Figura 56. Pregunta 17. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.18. Pregunta 18

18- Implicación del alumno en la comunicación de conflictos en el hogar

Cuando a causa de un conflicto familiar la familia quiere ponerse en contacto con vosotros, por lo general, ¿el alumno/a tiene conocimiento del tema?



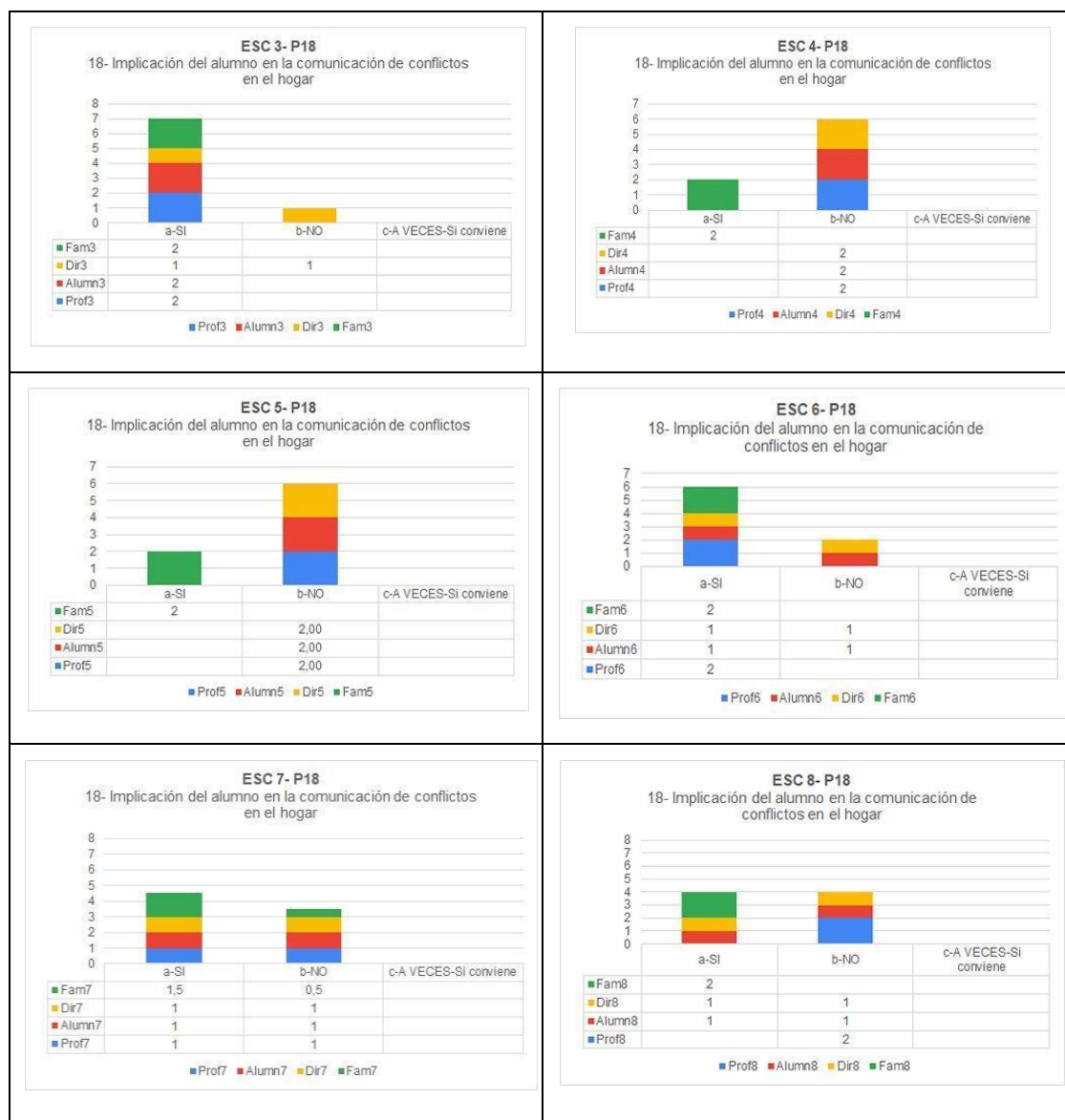


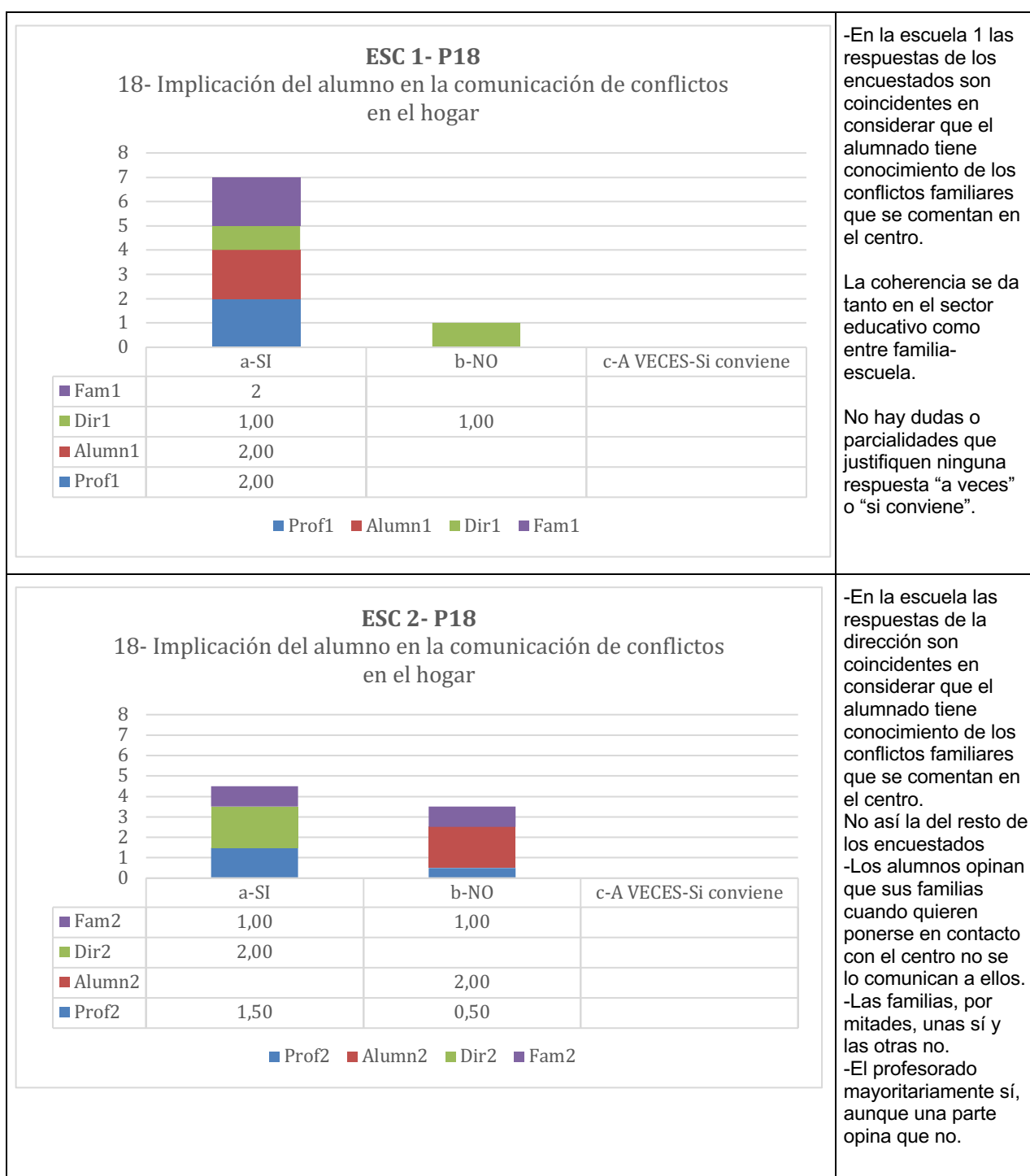
Figura 57. Pregunta 18. Resultado de todas las escuelas

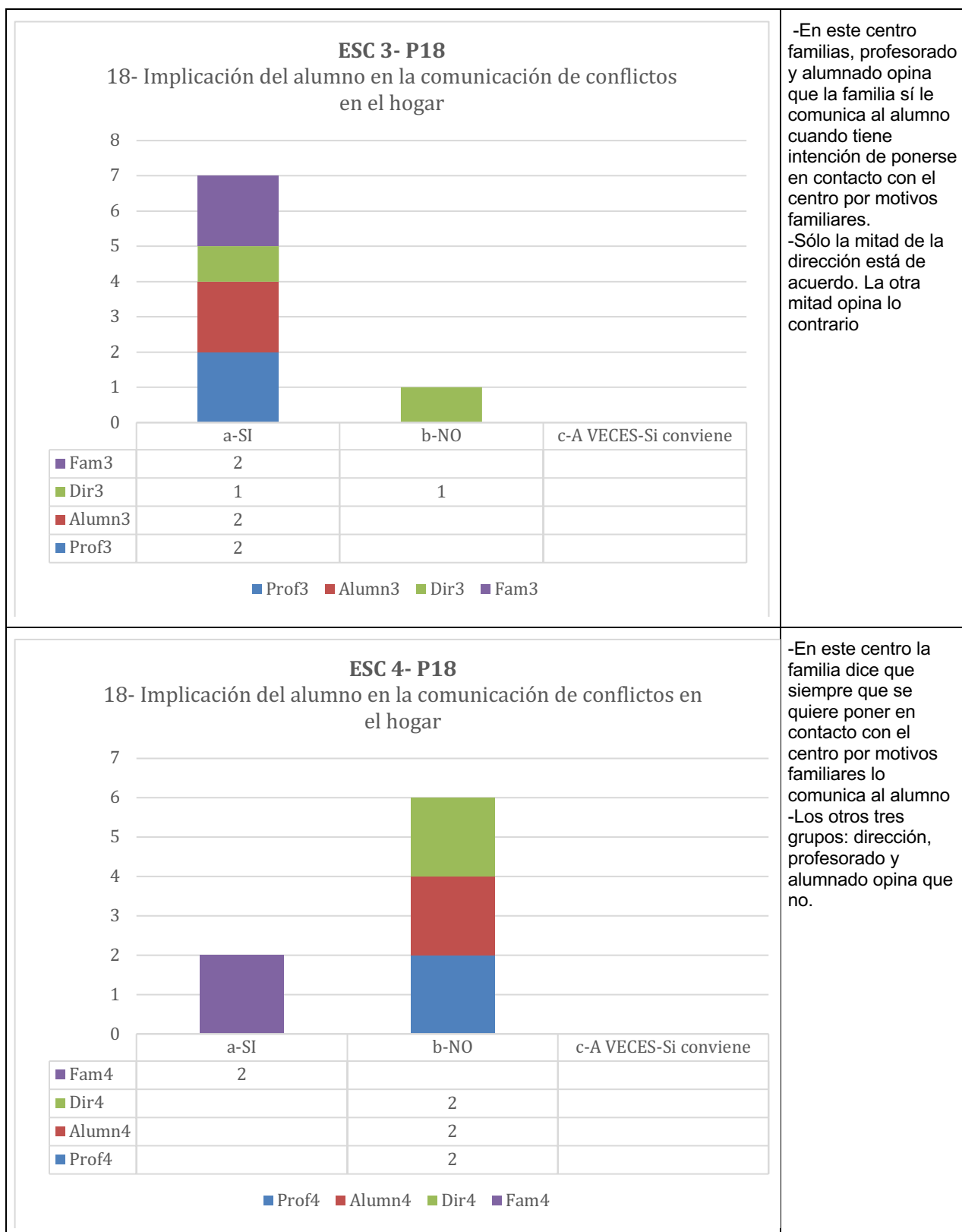
ANÁLISIS DE CENTRO

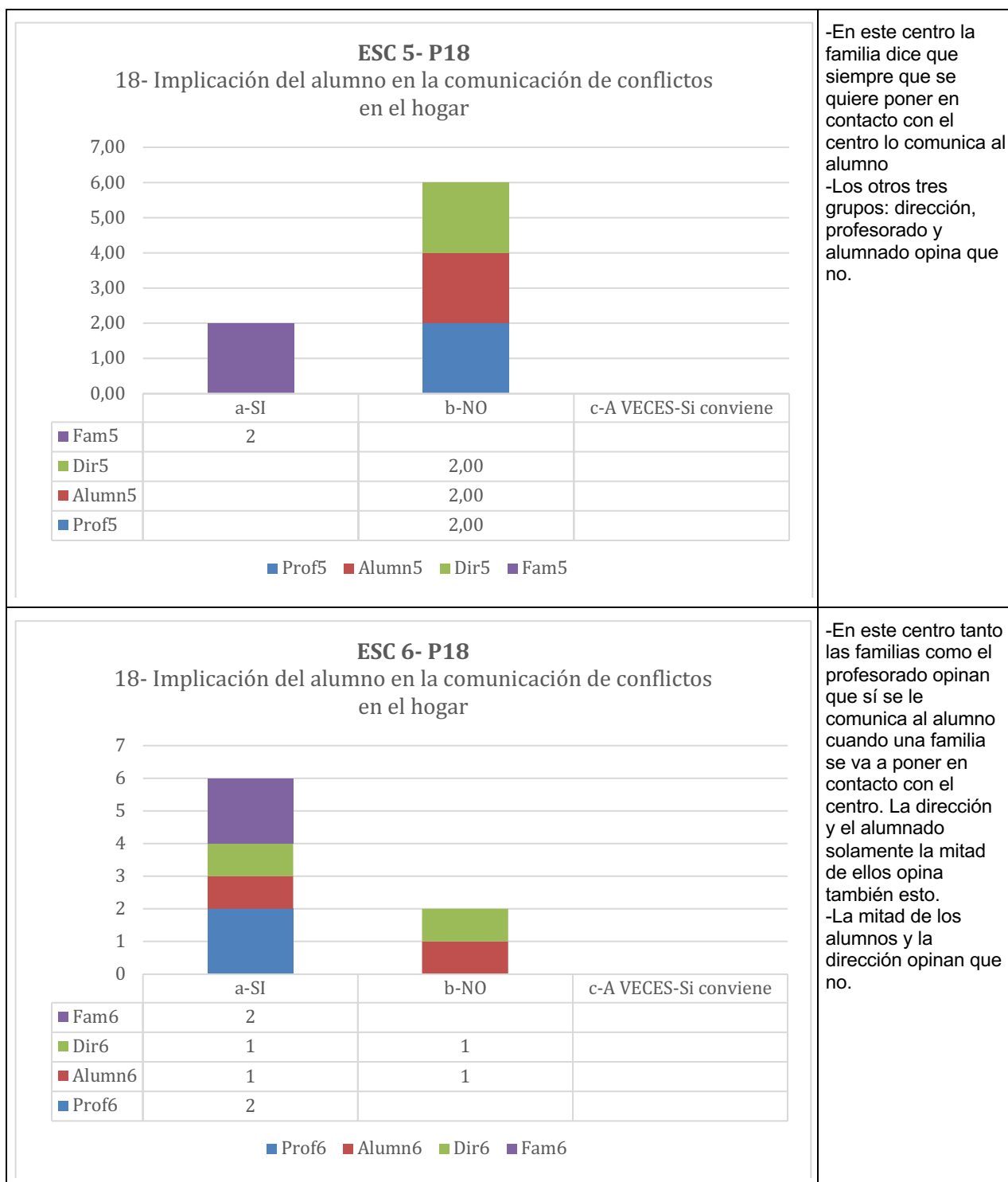
Pregunta 18:

18- Implicación del alumno en la comunicación de conflictos en el hogar

Cuando a causa de un conflicto familiar la familia quiere ponerse en contacto con vosotros, por lo general, ¿el alumno/a tiene conocimiento del tema?







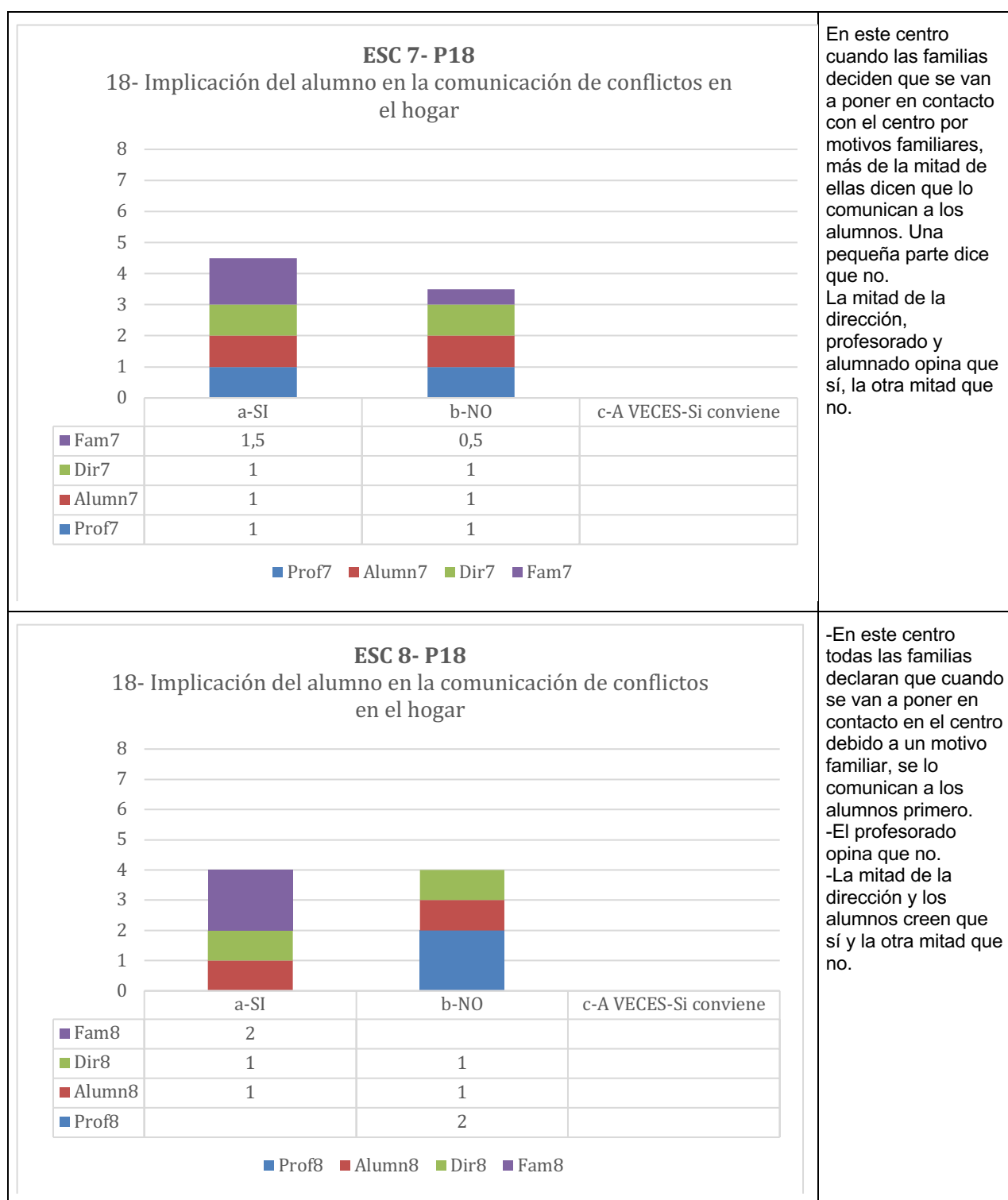


Figura 58. Pregunta 18. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.19. Pregunta 19

19- Contacto de la familia con la dirección/otros docentes del centro

Las familias por regla general, además de comunicarse con el tutor/a de su hijo/a, ¿suelen hablar o contactar con la dirección/otros docentes del centro?



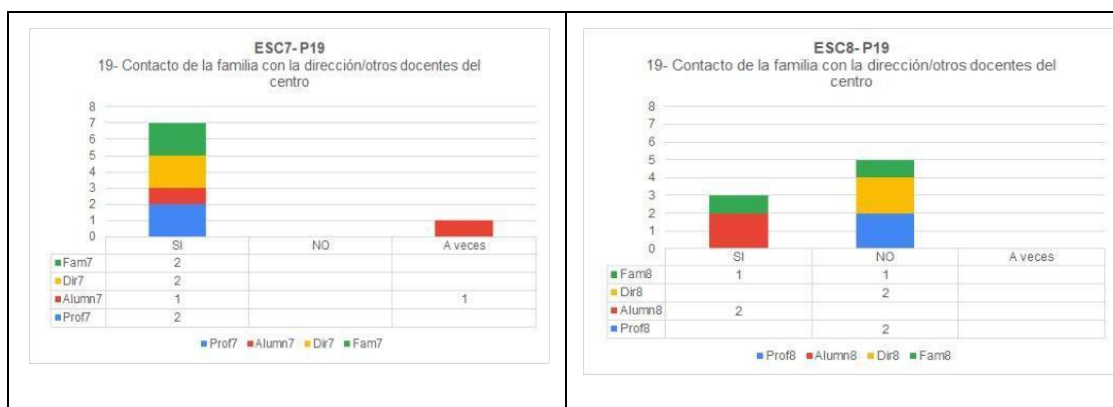


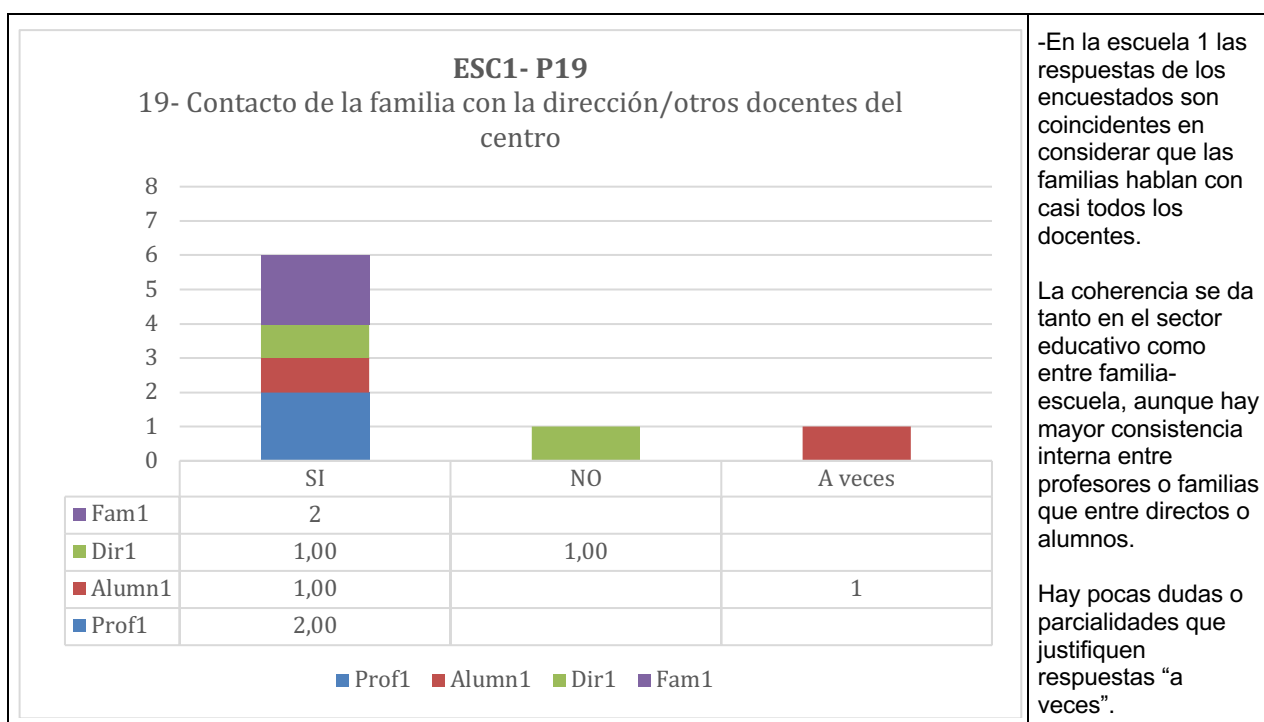
Figura 59. Pregunta 19. Resultado de todas las escuelas

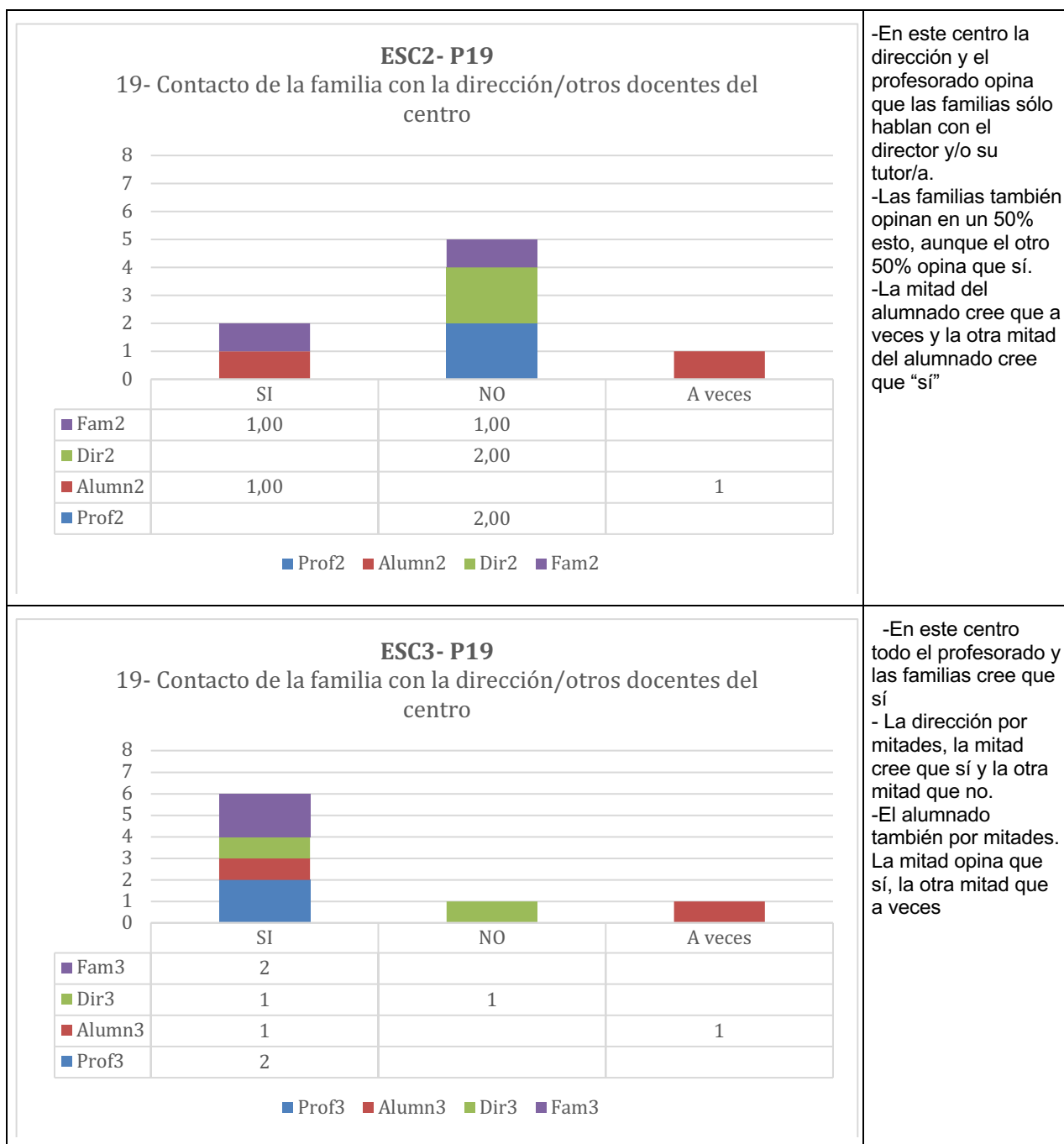
ANÁLISIS DE CENTRO

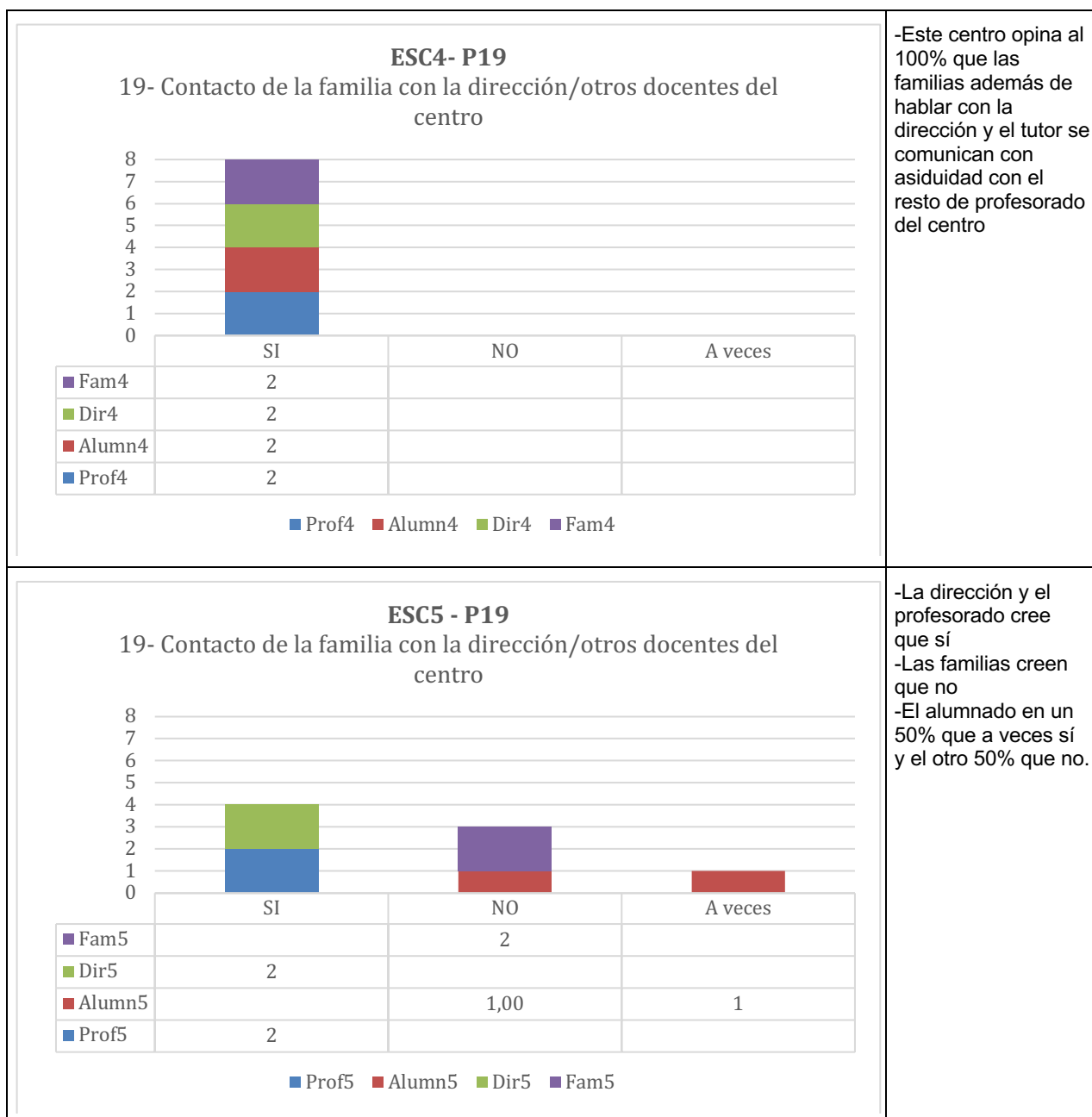
Pregunta 19:

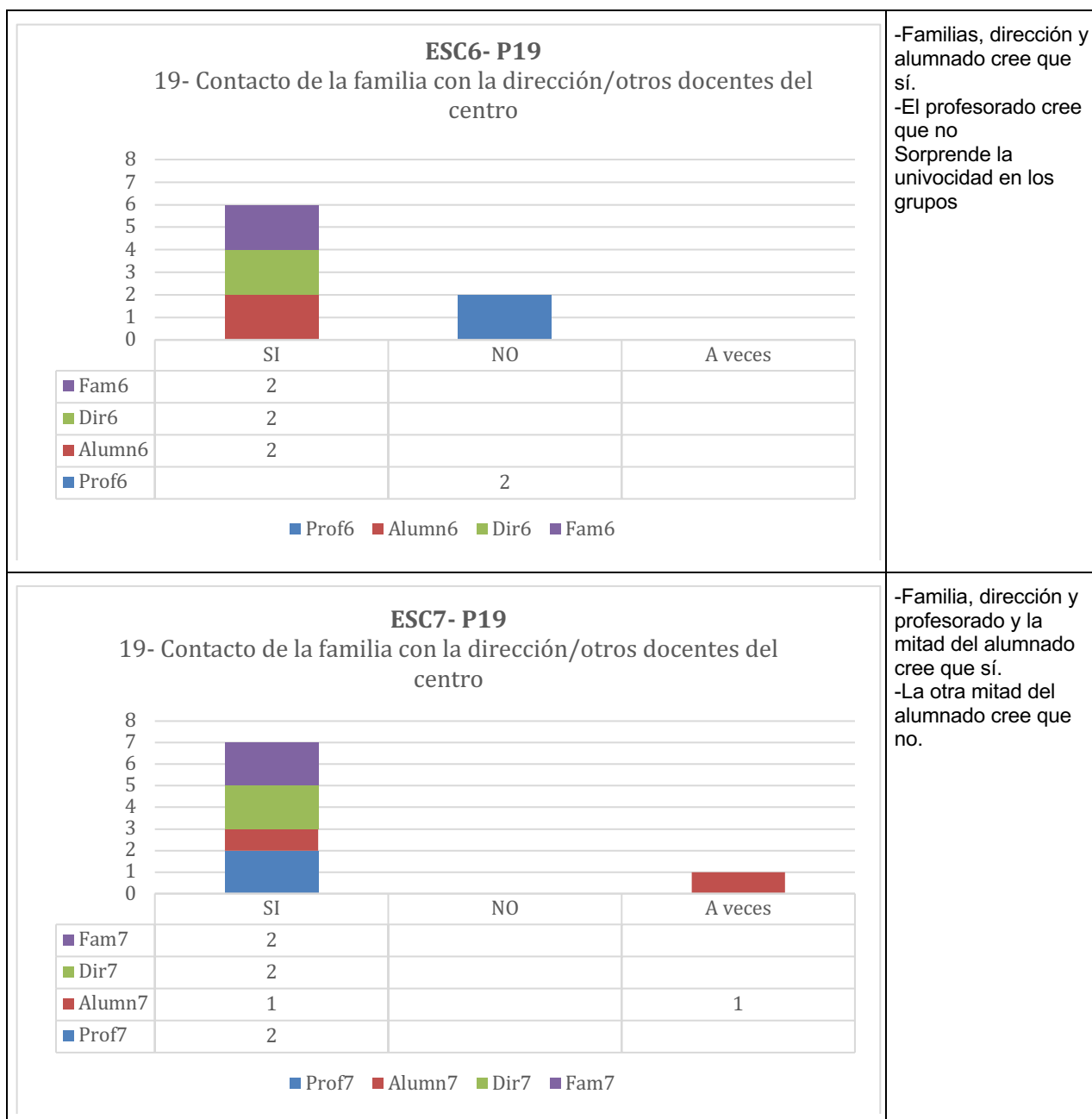
19- Contacto de la familia con la dirección/otros docentes del centro

Las familias por regla general, además de comunicarse con el tutor/a de su hijo/a, ¿suelen hablar o contactar con la dirección/otros docentes del centro?









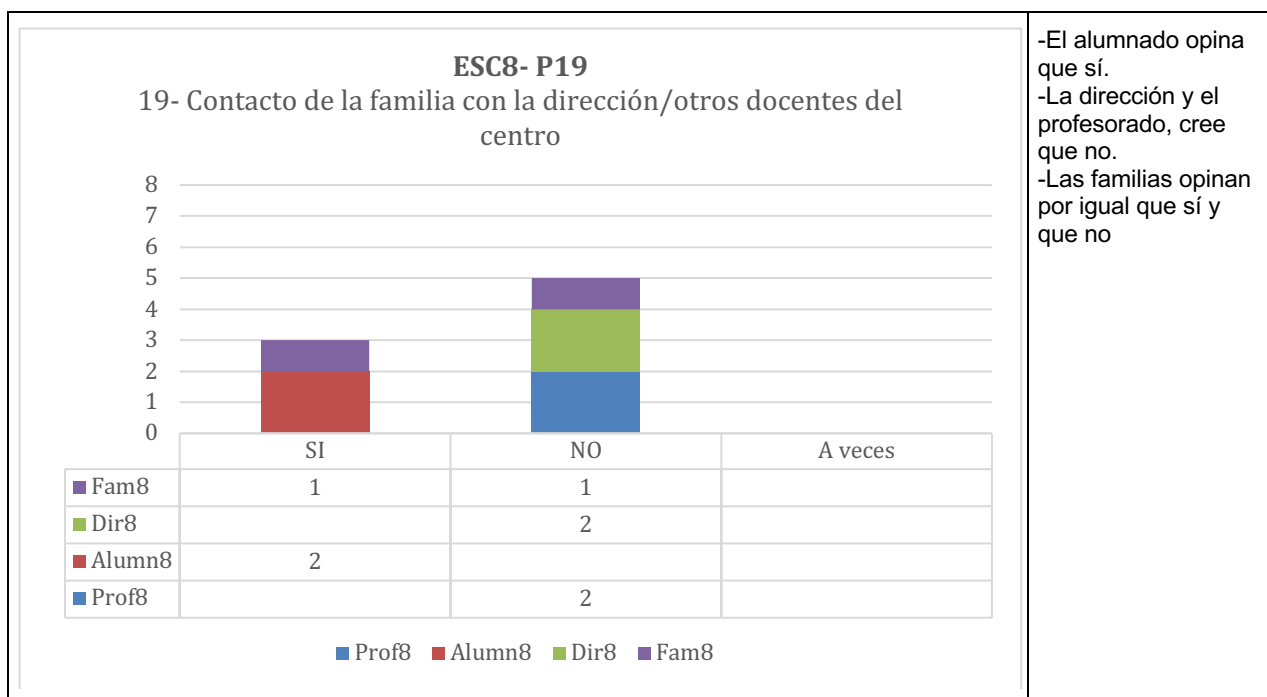


Figura 60. Pregunta 19. Análisis de los resultados de cada centro

5.7.20. Pregunta 20

20- Contacto del tutor-director/a con la familia a lo largo del curso.

¿Cuántas veces dirías que hablas, de media, con las familias al cabo del trimestre?

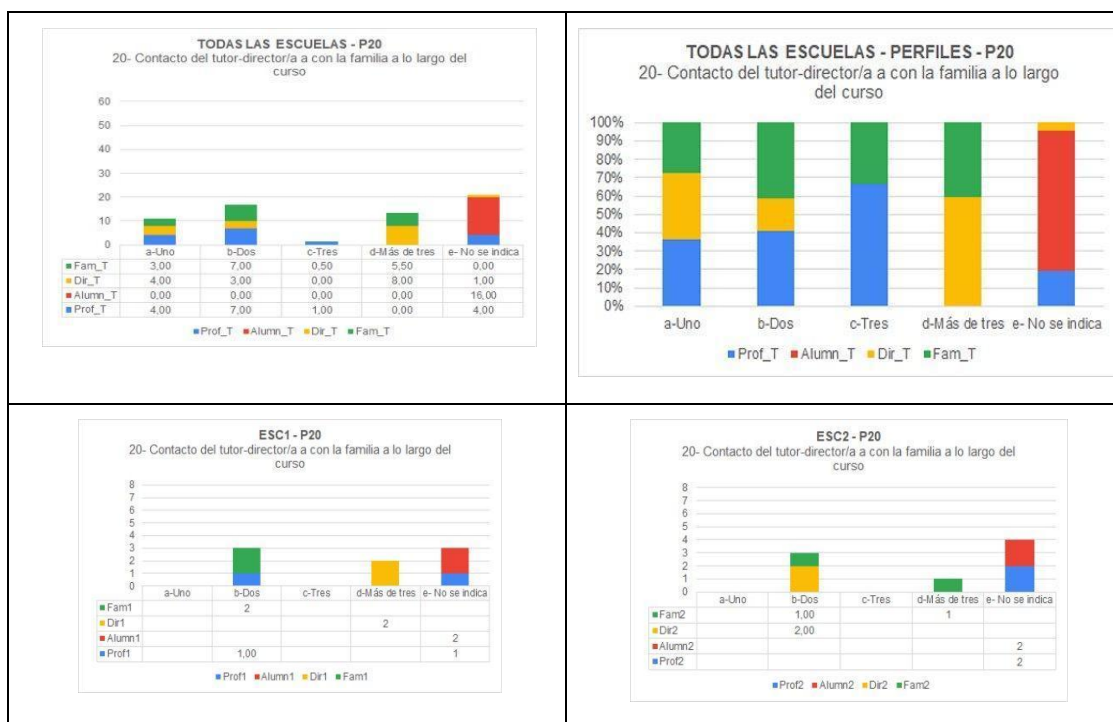




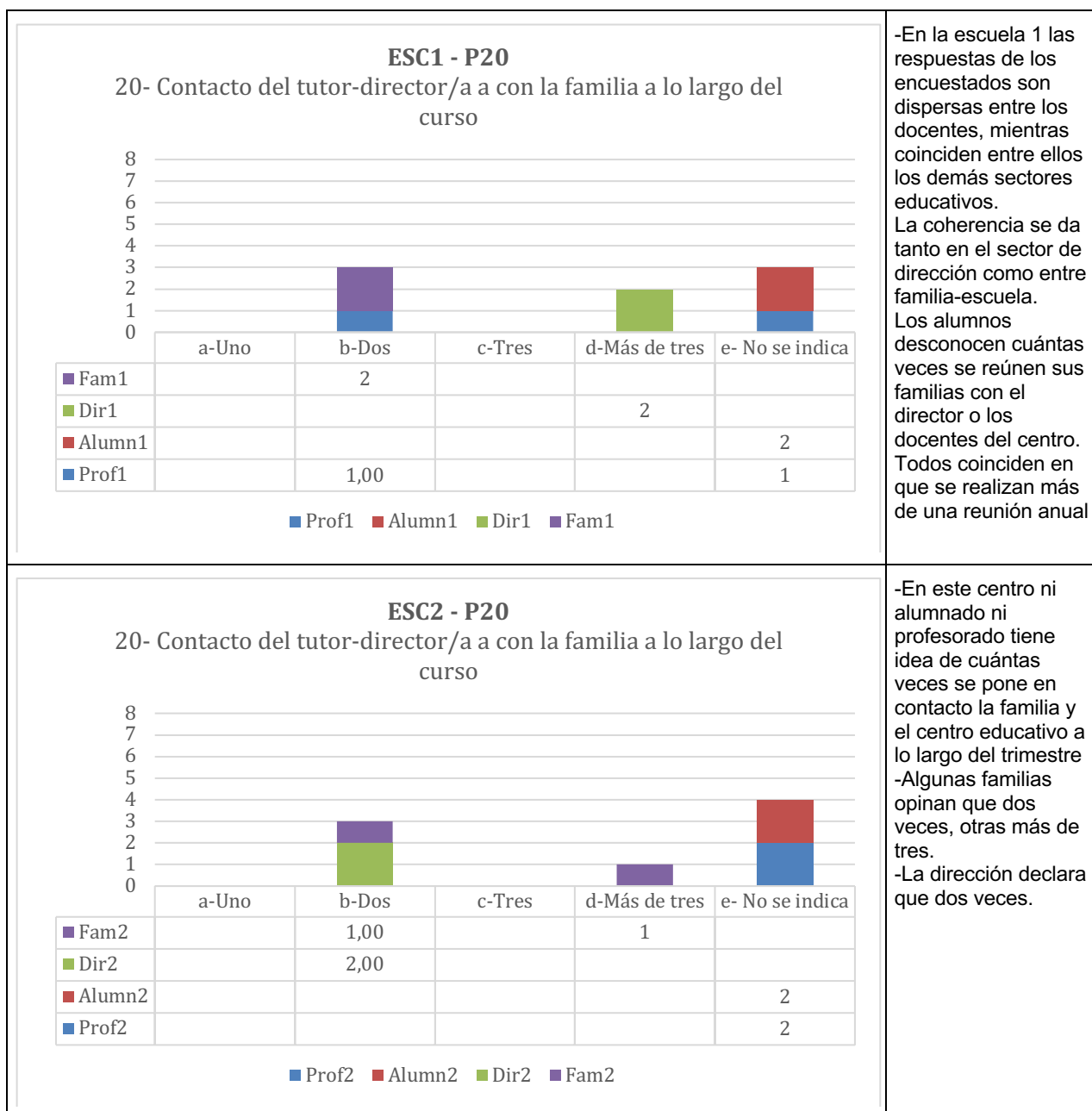
Figura 61. Pregunta 20. Resultado de todas las escuelas

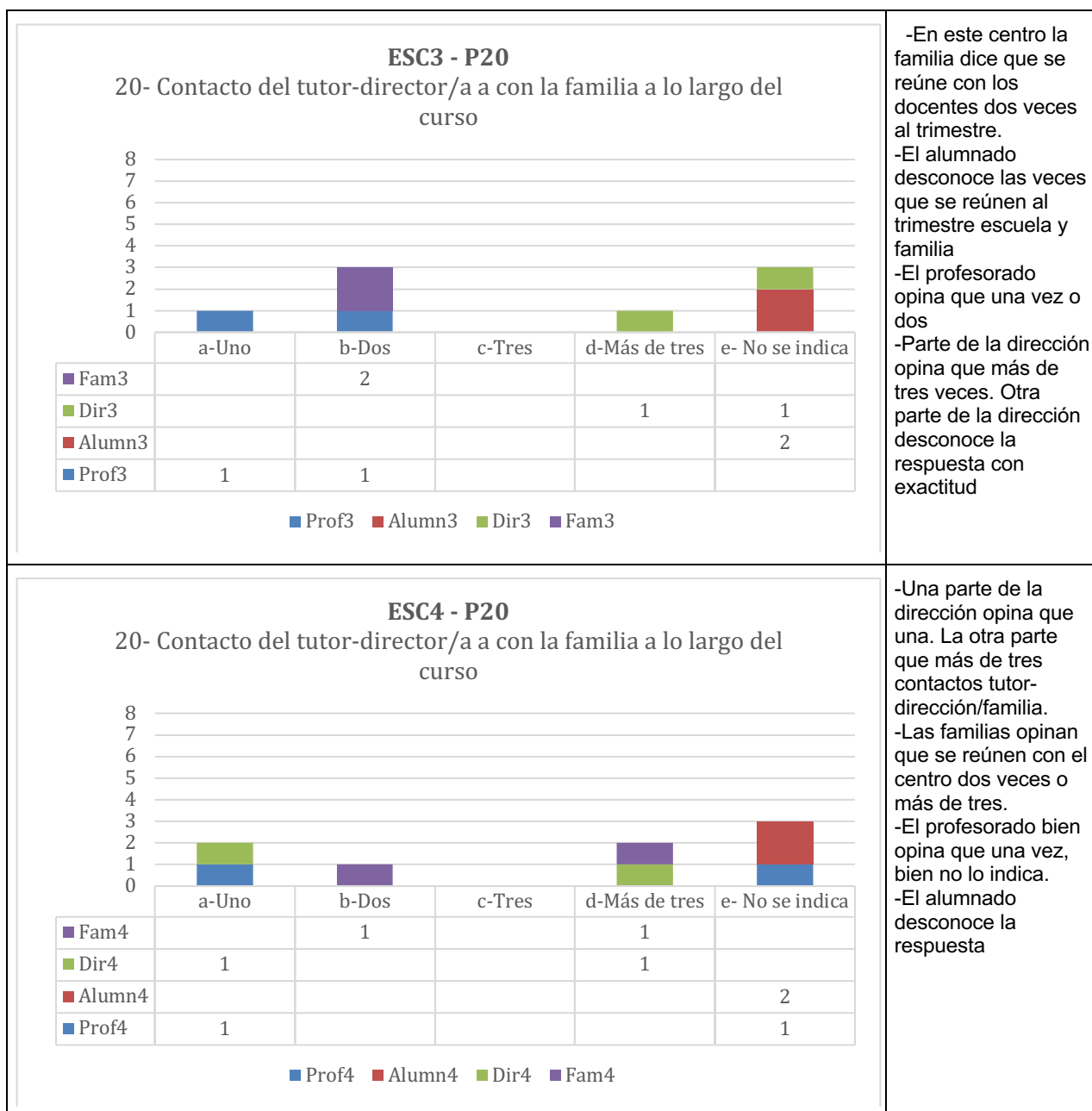
ANÁLISIS DE CENTRO

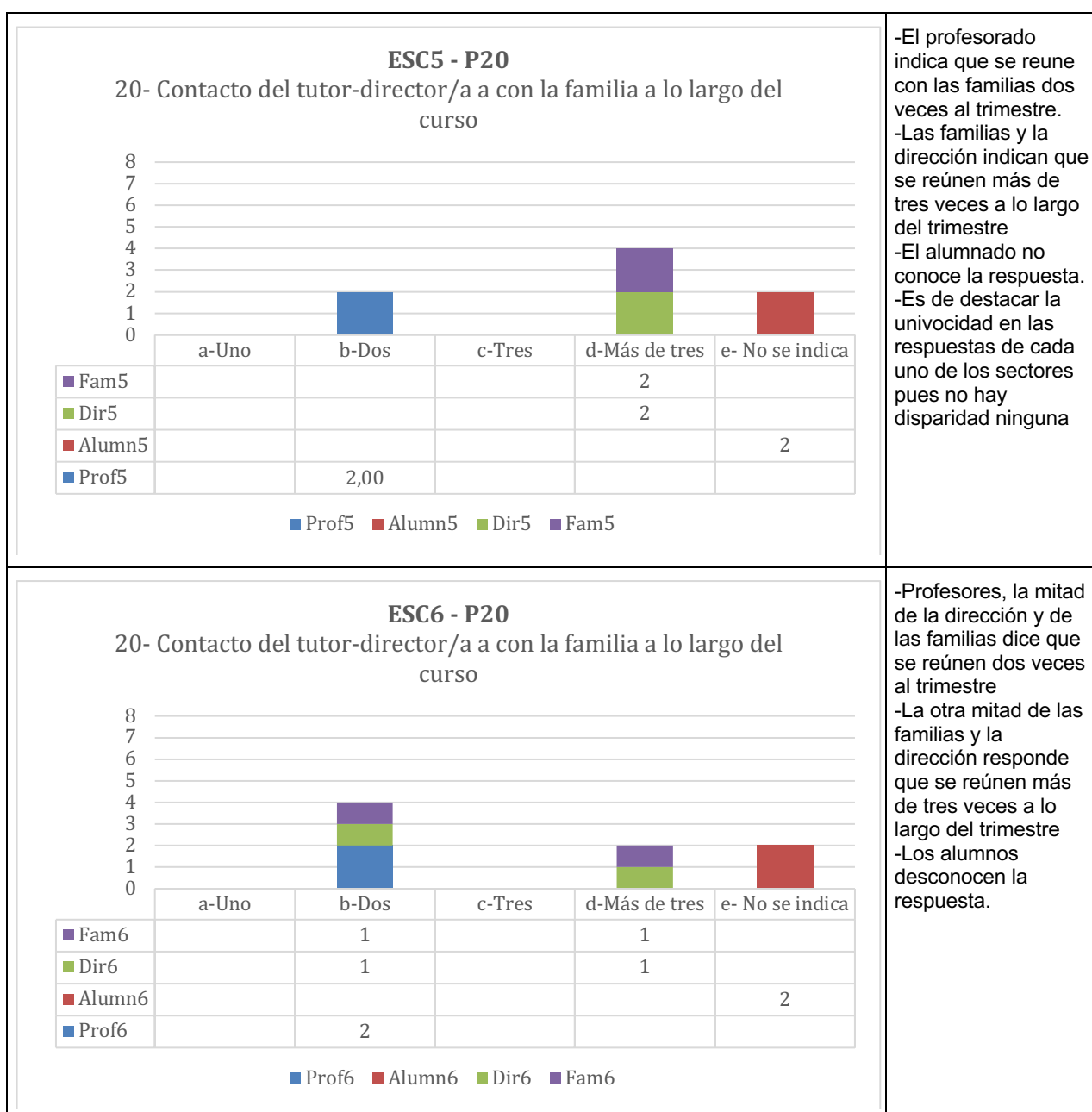
Pregunta 20:

20- Contacto del tutor-director/a con la familia a lo largo del curso.

¿Cuántas veces dirías que hablas, de media, con las familias al cabo del trimestre?







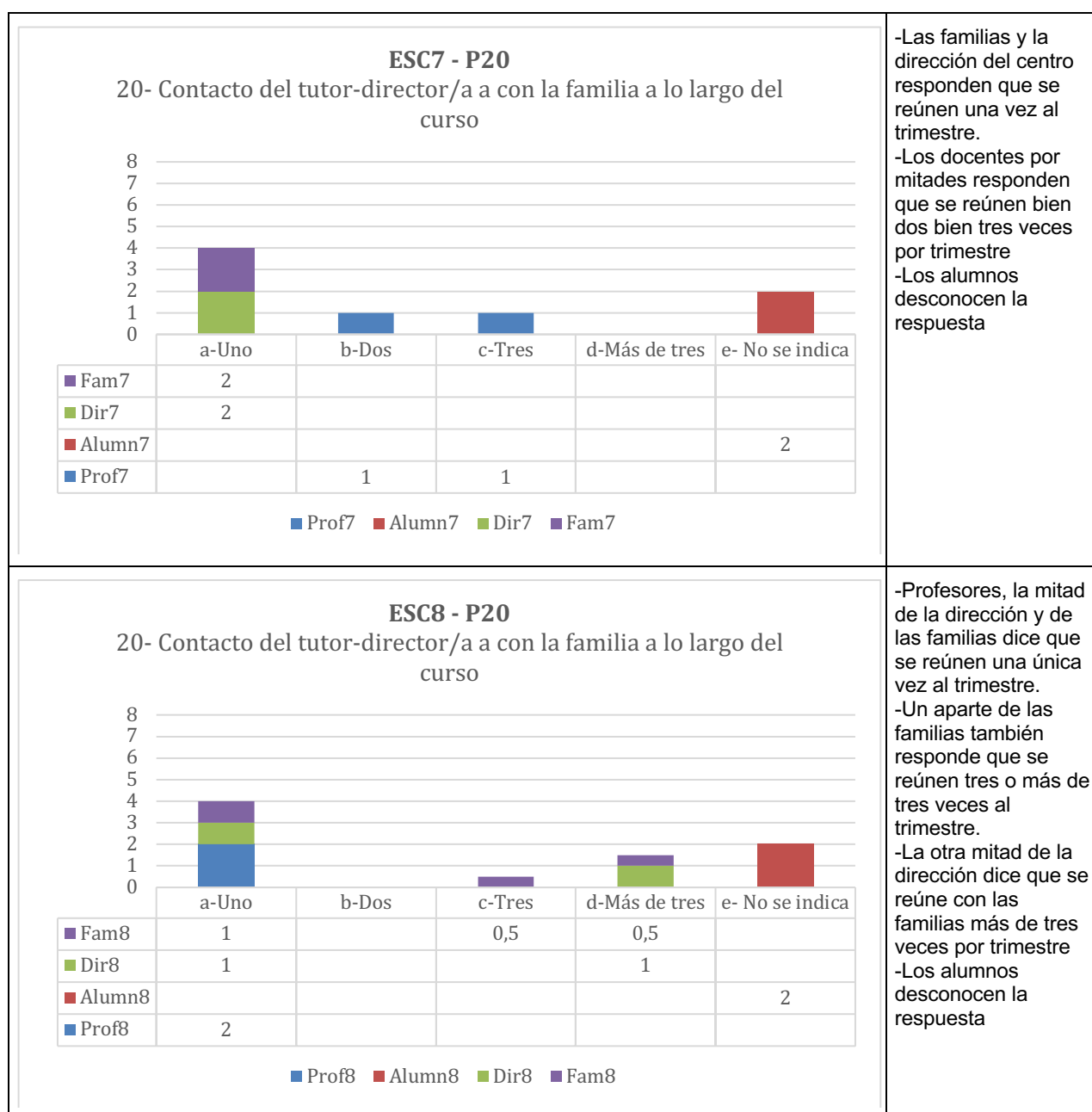


Figura 62. Pregunta 20. Análisis de los resultados de cada centro

5.8. Coherencia intersectorial, por centros y ámbitos de contenido

A continuación, se presentan los resultados de las veinte preguntas correspondientes a las ocho escuelas estudiadas en la muestra, identificando especialmente los datos agregados por ámbitos conceptuales (componentes, mecánicas y dinámicas) en cada uno de los centros.

5.8.1. Escuela 1

TODAS LAS PREGUNTAS





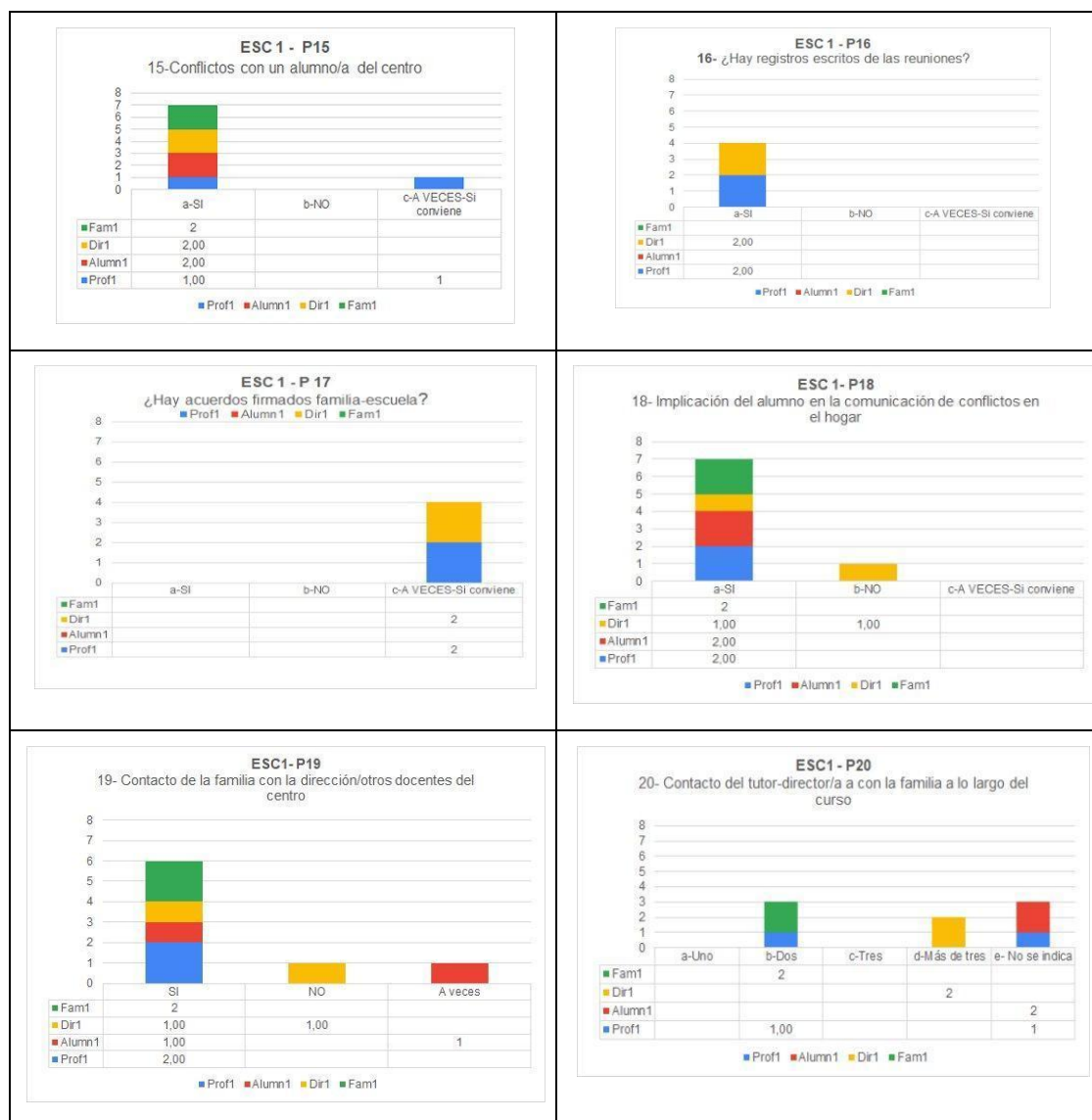


Figura 63. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 1

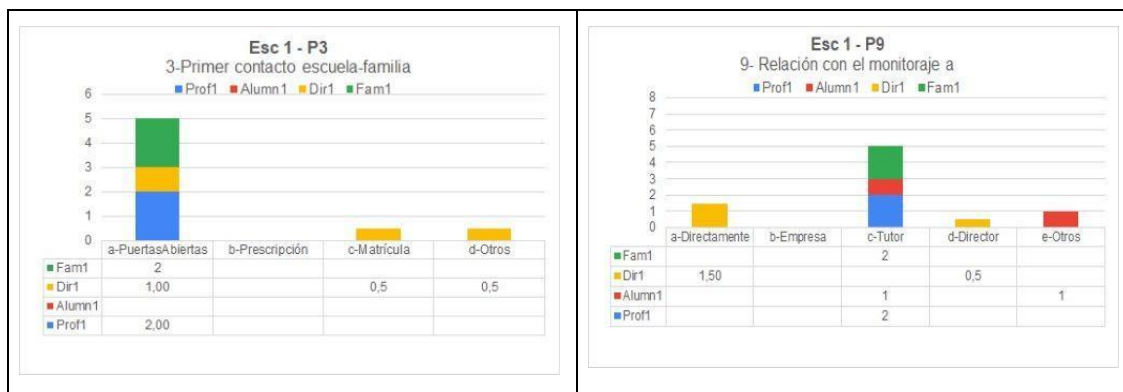
5.8.1.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS. ESC. 1

COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN: Preguntas 1-2-3-9-13-14

-Interlocutores: 1-2



-Contactos: 3-9



-Canales: 13-14



Figura 64. Coherencia de los componentes. Escuela 1

REFLEXIÓN: COMPONENTES ESC. 1:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de los componentes comunicativos relacionales, que en la escuela 1 se concreta de la siguiente manera:

-INTERLOCUTORES

El primer contacto es sobre todo con la dirección del centro.

El contacto familia-escuela se produce, bien con el tutor o con el conserje

-CONTACTOS

El primer contacto es sobre todo con la dirección del centro

El contacto familia-escuela se produce, bien con el tutor o con el conserje

En las puertas abiertas parece ser que es donde se produce el primer contacto entre las familias y la escuela según opinión mayoritaria de los encuestados.

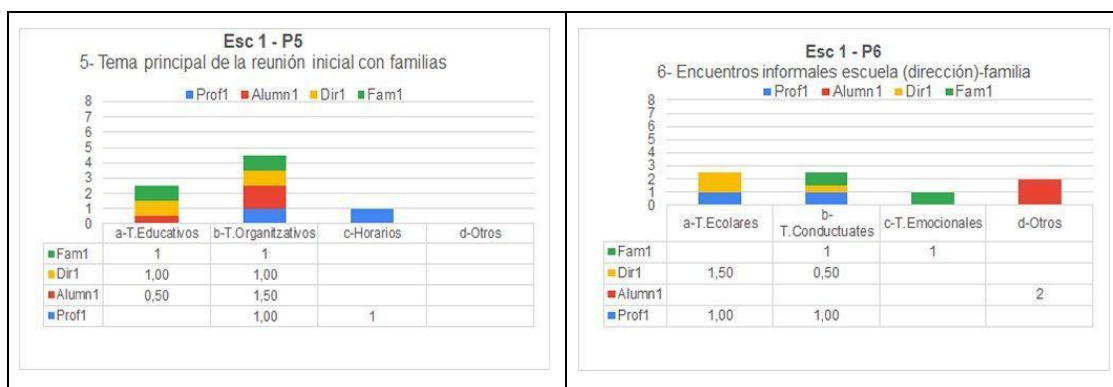
-CANALES

La relación con el monitoraje se produce casi siempre a través del tutor

El uso de la agenda es el método más común empleado por el centro, seguido del teléfono como método más empleado por la escuela en su relación con la familia.

MECÁNICAS DE LA RELACIÓN: Preguntas 5-6-15-16-17-18-19-20

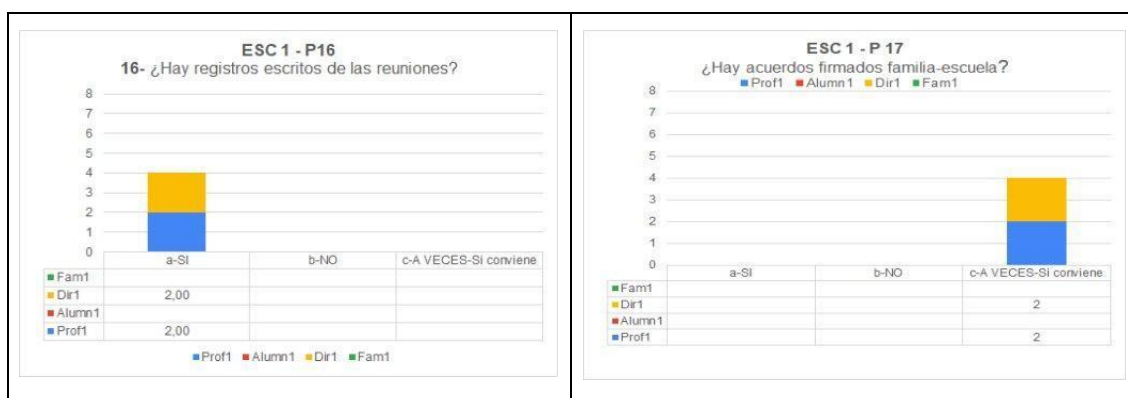
-Intereses temáticos: 5-6



-Implicación del alumnado: 15-18



-Documentación de acuerdos: 16-17



-Procesos comunicativos: 19-20



Figura 65. Coherencia de las mecánicas. Escuela 1

REFLEXIÓN: MECÁNICAS. ESC.1:

El análisis de las mecánicas de interacción identifica los cuatro elementos básicos que en la escuela 1 se concreta de la siguiente manera:

-INTERESES TEMÁTICOS

-En la primera reunión con las familias se habla de temas organizativos

-En las reuniones informales se habla de temas conductuales, informales, otros...

-IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO

En general, se implica al alumno en las relaciones escuela – familia

-DOCUMENTACIÓN DE ACUERDOS

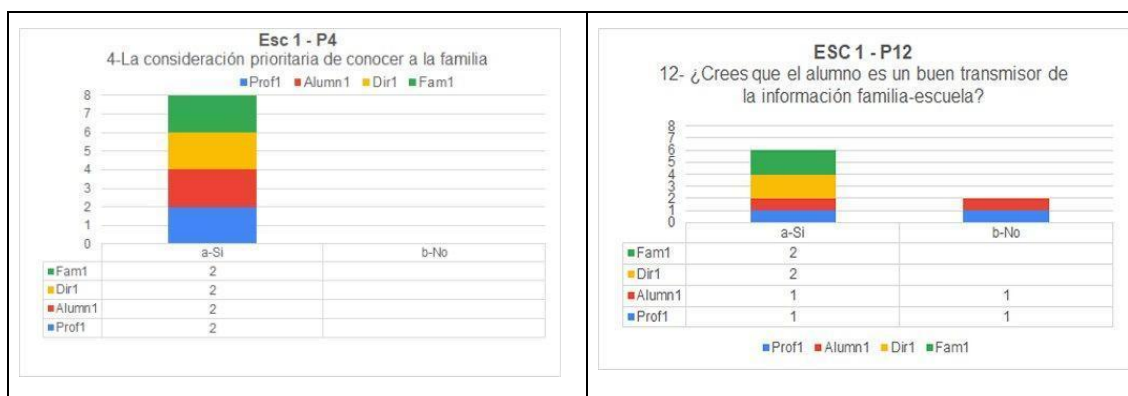
-Los acuerdos y registros escritos se recogen de forma asistemática (a veces)

-PROCESOS COMUNICATIVOS

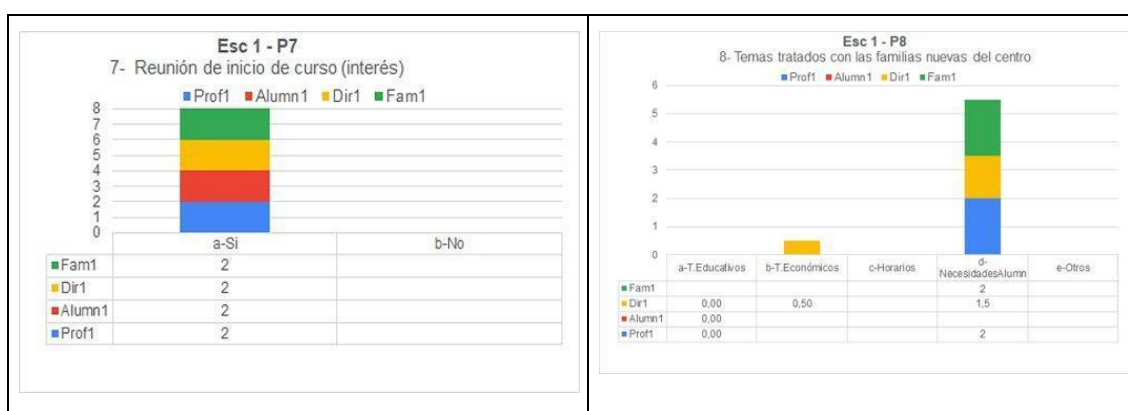
- Se recoge por escrito de las reuniones, aunque acuerdos firmados sólo si la escuela lo considera conveniente

DINÁMICAS DE CAMBIO: Preguntas 4-7-8-10-11-12

-Expectativas relacionales: 4-12



-Prioridades: 7-8



-Valores participativos: 10-11

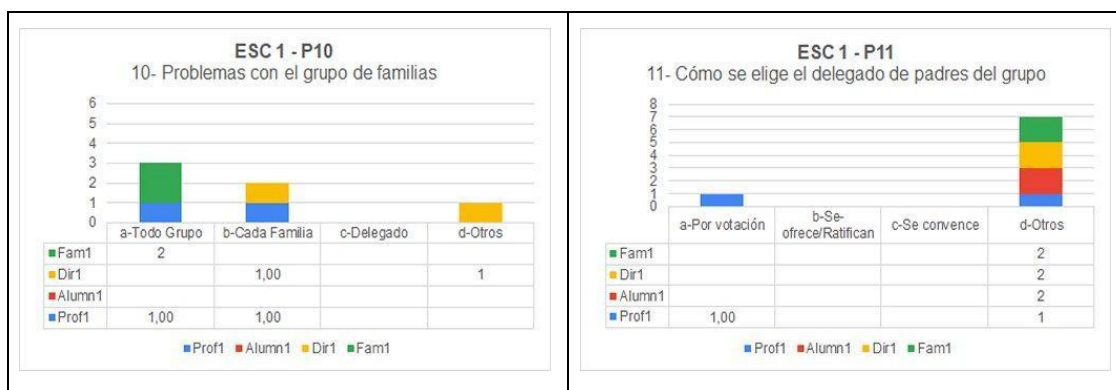


Figura 66. Coherencia de las dinámicas. Escuela 1

REFLEXIÓN- DINÁMICAS ESC 1:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de las dinámicas de cambio y transformación, que en la escuela 1 se concreta de la siguiente manera:

-EXPECTATIVAS RELACIONALES

- La prioridad de tener un primer contacto con la familia antes de conocer al alumno es unívoca
- Por lo general el centro opina que el alumno es buen transmisor de la información
- PRIORIDADES
- La reunión de inicio de curso se considera muy importante por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.
- En la primera reunión con las familias se trata de las necesidades del alumno
- VALORES PARTICIPATIVOS
- Cuando hay un conflicto con las familias ellas prefieren tratarlo todas juntas, el centro no. Sólo algunos profesores.
- El delegado de cada grupo se desconoce cómo se elige.... ¿Por qué el centro no tiene delegados de grupo?

5.8.2. Escuela 2

TODAS LAS PREGUNTAS





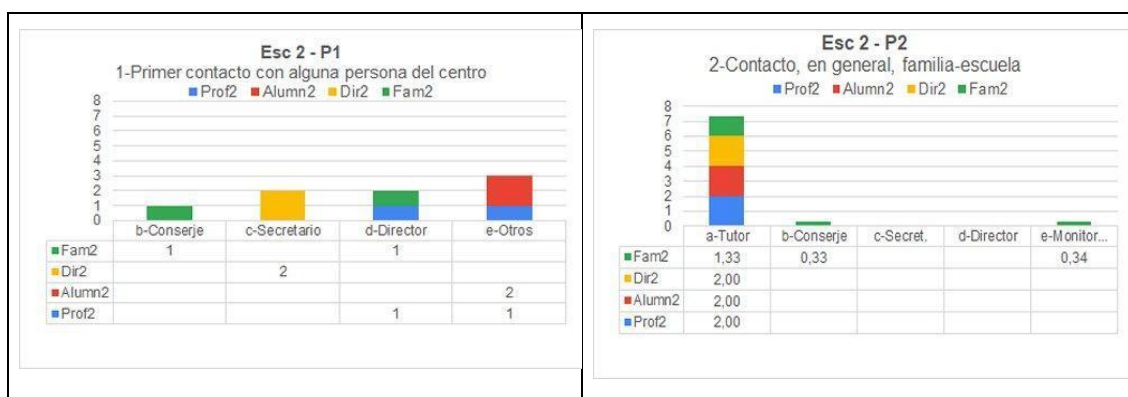


Figura 67. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 2

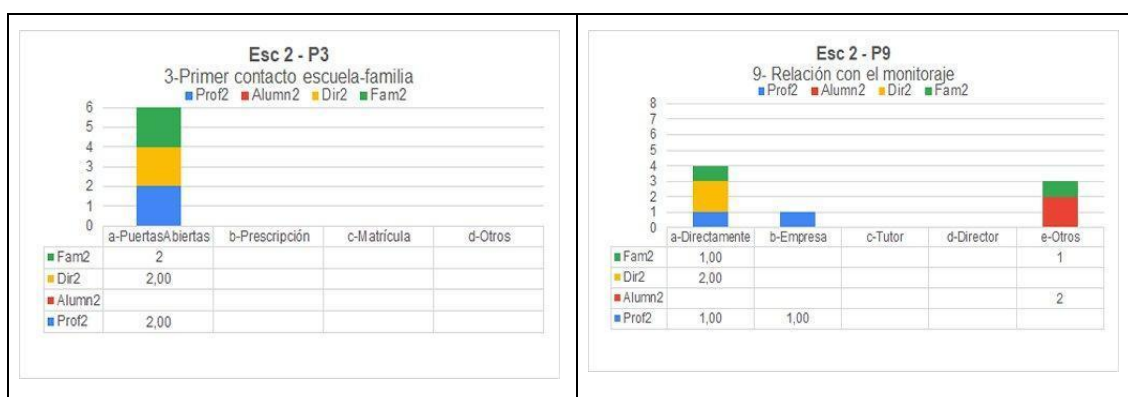
5.8.2.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS. ESC. 2

COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN: Preguntas 1-2-3-9-13-14

-Interlocutores: 1-2



-Contactos: 3-9



-Canales: 13-14

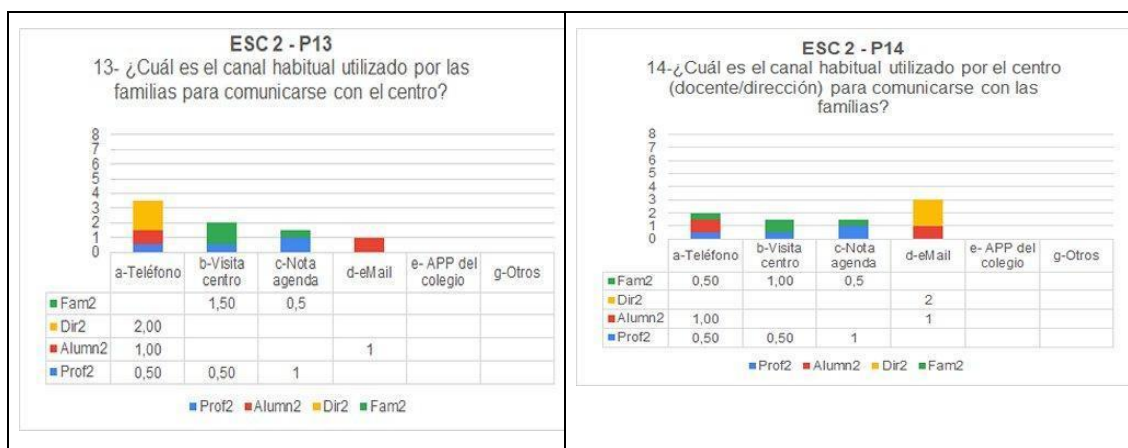


Figura 68. Coherencia de los componentes. Escuela 2

REFLEXIÓN: COMPONENTES ESC. 2:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de los componentes comunicativos, que en la escuela 2 se concreta de la siguiente manera:

-INTERLOCUTORES

- En general, el contacto familia-escuela se realiza a través del tutor. Por esta razón es importante que el director favorezca el conocimiento de la información relativa al centro educativo en la sesión de puertas abiertas a todo el personal docente y no docente. Igualmente, la información que tiene el tutor durante el curso deberían conocerla también el conserje y los monitores.

-CONTACTOS

-El primer contacto de las familias con la escuela es usualmente la jornada de puertas abiertas, salvo contadas excepciones.

La relación de las familias con el monitoraje del centro suele ser directa, sin interlocutores intermediarios (responsable del monitoraje, tutor, director del centro...)

De todo ello se derivan distintas consideraciones organizativas a tener en cuenta: Que el primer contacto escuela-familia sea en la Jornada de Puertas Abiertas, debería ser tenido en cuenta por los centros educativos para la planificación de las mismas dado que la imagen del centro que recibirán las potenciales nuevas familias se configurará en buena medida a partir de esa primera toma de contacto.

Es importante que el director favorezca el conocimiento de la información relativa al centro educativo en la sesión de puertas abiertas a todo el personal docente y no docente.

-CANALES

El canal más habitual utilizado por las familias para comunicarse con el centro es el teléfono. El más utilizado por la dirección es el correo electrónico y los docentes utilizan la nota en la agenda, la oportunidad que les brinda la visita de la familia al centro o el teléfono dependiendo del momento y la casuística concreta siendo en general la nota en la agenda quizá doblemente más usada que el resto porque comparte con el email las características de asincronía, almacenaje de información, comodidad y sobre todo de no interrumpir el trabajo diario.

Llama la atención que el canal más utilizado por el director del centro sea el email mientras que las familias para comunicarse con la dirección del centro utilicen habitualmente el teléfono: Quizá es debido a la inmediatez que el teléfono facilita en

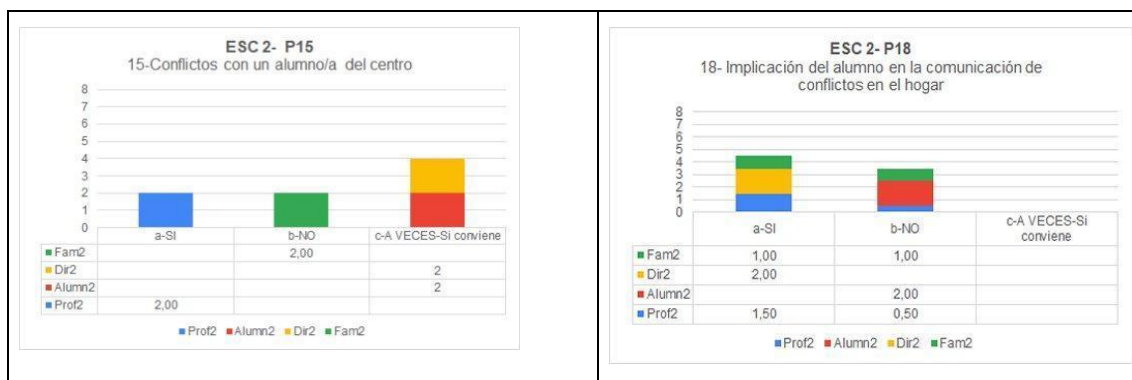
recibir respuesta a las inquietudes de las familias para con sus hijos. Para la escuela quizá resulta más operativo el uso del correo electrónico dado que: es asincrónico, almacena la información, es rápido, cómodo y sobre todo, no interrumpe el trabajo diario.

MECÁNICAS DE LA RELACIÓN: Preguntas 5-6-15-16-17-18-19-20

-Intereses temáticos: 5-6



-Implicación del alumnado: 15-18



-Documentación de acuerdos: 16-17



-Procesos comunicativos: 19-20

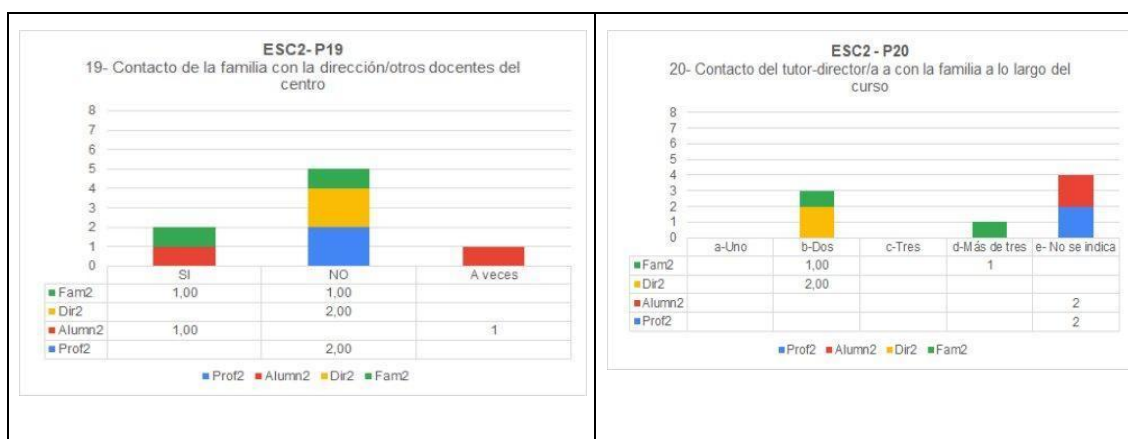


Figura 69. Coherencia de las mecánicas. Escuela 2

REFLEXIÓN: MECÁNICAS ESC.2:

El análisis de las mecánicas de interacción identifica los cuatro elementos básicos que en la escuela 2 se concreta de la siguiente manera:

-INTERESES TEMÁTICOS

Los intereses temáticos en la reunión inicial con las familias están mayoritariamente relacionados con los temas organizativos, si bien hay una parte de temas educativos que también se trata de acuerdo con la opinión de las familias y los docentes.

En los encuentros informales familia-escuela, se trata de temas escolares habitualmente o bien de otros temas, generales, no tipificados en la pregunta 6.

-IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO

EL profesorado siempre que ha habido un conflicto en el centro y tiene que comunicarse con la familia, siempre lo comunica al alumno. No así la familia. La dirección del centro sólo si conviene y los alumnos opinan también que sólo si conviene.

-DOCUMENTACIÓN DE ACUERDOS

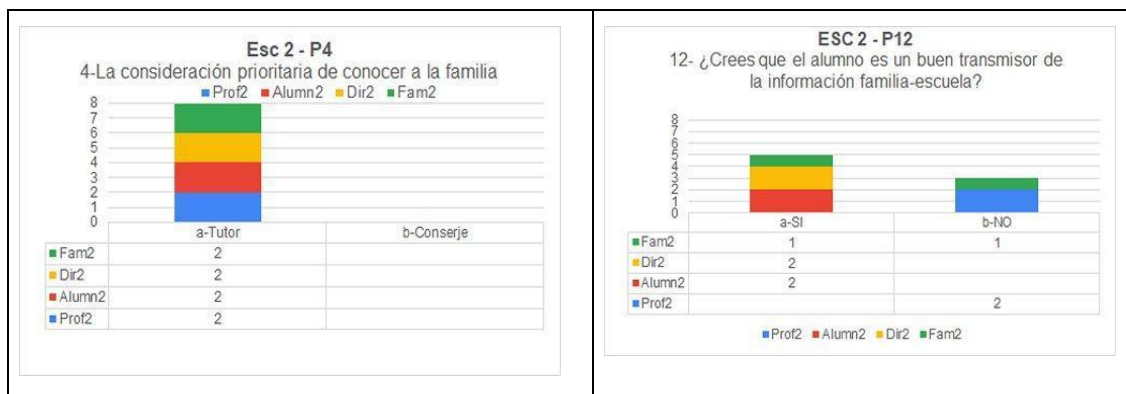
En esta escuela hay siempre documentación escrita recogida de las reuniones con las familias. Los acuerdos a los que se llega con la dirección del centro, se firman. Los acuerdos de familias con el profesorado no.

-PROCESOS COMUNICATIVOS

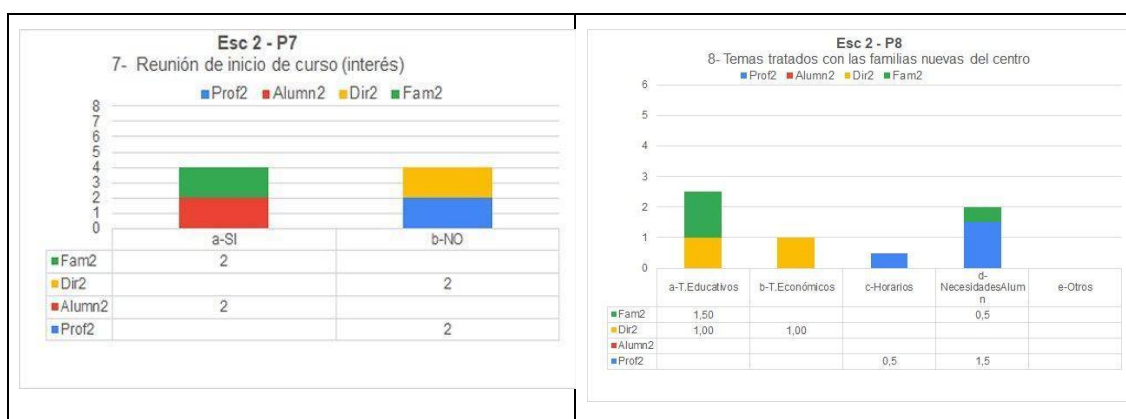
Las familias, por lo general, no tienen contacto habitual con la dirección del centro u otros docentes. Algunas familias y/o alumnos sí que creen que este contacto se da.

DINÁMICAS DE CAMBIO: Preguntas 4-7-8-10-11-12

-Expectativas relacionales: 4-12



-Prioridades: 7-8



-Valores participativos: 10-11

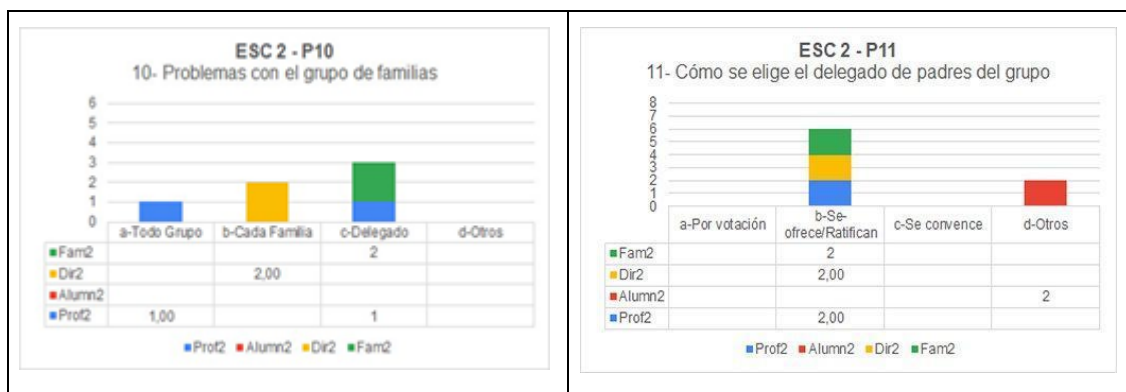


Figura 70. Coherencia de las dinámicas. Escuela 2

REFLEXIÓN: DINÁMICAS ESC 2:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de las dinámicas de cambio y transformación, que en la escuela 2 se concreta de la siguiente manera:

-EXPECTATIVAS RELACIONALES

Hay una respuesta unánime y en positivo sobre la consideración de tener un primer contacto con la familia antes de conocer al alumno/a

La dirección, los alumnos y parte de las familias creen que el alumno es un buen transmisor de la información. Los profesores y algunas familias opinan que el alumno es un buen transmisor.

-PRIORIDADES

Familias y alumnos creen que existe un gran interés por lo que respecta a la reunión de inicio de curso. No así profesores y dirección del centro.

-De los temas tratados en la reunión inicial con la familia, la dirección opina que son los temas económicos y educativos los que más preocupan. Las familias se inclinan mayoritariamente por los temas educativos y el profesorado que, mayoritariamente son las necesidades de los alumnos el tema prioritario que se trata con las familias

-VALORES PARTICIPATIVOS

Cuando existe un problema con un grupo de familias las familias creen que lo mejor es tratarlo con el / la delegado/a del curso.

En cuanto a los delegados de curso, coinciden en afirmar familias, dirección y profesorado que se ofrece alguien y se vota. Normalmente sale elegida esa persona o personas.

5.8.3. Escuela 3

TODAS LAS PREGUNTAS







Figura 71. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 3

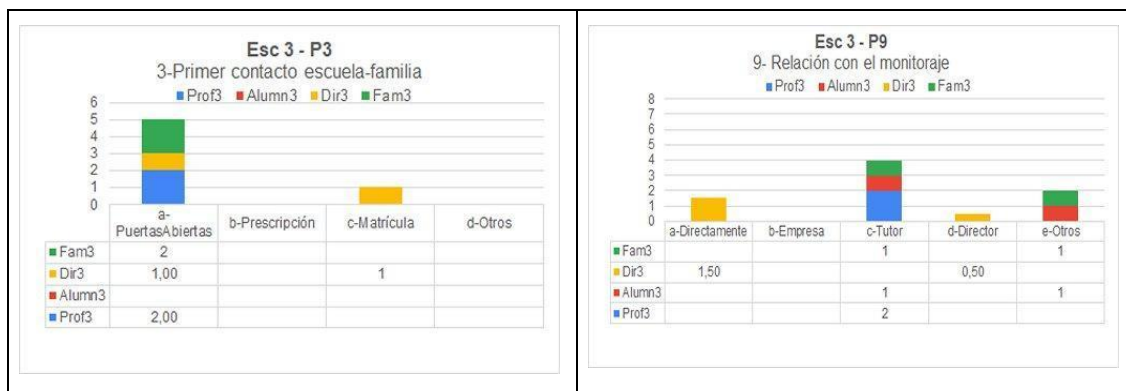
5.8.3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS. ESC. 3

COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN: Preguntas 1-2-3-9-13-14

-Interlocutores: 1-2



-Contactos: 3-9



-Canales: 13-14

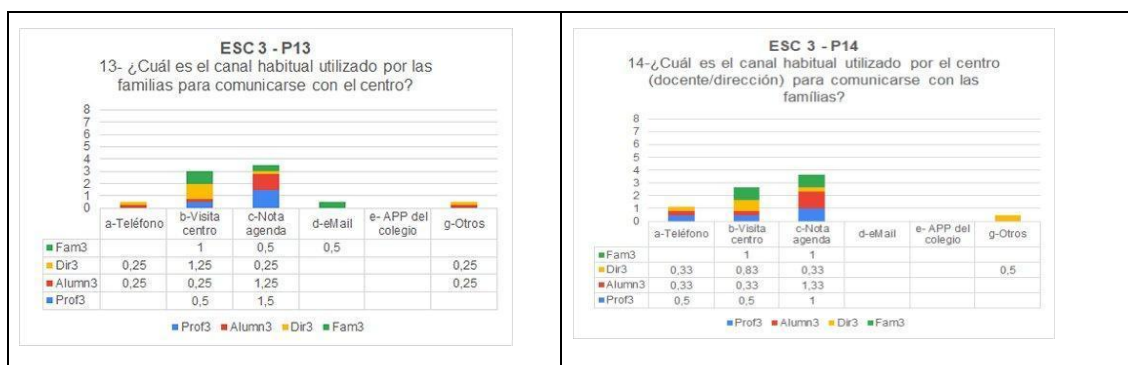


Figura 72. Coherencia de los componentes. Escuela 3

REFLEXIÓN. COMPONENTES ESC. 3:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de los componentes comunicativos, que en la escuela 3 se concreta de la siguiente manera:

-INTERLOCUTORES

Excepto los alumnos, el primer contacto con la persona del centro se opina que es con el director. Los alumnos apuntan al tutor. En algún caso, la dirección o el profesorado opina que ese contacto es con el conserje o con el secretario del centro.

-CONTACTOS

En cuanto a los contactos, excepto algún miembro de la dirección del centro, tanto el profesorado como la familia cree que es en la jornada de puertas abiertas donde se da el primer contacto escuela-familia

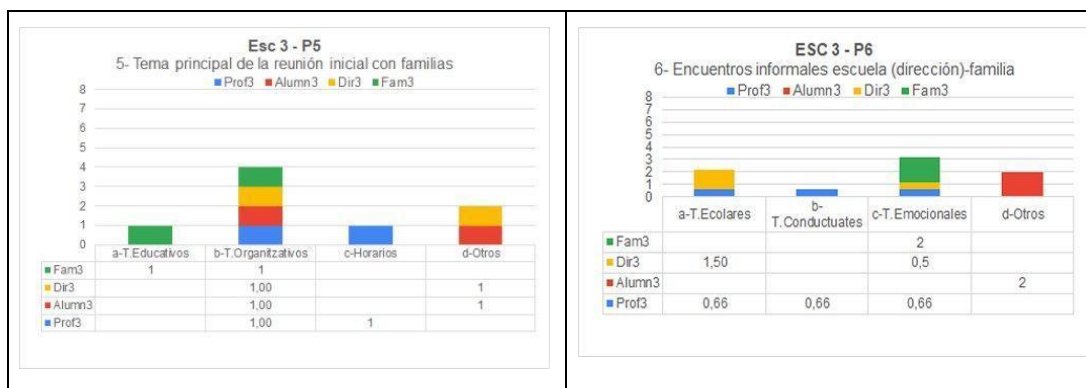
-CANALES

Los canales más utilizados por la familia para comunicarse con el centro son la agenda, en primer lugar, seguido de la visita al centro, sea ésta de manera formal (para celebrar entrevista) o informal (recoger al alumno/a a la salida o acompañarlo a la entrada al centro).

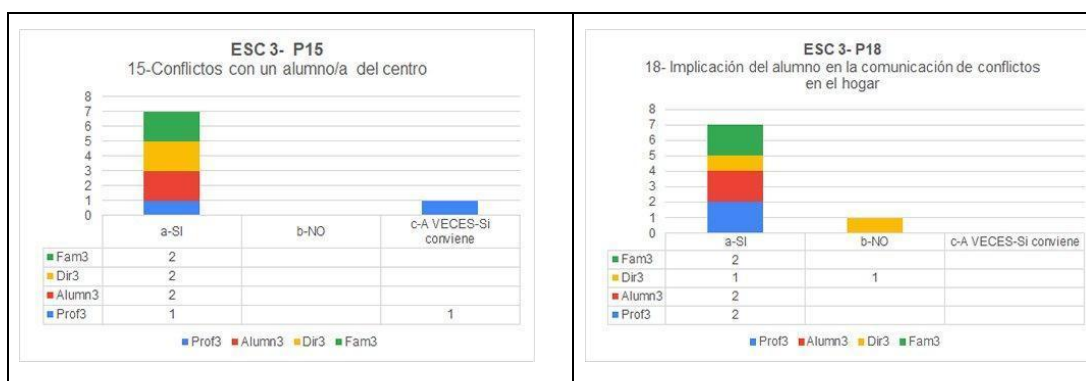
De la misma forma, el centro para comunicarse con la familia utiliza mayoritariamente la nota en la agenda seguida de la visita al centro y en tercer lugar se utiliza el teléfono.

MECÁNICAS DE LA RELACIÓN: Preguntas 5-6-15-16-17-18-19-20

-Intereses temáticos: 5-6



-Implicación del alumnado: 15-18



-Procesos comunicativos: 19-20



Figura 73. Coherencia de las mecánicas. Escuela 3

REFLEXIÓN MECÁNICAS ESC.3:

El análisis de las mecánicas de interacción identifica los cuatro elementos básicos que en la escuela 3 se concreta de la siguiente manera:

-INTERESES TEMÁTICOS

El principal tema que preocupa a las familias es el tema organizativo, si bien en los encuentros informales se trata de temas escolares y/o emocionales, mayoritariamente.

-IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO

En cuanto a la implicación del alumnado podemos decir que cuando un alumno tiene un conflicto en el centro y la escuela decide ponerse en contacto con la familia por lo general se le comunica al alumno/a.

Así mismo cuando hay un conflicto en el hogar y la familia quiere ponerse en contacto con el centro, comunica a su hijo/a que va a establecer dicho contacto.

-DOCUMENTACIÓN DE ACUERDOS

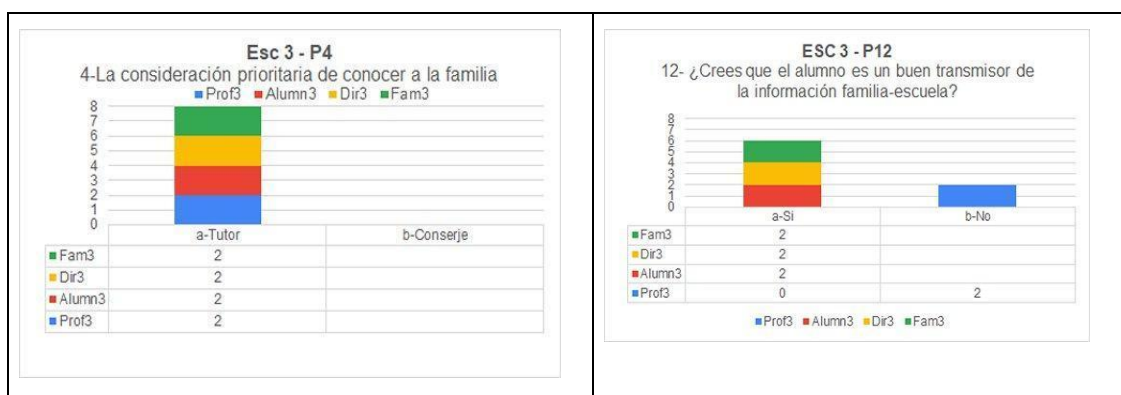
En este centro, de las reuniones siempre se recoge el relato escrito y se firman acuerdos cuando conviene

-PROCESOS COMUNICATIVOS

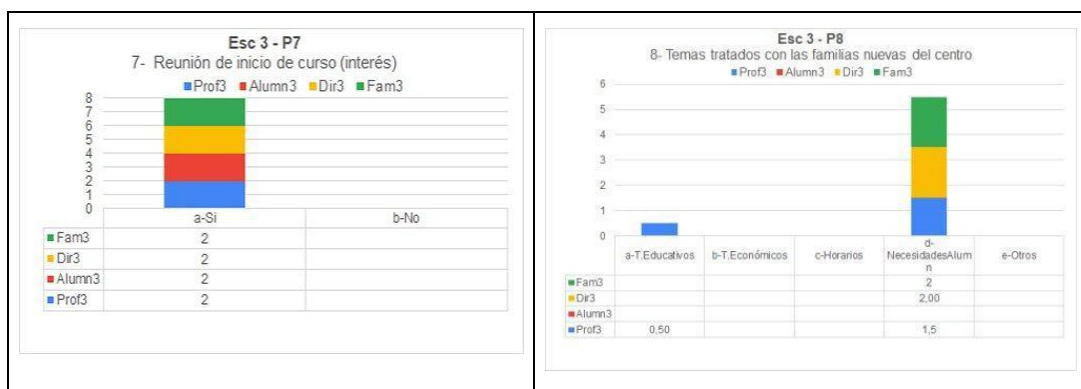
En cuanto al contacto de la familia con otros docentes del centro, al margen del tutor/a, en general se opina que sí existe ese contacto, aunque, alumnos y dirección opinan que no. Esta diferencia puede deberse a que los tutores y las familias no comparten suficientemente sus interacciones con la dirección y los alumnos y el resto de los profesores.

DINÁMICAS DE CAMBIO: Preguntas 4-7-8-10-11-12

-Expectativas relacionales: 4-12



-Prioridades: 7-8



-Valores participativos: 10-11



Figura 74. Coherencia de las dinámicas. Escuela 3

REFLEXIÓN- DINÁMICAS ESC 3:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de las dinámicas de cambio y transformación, que en la escuela 3 se concreta de la siguiente manera:

-Univocidad en la opinión de que es prioritario conocer a la familia antes de llevar por primera vez al alumno/a al centro educativo

-PRIORIDADES

Todos los grupos consideran que hay verdadero interés por parte de las familias en relación con la reunión de inicio de curso.

En general, en la reunión de inicio de curso se habla de los temas relacionados con las necesidades del alumno/a

-VALORES PARTICIPATIVOS

Cuando surge un conflicto con un grupo de familias, las familias y parte del profesorado cree que hay que abordarlo con todo el grupo.

Por el contrario, otra parte del profesorado, así como parte de la dirección del centro cree que es mejor tratarlo con cada familia por separado.

Finalmente, parte de los integrantes de la dirección del centro opinan que se puede/debe de hacer también de otras maneras

5.8.4. Escuela 4

TODAS LAS PREGUNTAS





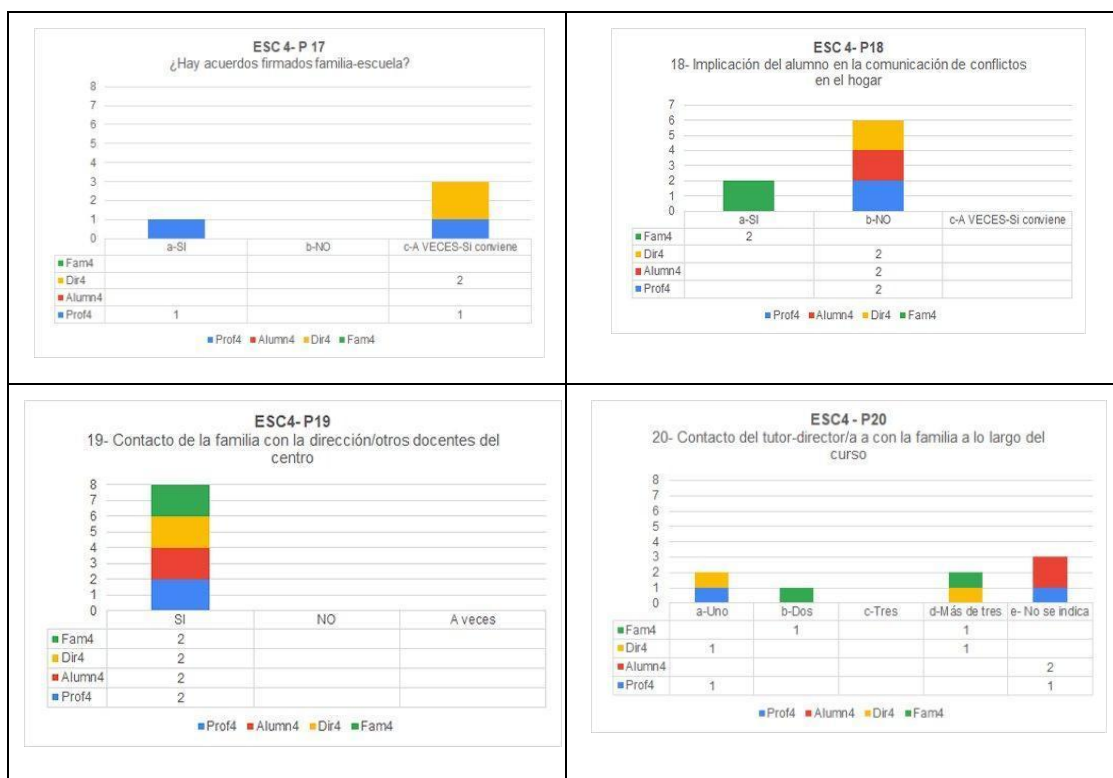
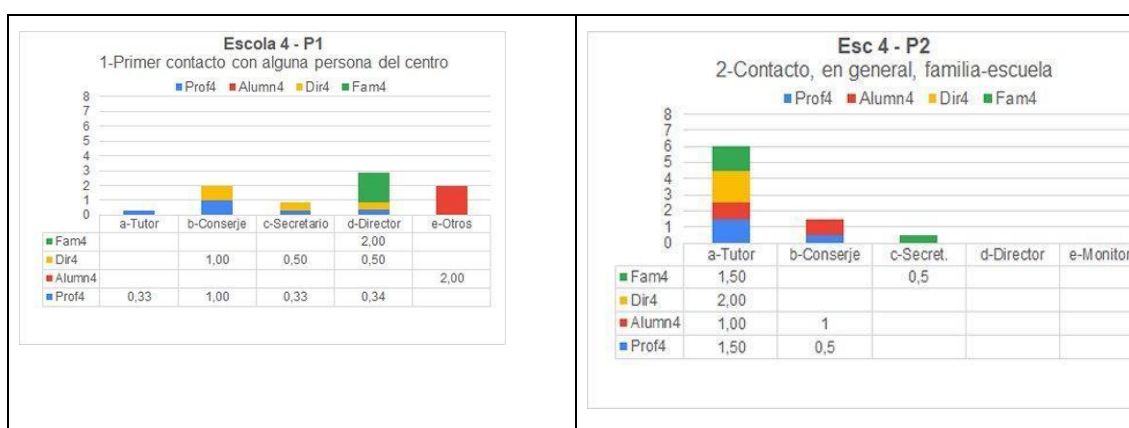


Figura 75. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 4

5.8.4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS. ESC. 4

COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN: Preguntas 1-2-3-9-13-14

-Interlocutores: 1-2



-Contactos: 3-9



-Canales: 13-14

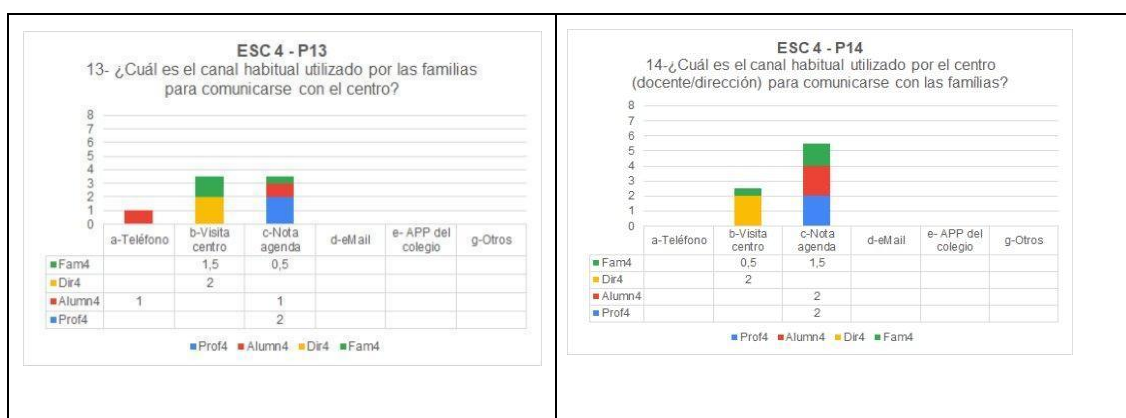


Figura 76. Coherencia de los componentes. Escuela 4

REFLEXIÓN COMPONENTES ESC. 4:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de los componentes comunicativos, que en la escuela 4 se concreta de la siguiente manera:

La familia opina que el primer contacto con el centro se hace directamente con el director. La dirección que este primer contacto se hace con el conserje y el profesorado tiene muy diversificada su opinión: unas veces con el conserje, otras con el secretario, otras con el tutor o con el director. Los alumnos responden que “otros”, sin especificar.

-CONTACTOS

El primer contacto de la familia con la escuela parece que tiene una respuesta unánime, todos los interlocutores de la encuesta han opinado que el primer contacto se da en la jornada de puertas abiertas.

Por lo que respecta al contacto con el monitoraje, éste se da bien con el tutor, directamente con el monitor y/o a veces con la dirección del centro. Los alumnos opinan que con “otros” sin especificar.

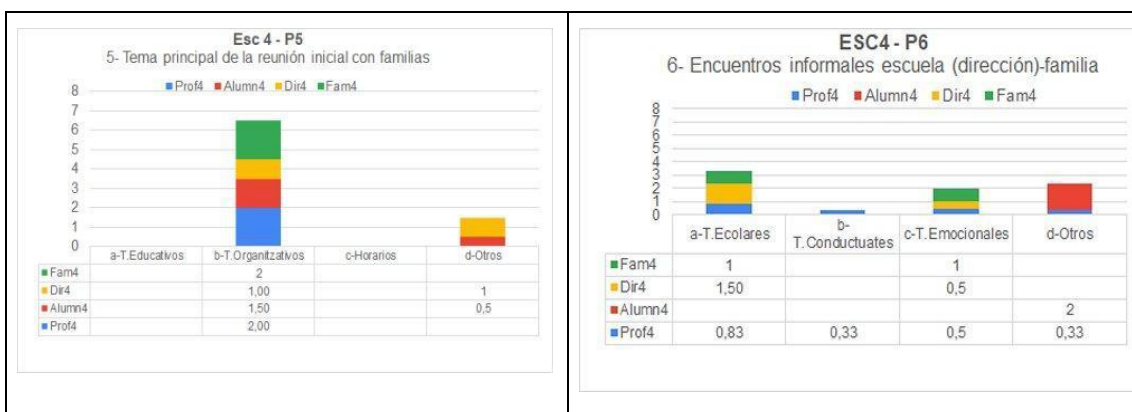
-CANALES

Los canales utilizados por las familias dicen ser según el profesorado que la agenda, por parte de las familias, alguna opina que también la agenda y el alumnado en parte se inclina también por la agenda.

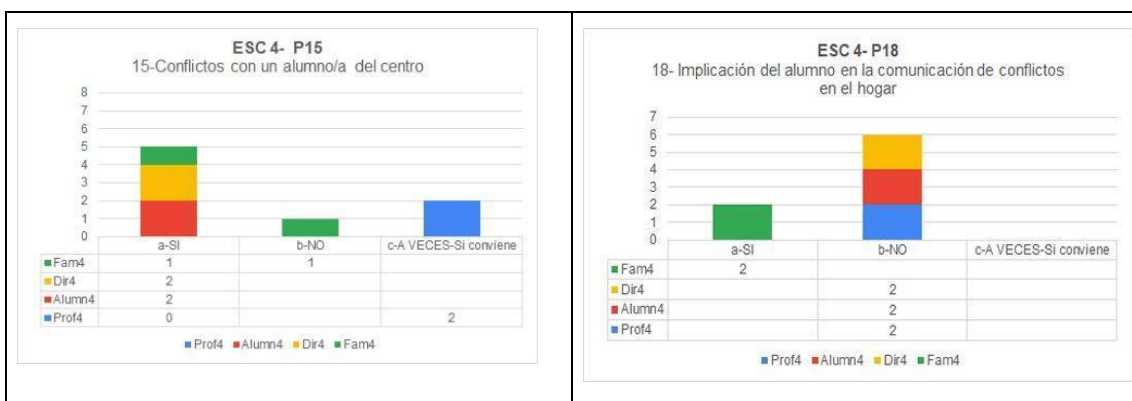
La dirección y las familias apuntan a la visita de centro. Y una parte importante del alumnado, opina que el canal utilizado más habitualmente es el teléfono

MECÁNICAS DE LA RELACIÓN: Preguntas 5-6-15-16-17-18-19-20

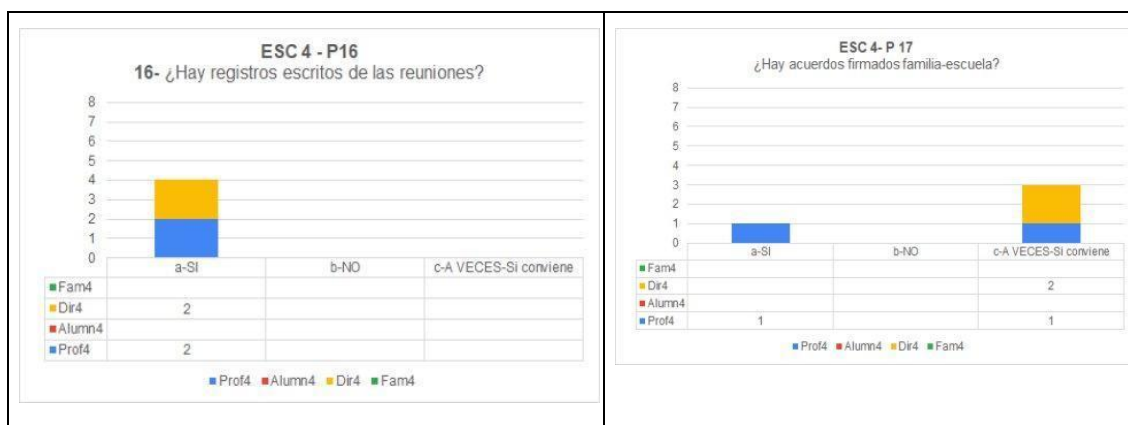
-Intereses temáticos: 5-6



-Implicación del alumnado: 15-18



-Documentación de acuerdos: 16-17



-Procesos comunicativos: 19-20

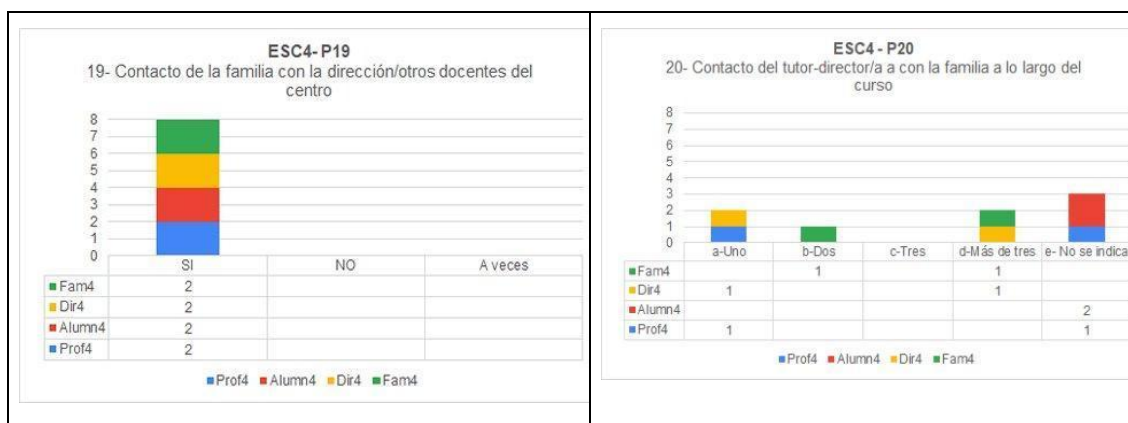


Figura 77. Coherencia de las mecánicas. Escuela 4

REFLEXIÓN MECÁNICAS ESC.4:

-INTERESES TEMÁTICOS

El tema principal de la reunión inicial con las familias, es de carácter organizativo, de acuerdo con la mayoría de los encuestados, aunque parte de la dirección y algún alumno opina que no únicamente esos sino que también son “otros” los temas tratados en esa reunión inicial.

En los encuentros informales de la familia con sujetos de la escuela, se tratan temas escolares pero también emocionales y, los profesores opinan que además se tratan temas conductuales u “otros”. Todos los alumnos creen que se trata de “otros” temas.

-IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO

Cuando la escuela debe comunicarse con la familia por razón de algún conflicto con el alumno, la dirección de la escuela, el alumnado y parte de las familias decalra que se le comunica al alumno. Otra parte de las familias cree que no. Y el profesorado dice que solamente si conviene.

Cuando cocurre un conflicto en el hogar, las familias dicen que los alumnos lo comunican a la escuela. Sin embargo, tanto el profesorado, como la dirección del centro y los alumnos, opinan que no.

-DOCUMENTACIÓN DE ACUERDOS

Dirección y profesorado coinciden en afirmar qu ehay registros escritos de las reuniones con las familias.

En cuando a la recolección de acuerdos en documento escrito, la direccción y parte del profesorado opina que se recogen dichos escritos de acuerdos, solamente si conviene. Otra parte del profesorado opina taxativamente que “sí”.

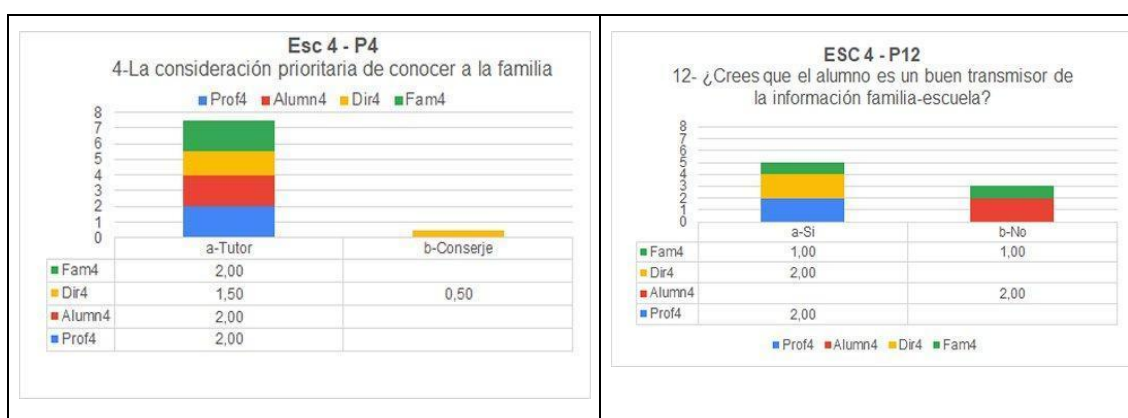
-PROCESOS COMUNICATIVOS

Todos los sectores entrevsitados coinciden en afirmar que, efectivamente, las familias tienen contacto además de con el tutor de su hijo/a con otros profesores del centro así como con la dirección del mismo.

Los contactos con la dirección del centro y el tutor/a del alumno/a son muy variados. Algunos de los encuestados opinan que una sola vez a lo largo del curso escolar mientras otros, opinan que tres veces o más. Según el caso.

DINÁMICAS DE CAMBIO: Preguntas 4-7-8-10-11-12

-Expectativas relacionales: 4-12



-Prioridades: 7-8



-Valores participativos: 10-11



Figura 78. Coherencia de las dinámicas. Escuela 4

REFLEXIÓN- DINÁMICAS ESC 4:

-EXPECTATIVAS RELACIONALES

Mayoritariamente, se considera prioritario que la familia conozca el centro y éste a la familia antes de llevar allí al alumno/a.

Solamente una parte de la dirección no lo considera prioritario.

La dirección, el profesorado y una parte de la familia considera al alumno buen transmisor de la información. Solamente una parte de las familias y los propios alumnos consideran que el alumno. No es buen transmisor de la información.

-PRIORIDADES

Todos los sectores consideran que la reunión de inicio de curso es una reunión que concentra gran interés por parte de las familias.

Los temas tratados con las familias nuevas del centro son, en opinión de las familias temas relacionados con las necesidades del alumno.

Los profesores opinan que se tratan todo tipo de temas: educativos, económicos, en relación con los horarios y los relacionados con las necesidades del alumno.

L dirección cree que mayoritariamente se trata de temas educativos aunque los temas económicos también tienen bastante importancia.

-VALORES PARTICIPATIVOS

Cuando se plantea un conflicto con un grupo de familias, la dirección cree que es mejor tratarlo según el caso, con todo el grupo o con las familias una a una.

El profesorado se inclina más por tratarlo con todo el grupo de familias si bien en algunos casos prefiere tratarlo de forma individualizada. En el caso de las familias ellas opinan que es mejor tratarlo con cada familia individualizadamente.

5.8.5. Escuela 5

TODAS LAS PREGUNTAS





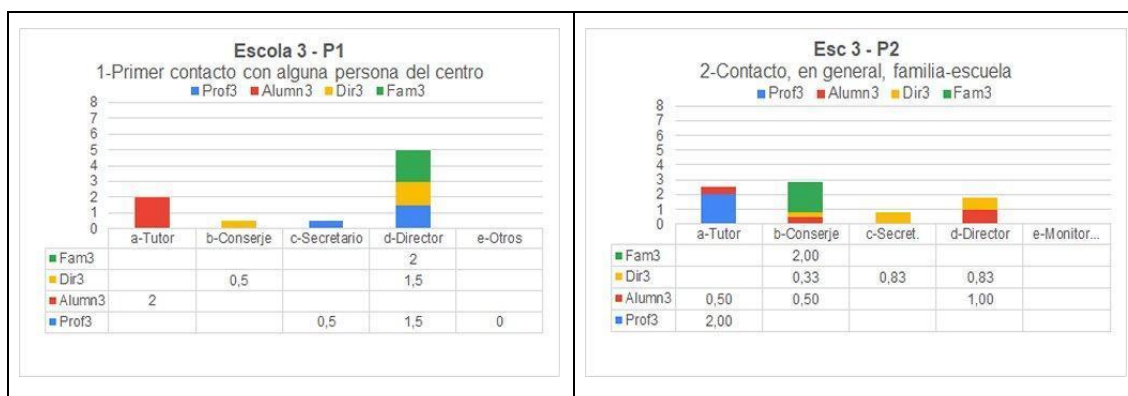


Figura 79. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 5

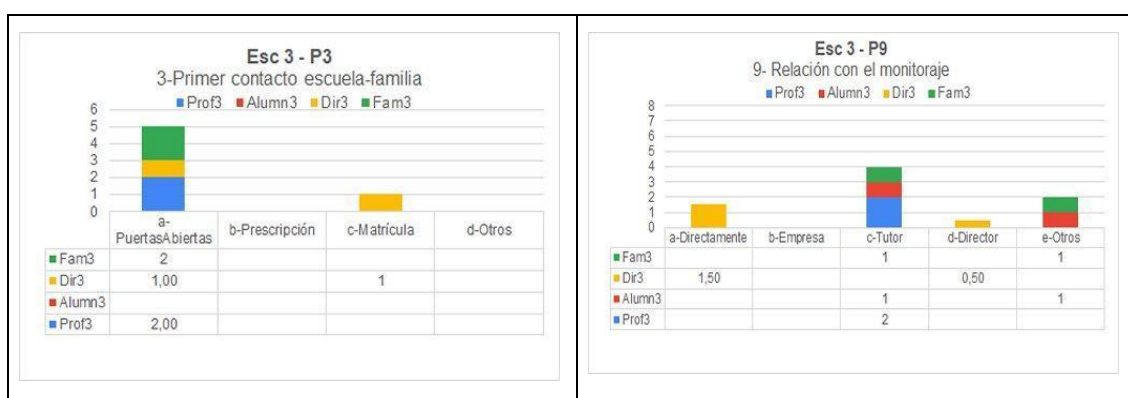
ANÁLISIS DE RESULTADOS. ESC. 5

COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN: Preguntas 1-2-3-9-13-14

-Interlocutores: 1-2



-Contactos: 3-9



-Canales: 13-14

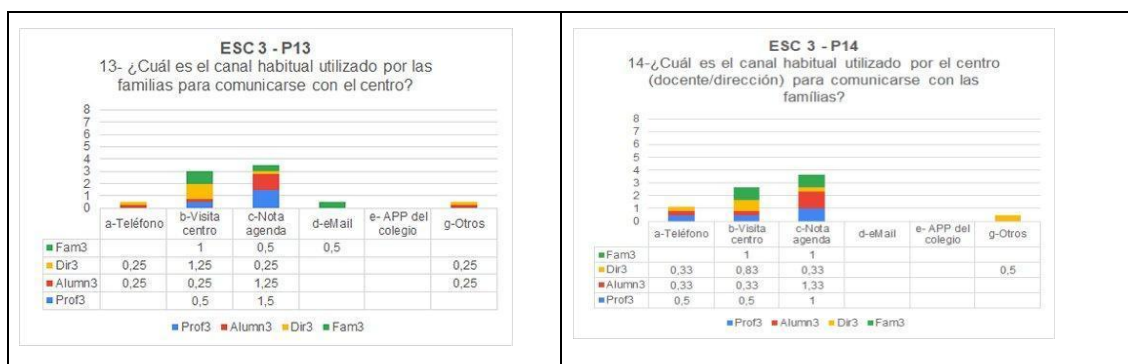


Figura 80. Coherencia de los componentes. Escuela 5

REFLEXIÓN COMPONENTES ESC. 5:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de los componentes comunicativos, que en la escuela 5 se concreta de la siguiente manera:

-INTERLOCUTORES

-El primer contacto con alguna persona del centro, es con el director, de acuerdo con las respuestas de la familia y de gran parte del profesorado. La dirección mayoritariamente también lo cree así excepto en algún caso que considera que es el conserje la persona con al que se tiene más contacto.

El profesorado cree que es con el director del centro, aunque algún profesor opina que ese primer contacto se establece con el secretario/a

Todos los alumnos opinan que ese primer contacto se establece con el tutor/a

En general, el contacto familia-escuela se establece con el tutor, opina mayoritariamente el profesorado, con el conserje, opina mayoritariamente la familia, con el director, el secretario o el conserje, según el caso, opina la dirección y el alumnado también diversifica su respuesta manifestando que es con el director, o bien con el tutor o con el conserje.

-CONTACTOS

El primer contacto escuela familia se produce en la jornada de puertas abiertas, si bien, la dirección opina que en alguna ocasión se da en el propio acto de la matriculación del alumno/a.

En cuanto a la relación con el monitoraje en este centro se establece mayoritariamente a través del tutor/a

-CANALES

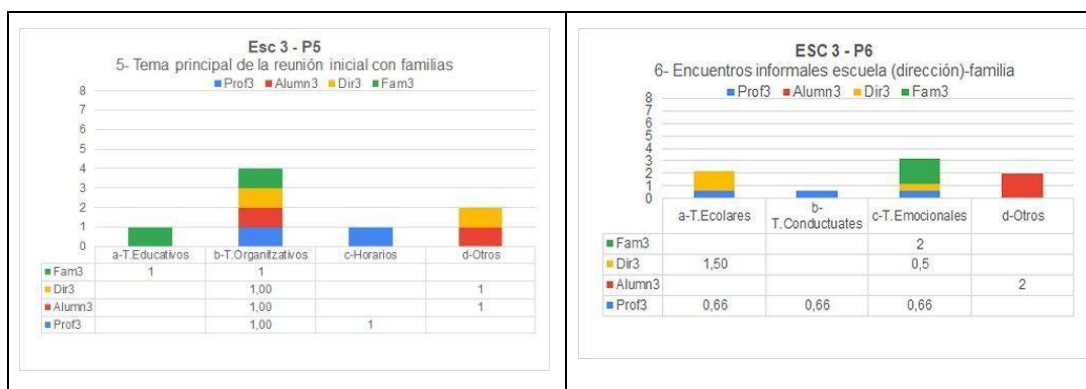
El canal utilizado habitualmente por las familias es en opinión del profesorado la nota en la agenda seguida de la visita al centro.

En opinión de la dirección es la visita al centro seguida del teléfono u otros canales en menor medida.

Las familias opinan que la visita al centro, la nota en la agenda o el mail en menor medida y los alumnos opinan que mayoritariamente se utiliza la agenda si bien en algún caso se hace uso del teléfono u “otros”.

MECÁNICAS DE LA RELACIÓN: Preguntas 5-6-15-16-17-18-19-20

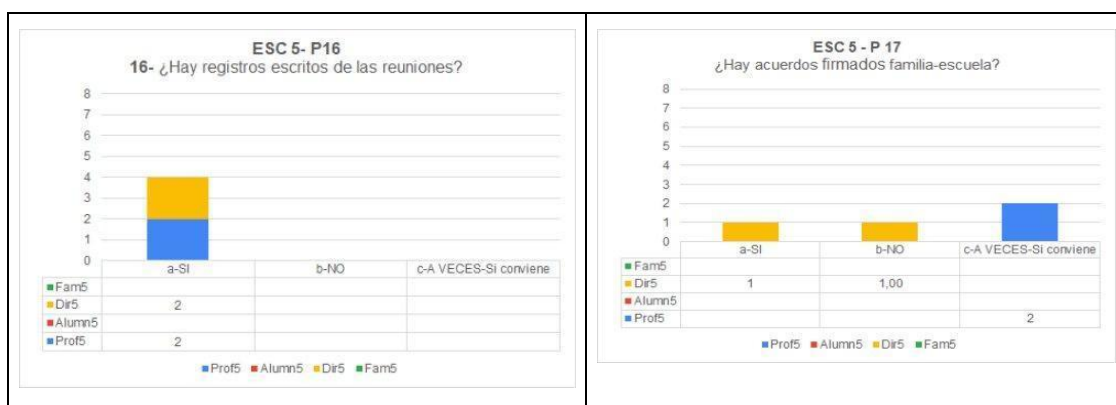
-Intereses temáticos: 5-6



-Implicación del alumnado: 15-18



-Documentación de acuerdos: 16-17



-Procesos comunicativos: 19-20

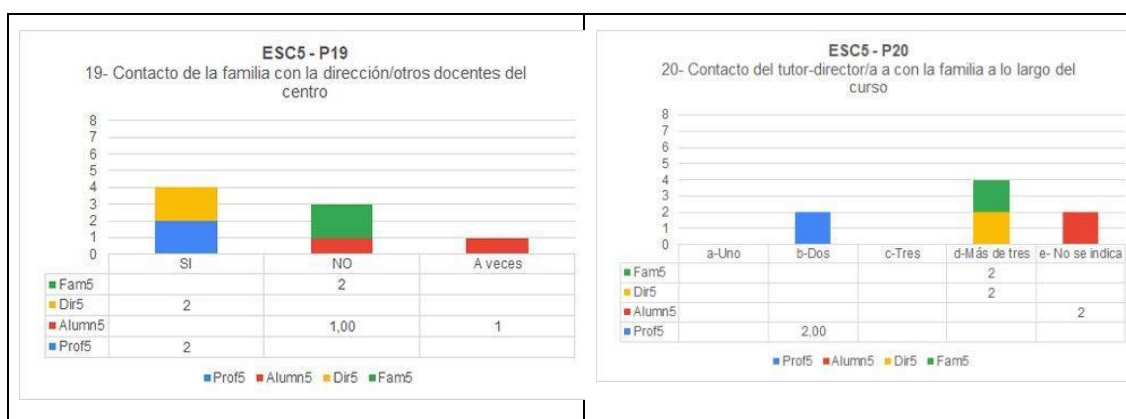


Figura 81. Coherencia de las mecánicas. Escuela 5

REFLEXIÓN: MECÁNICAS ESC.5:

El análisis de las mecánicas de interacción identifica los cuatro elementos básicos que en la escuela 5 se concreta de la siguiente manera:

-INTERESES TEMÁTICOS

En la reunión inicial, el tema principal de esa reunión con las familias es mayoritariamente sobre temas organizativos.

Y en general son los temas emocionales y escolares los que se tratan en encuentros informales escuela – familia

-IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO

Cuando hay un conflicto con un alumno en el centro y se va a avisar a la familia, siempre se le comunica al alumno/a.

Y cuando una familia tiene un conflicto en el hogar, profesores, dirección y alumnos creen que efectivamente, la familia comunica al alumno/a que tiene intención de ponerse en contacto con el centro. Las familias opinan que eso no lo comunican al alumno/a

-DOCUMENTACIÓN DE ACUERDOS

Dirección y profesorado opina que efectivamente se recoge por escrito lo que se trata en las reuniones con las familias.

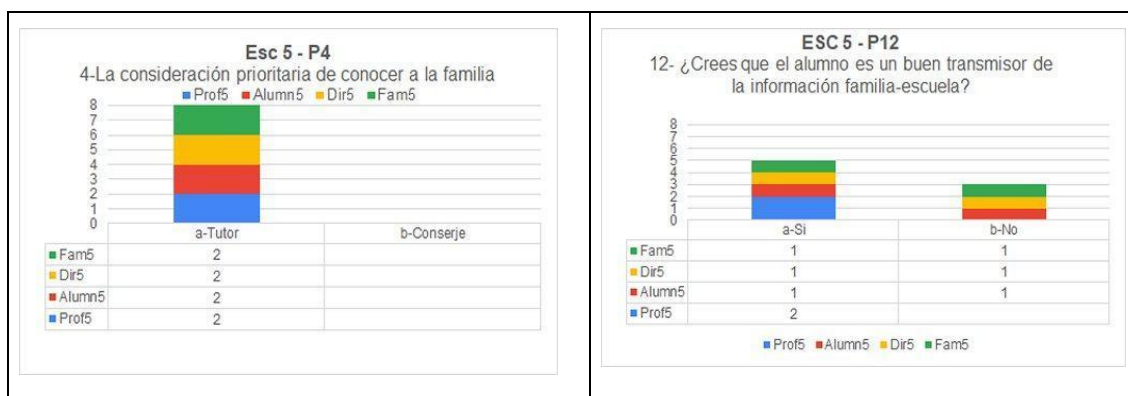
El profesorado dice que a veces recoge por escrito y se firman los acuerdos a los que se llega con las familias, parte de la dirección opina que sí y otra que no.

-PROCESOS COMUNICATIVOS

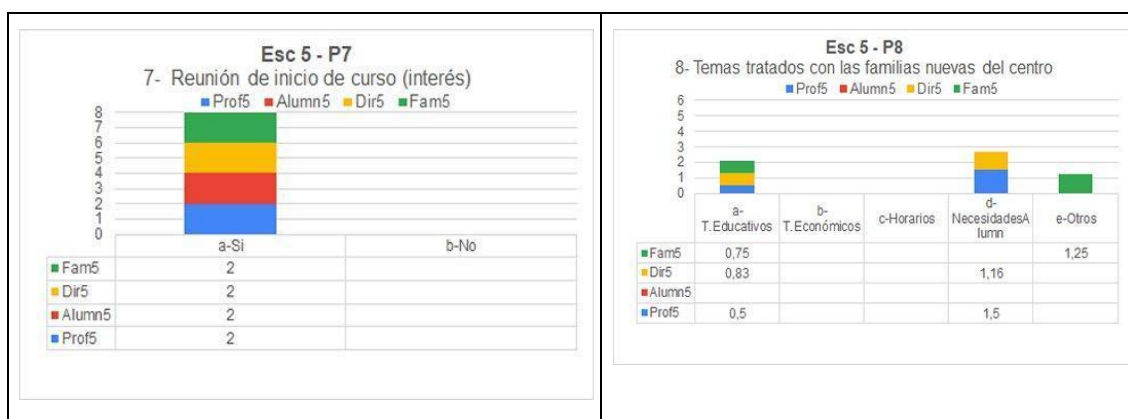
La familia suele contactar con otros docentes o con la dirección del centro opinan los profesores y la propia dirección. Las familias opinan que en general, no se ponen en contacto con otros docentes de su hijo/a y los alumnos algunos opinan que no y otros no lo indican.

DINÁMICAS DE CAMBIO: Preguntas 4-7-8-10-11-12

-Expectativas relacionales: 4-12



-Prioridades: 7-8



-Valores participativos: 10-11

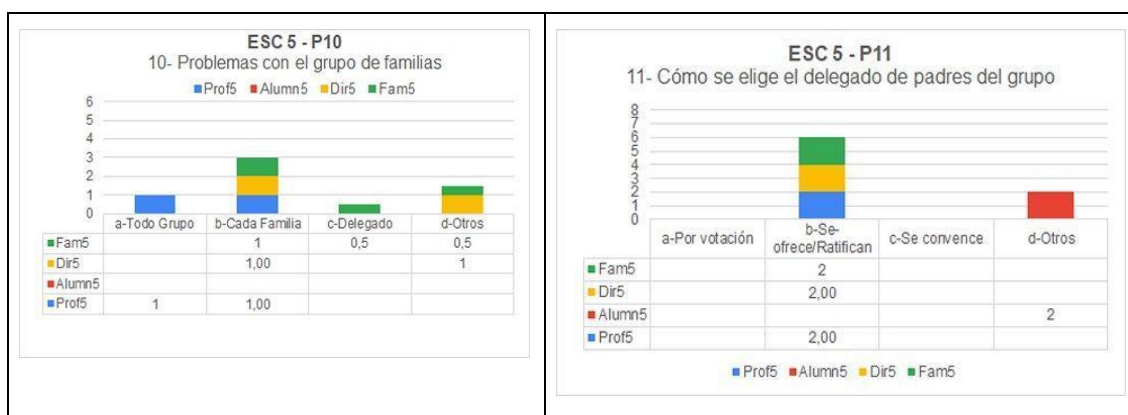


Figura 82. Coherencia de las dinámicas. Escuela 5

REFLEXIÓN- DINÁMICAS ESC 5:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de las dinámicas de cambio y transformación, que en la escuela 5 se concreta de la siguiente manera:

-EXPECTATIVAS RELACIONALES

Todos consideran que es prioritario conocer a la familia antes de que el alumno sea matriculado en el centro educativo.

El profesorado cree que el alumno es un buen transmisor de la información. La familia, la dirección y el propio alumnado tiene opiniones encontradas. El 50% de cada grupo se inclina por opinar que “sí” y el otro 50% que “no”. Esta dispersión podría estar relacionada con la diversidad de las familias del centro, que destaca por tener un gran número de parejas mixtas, de culturas diferentes.

-PRIORIDADES

Todos los encuestados opinan que hay un especial interés de parte de las familias sobre la reunión de inicio de curso.

Los temas tratados con las familias nuevas son, según los profesores, mayoritariamente, sobre necesidades del alumno, seguido por los temas educativos. La dirección del centro también opina que dichos temas se centran primeramente en las necesidades de los alumnos seguida también de los temas educativos. Las familias declaran que se trata de temas educativos u “otros”

-VALORES PARTICIPATIVOS

Cuando existe un problema con un grupo de familias, parte de la dirección, del profesorado y de las propias familias opina que lo mejor es tratarlo familia por familia. Otra parte de la dirección opina que hay otras formas de tratarlo. Otra parte del profesorado opina que es razonable tratarlo con el conjunto de las familias y alguna familia opina que sería razonable tratarlo con el delegado/a del grupo.

Para elegir al delegado de las familias de este centro generalmente, se ofrece algún/a voluntario/a y el resto de las familias lo ratifica.

5.8.6. Escuela 6

TODAS LAS PREGUNTAS

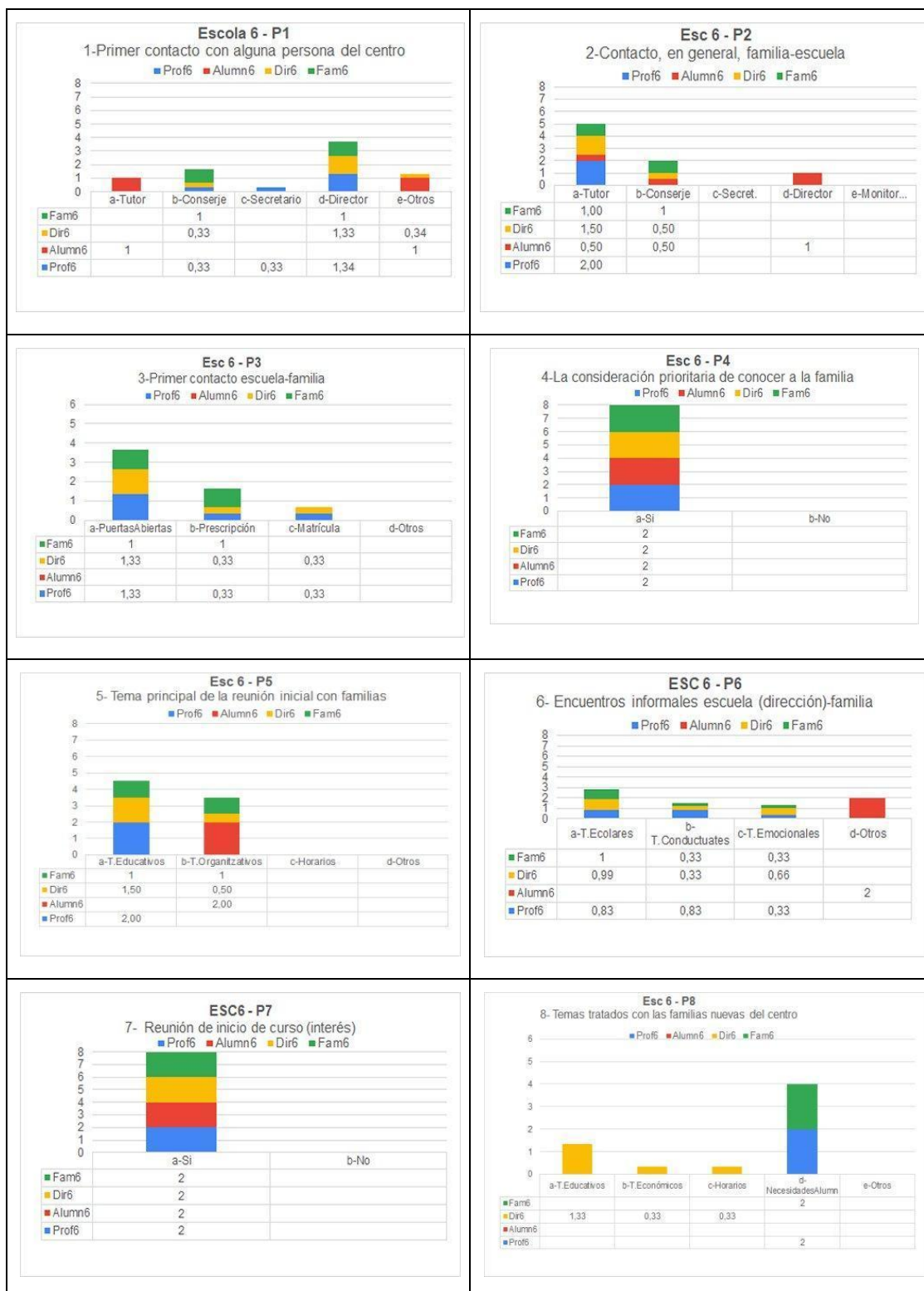




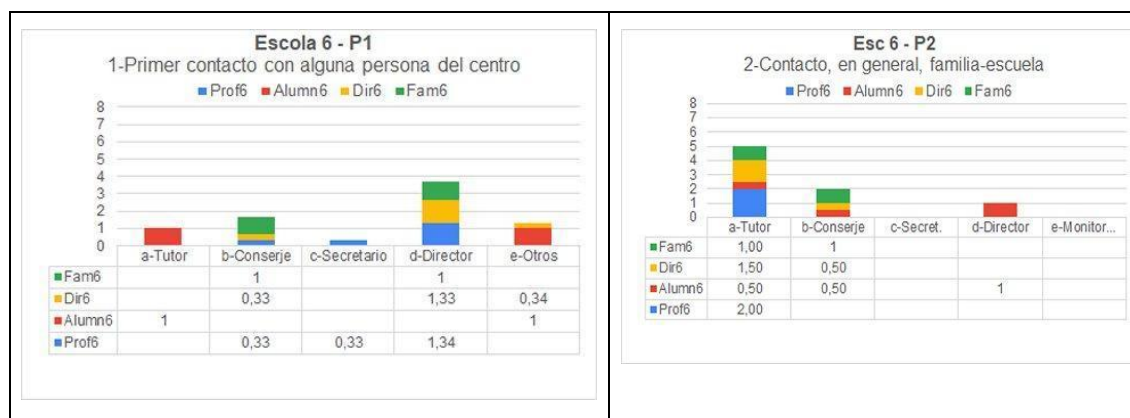


Figura 83. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 6

5.8.6.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS. ESC. 6

COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN: Preguntas 1-2-3-9-13-14

-Interlocutores: 1-2



-Contactos: 3-9



-Canales: 13-14

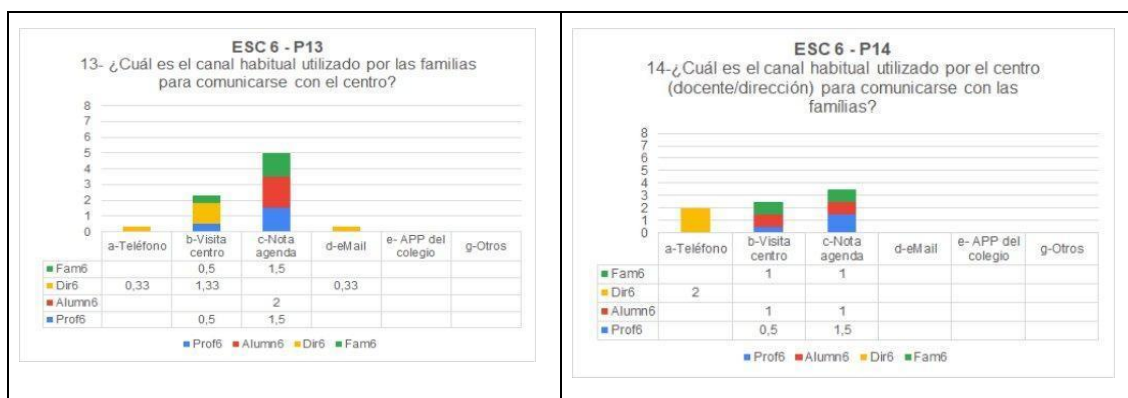


Figura 84. Coherencia de los componentes. Escuela 6

REFLEXIÓN COMPONENTES ESC. 6:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de los componentes comunicativos, que en la escuela 6 se concreta de la siguiente manera:

-INTERLOCUTORES:

Primer contacto con alguien del centro: el director y el conserje. Durante el curso la relación F-E se da mayoritariamente con el profesor/tutor y muy a menudo con el conserje. Los alumnos opinan que también se da con el director, al menos en el 50% de los casos.

-CONTACTOS

El primer contacto E-F se da en la jornada de puertas abiertas, otras veces en la preinscripción, en menor medida y en la matrícula, sin contacto previo, en contadas ocasiones.

La relación con los monitores: según las familias se suele dar directamente, según el profesorado, esta relación se establece a través del tutor y según los alumnos, se establece de "otro" modo.

-CANALES

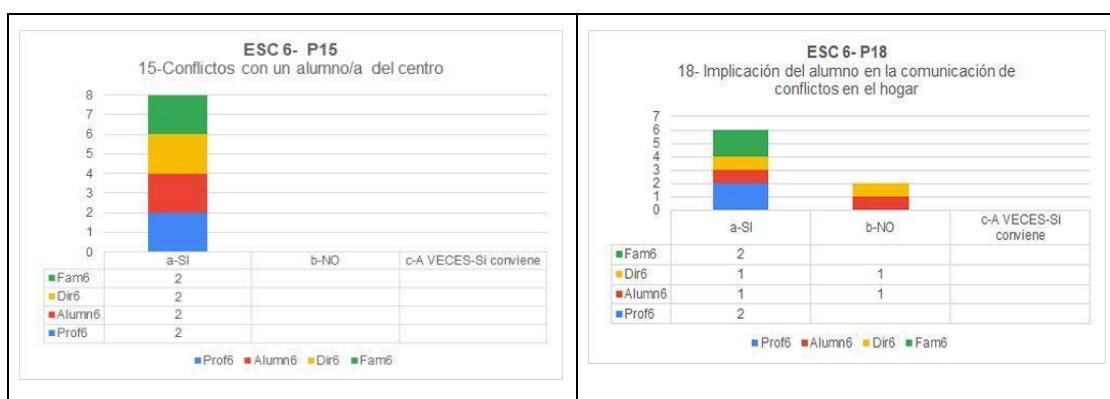
El más usado es la agenda, después visita a centro, teléfono y por último la dirección del centro usa el mail o el teléfono cuando lo considera necesario

MECÁNICAS DE LA RELACIÓN: Preguntas 5-6-15-16-17-18-19-20

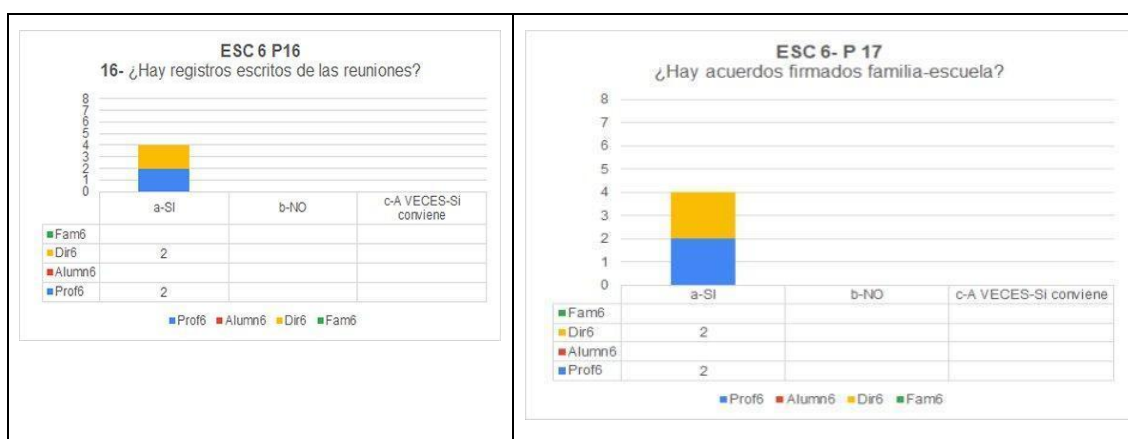
-Intereses temáticos: 5-6



-Implicación del alumnado: 15-18



-Documentación de acuerdos: 16-17



-Procesos comunicativos: 19-20



Figura 85. Coherencia de las mecánicas. Escuela 6

REFLEXIÓN MECÁNICAS ESC.6:

El análisis de las mecánicas de interacción identifica los cuatro elementos básicos que en la escuela 6 se concreta de la siguiente manera:

-INTERESES TEMÁTICOS

-Los intereses temáticos de las relaciones familia y escuela son bien educativos u organizativos.

En los encuentros informales escuela-familia, se trata de temas relacionados con cuestiones escolares, seguido de temas conductuales y/o emocionales.

-IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO

Cuando sucede un conflicto con el alumnado y hay que ponerse en contacto con la familia se le comunica previamente al alumno/a.

Cuando sucede un conflicto en el hogar, si la familia tiene que comunicarse con el centro, al alumno la familia se lo comunica en la mayoría de las ocasiones.

Una parte de los alumnos y una parte de la dirección cree que no se le comunica al alumno/a.

-DOCUMENTACIÓN DE ACUERDOS

Univocidad en la respuesta a esta pregunta. Sí que se recogen registros escritos de las reuniones celebradas con las familias y sí que se firman los acuerdos a los que se llega con las familias en este centro educativo.

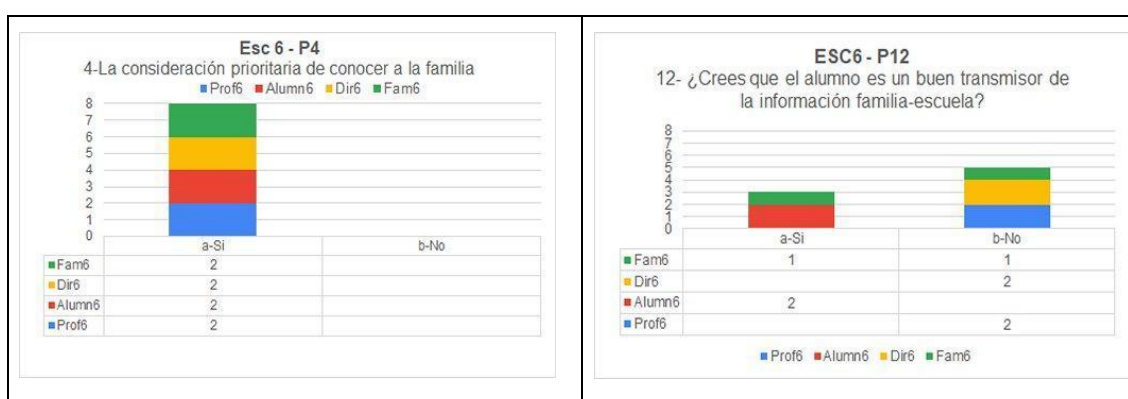
-PROCESOS COMUNICATIVOS

Los profesores creen que las familias no se comunican a lo largo del curso con otros docentes y con la dirección del centro.

Por el contrario, familias, alumnos y dirección opinan que las familias sí mantienen contacto con otros profesores del centro, o con la dirección en ocasiones a lo largo del curso.

DINÁMICAS DE CAMBIO: Preguntas 4-7-8-10-11-12

-Expectativas relacionales: 4-12



-Prioridades: 7-8



-Valores participativos: 10-11

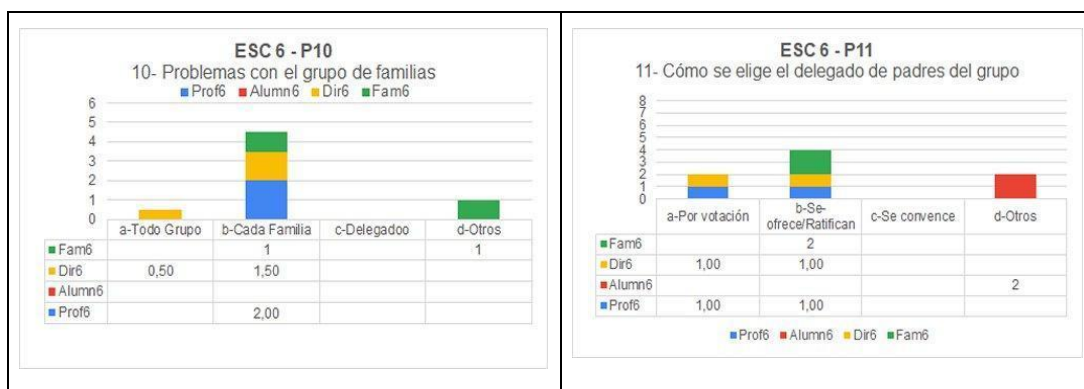


Figura 86. Coherencia de las dinámicas. Escuela 6

REFLEXIÓN- DINÁMICAS ESC 6:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de las dinámicas de cambio y transformación, que en la escuela 6 se concreta de la siguiente manera:

-EXPECTATIVAS RELACIONALES

-Todos los sectores están de acuerdo en la necesidad de que la familia conozca el centro antes de que el alumno/a sea matriculado/a en él.

En general, familia y alumnado opina que el alumno/a es buen transmisor/a de la información escuela-familia.

El bloque profesorado-dirección del centro opina que el alumno/a no es buen transmisor/a de la información.

-PRIORIDADES

Las familias esperan con especial interés la reunión de inicio de curso.

Los temas tratados con las familias nuevas del centro son, a juicio de profesores y familias, temas relacionados con necesidades del alumno/a.

Sin embargo, la dirección opina que se trata de temas relacionados con temas educativos, mayoritariamente y temas de horarios y/o económicos también son temas que preocupan a las familias.

-VALORES PARTICIPATIVOS

Cuando hay un problema con un grupo de familias, se cree que lo más razonable es que se trate con cada familia por separado.

Sólo algún miembro de la dirección opina que se debe de tratar con el grupo de familias en su conjunto.

Algunas familias son también de la opinión de que se puede tratar de otras maneras

5.8.7. Escuela 7

TODAS LAS PREGUNTAS



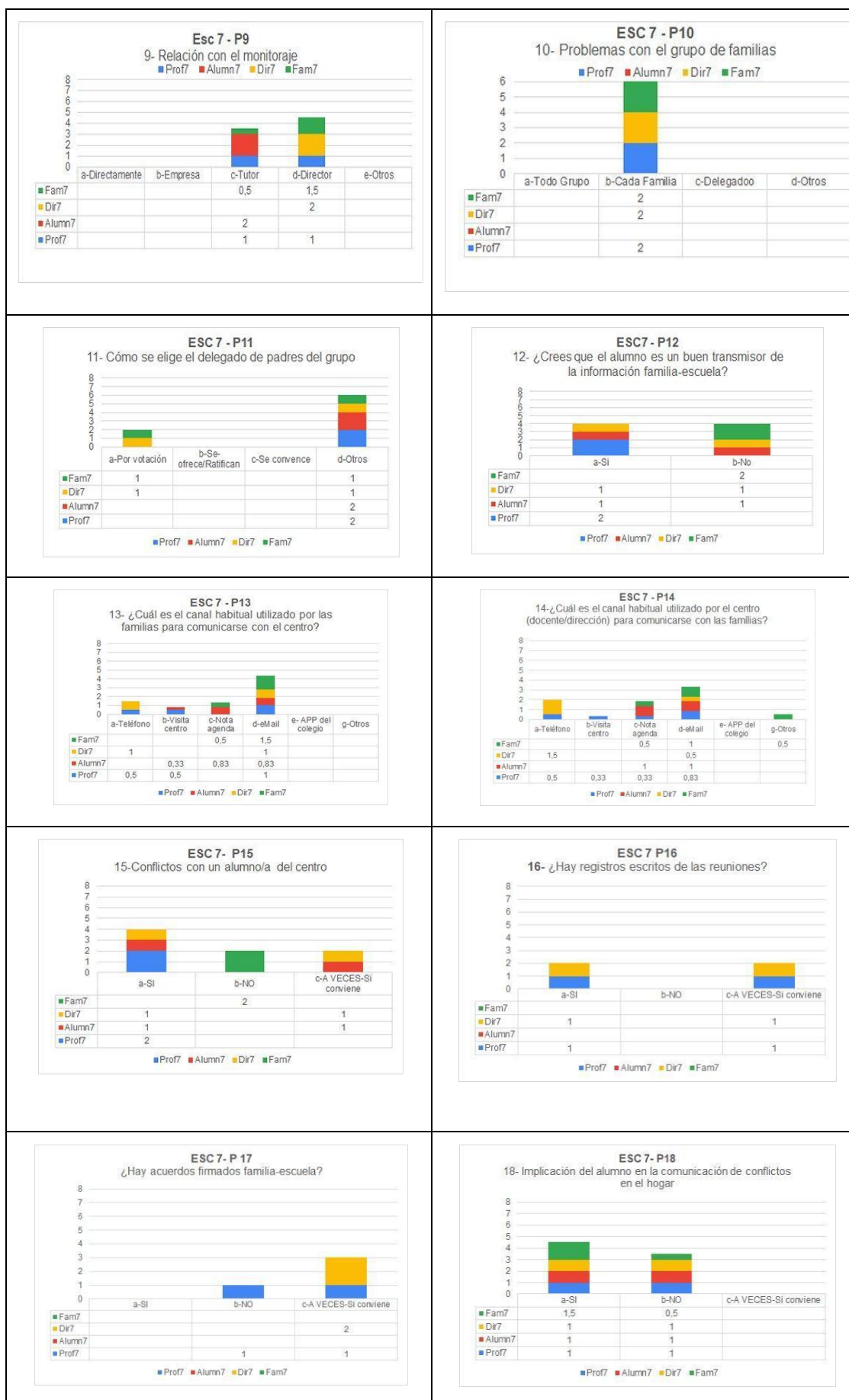




Figura 87. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 7

5.8.7.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS. ESC. 7

COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN: Preguntas 1-2-3-9-13-14

-Interlocutores: 1-2



-Contactos: 3-9



-Canales: 13-14



Figura 88. Coherencia de los componentes. Escuela 7

REFLEXIÓN COMPONENTES ESC. 7:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de los componentes comunicativos, que en la escuela 7 se concreta de la siguiente manera:

-INTERLOCUTORES

Dirección y profesorado opina que el primer contacto de la familia con la escuela se establece a través de la dirección del centro, las familias, creen que en parte es así pero otras opinan que el primer contacto es a través de otros canales. Todos los alumnos opinan que es a través de otros canales

-CONTACTOS

El primer contacto escuela-familia se establece en la jornada de puertas abiertas. De acuerdo con las opiniones de la dirección, el profesorado y parte de las familias, aunque otra parte de las familias cree que se establece por otras vías.

La relación con el monitoraje del centro se establece a través de la dirección del centro de acuerdo con el sector dirección entrevistado, los profesores opinan que unas veces se establece de parte del director y otras a través del tutor y las familias opinan que mayoritariamente se establece a través de la dirección si bien en algunas ocasiones se establece a través del tutor/a

-CANALES

El canal más habitual utilizado por el centro para comunicarse con las familias es, a juicio de gran parte de los sectores preguntado, a través del correo electrónico.

Los alumnos y las familias también opinan que la nota en la agenda se utiliza.

La dirección del centro opina que el teléfono es también bastante utilizado. De esta opinión es también una parte del profesorado.

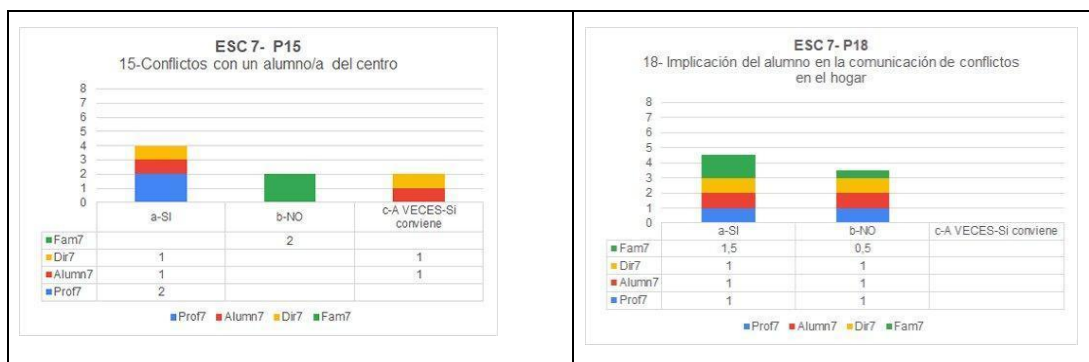
Profesores y alumnos apuntan a la visita al centro como otra de las formas de relación entre familia y escuela, si bien en menor medida que las formas anteriores

MECÁNICAS DE LA RELACIÓN: Preguntas 5-6-15-16-17-18-19-20

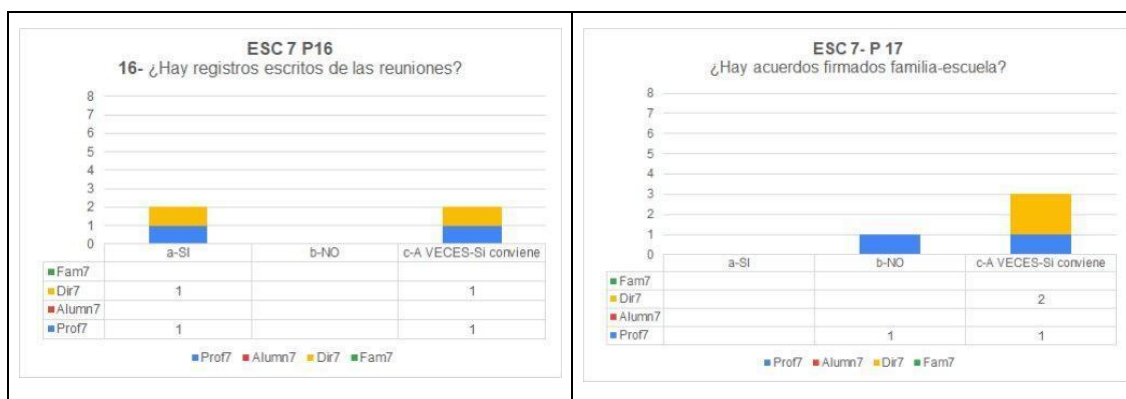
-Intereses temáticos: 5-6



-Implicación del alumnado: 15-18



-Documentación de acuerdos: 16-17



-Procesos comunicativos: 19-20

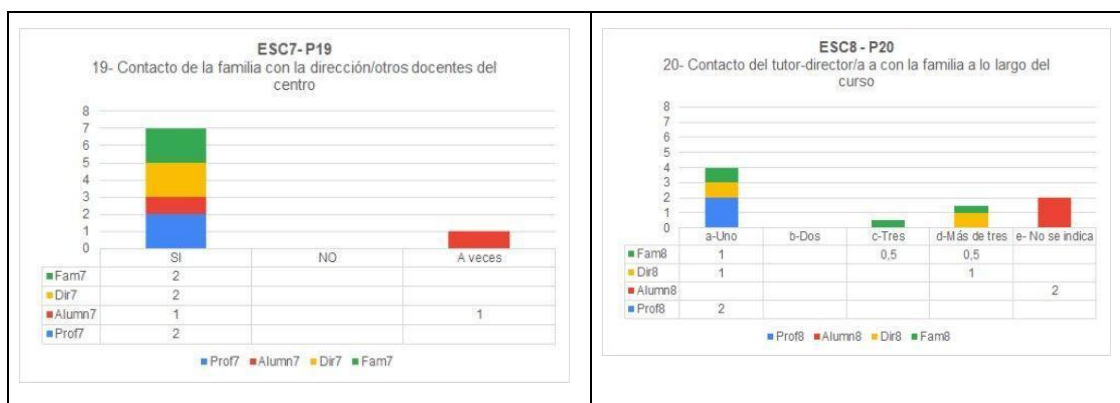


Figura 89. Coherencia de las mecánicas. Escuela 7

REFLEXIÓN MECÁNICAS ESC.7:

El análisis de las mecánicas de interacción identifica los cuatro elementos básicos que en la escuela 7 se concreta de la siguiente manera:

-INTERESES TEMÁTICOS

Los aspectos educativos son los temas apuntados por familias, profesorado y dirección del centro en una opinión unívoca. El alumnado opina que el tema tratado en la reunión inicial con las familias es el organizativo.

En los encuentros informales familia escuela se tratan temas emocionales y escolares. Algún tema conductual y, de acuerdo con las opiniones de familias y alumnos, se trata también de “otros” temas.

-IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO

Cuando sucede un conflicto en el centro y debe comunicarse a la familia se le comunica al alumno, según el profesorado, siempre, según la dirección y el alumnado, sólo a veces. Según las familias, esta comunicación no tiene lugar.

Que el alumno es un buen transmisor de la información escuela familia, es una opinión de al menos la mitad de cada uno de los sectores, siendo las familias las que consideran mejor a este informador, el alumno.

Por otro lado, la otra mitad de los alumnos, del profesorado y de la dirección del centro opina que el alumno no es un buen transmisor de la información escuela - familia.

-DOCUMENTACIÓN DE ACUERDOS

Se suele recoger el contenido de las reuniones en un escrito o registro. La mitad del profesorado opina que sí, la otra mitad opina que solamente a veces, si conviene.

La dirección del centro coincide en su apreciación sobre este tema con el profesorado del centro.

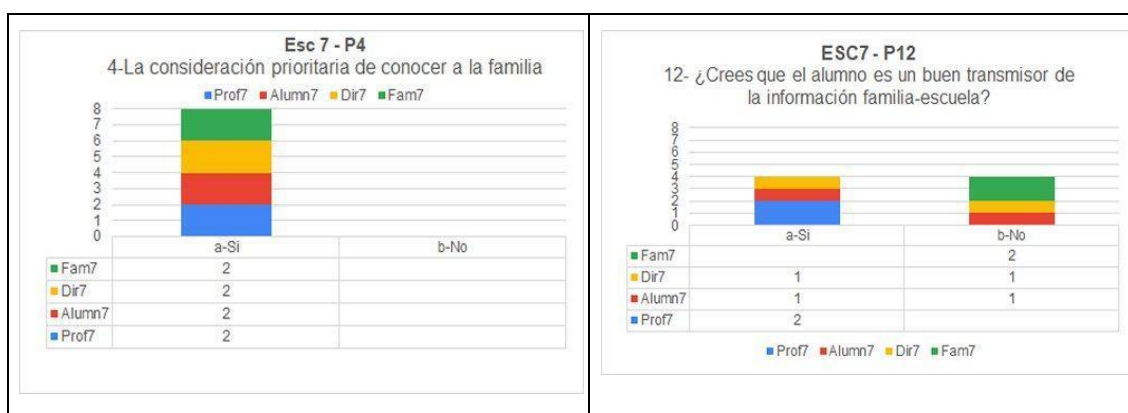
Hay acuerdos firmados, a veces, si conviene, opina la dirección del centro. Algunos profesores dicen que no hay acuerdos firmados

-PROCESOS COMUNICATIVOS

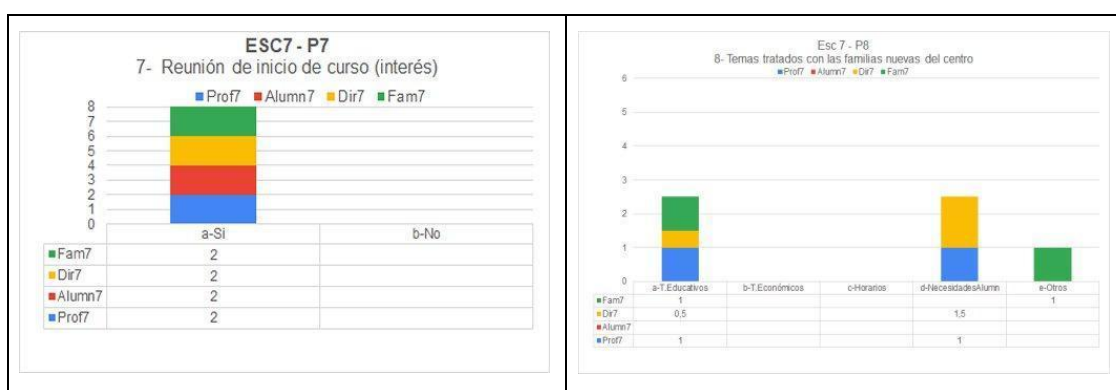
En general, en este centro todos están de acuerdo en afirmar que la familia también se comunica con otros profesores del centro distintos del tutor y con la dirección del centro. Solamente una parte del alumnado opina que no, que las familias se comunican solamente con el tutor/a del alumno/a

DINÁMICAS DE CAMBIO: Preguntas 4-7-8-10-11-12

-Expectativas relacionales: 4-12



-Prioridades: 7-8



-Valores participativos: 10-11



Figura 90. Coherencia de las dinámicas. Escuela 7

REFLEXIÓN- DINÁMICAS ESC 7:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de las dinámicas de cambio y transformación, que en la escuela 7 se concreta de la siguiente manera:

-EXPECTATIVAS RELACIONALES

-Todos los sectores están de acuerdo en la necesidad de que la familia conozca el centro antes de que el alumno/a sea matriculado/a en él.

Profesorado, parte de la dirección y parte del alumnado opina que el alumno/a es buen transmisor/a de la información escuela-familia.

Las familias, una parte de la dirección y una parte del alumnado del centro opina que el alumno/a no es buen transmisor/a de la información.

-PRIORIDADES

Las familias esperan con especial interés la reunión de inicio de curso.

Los temas tratados con las familias nuevas del centro son, a juicio de parte de los profesores y familias y de una parte de la dirección, temas educativos.

Dirección mayoritariamente y otra parte del profesorado opina que se trata de temas organizativos.

Las familias opinan que se tratan también “otros” temas.

-VALORES PARTICIPATIVOS

Cuando hay un problema con un grupo de familias, todos los grupos encuestados creen que lo más razonable es que se trate con cada familia por separado.

En cuanto a la elección de delegado de familias en el grupo, parte de la dirección y de las familias dice que es por votación, pero otra parte de la dirección, de las familias, el profesorado y los alumnos dicen que se hace por “otras vías”.

5.8.8. Escuela 8

TODAS LAS PREGUNTAS





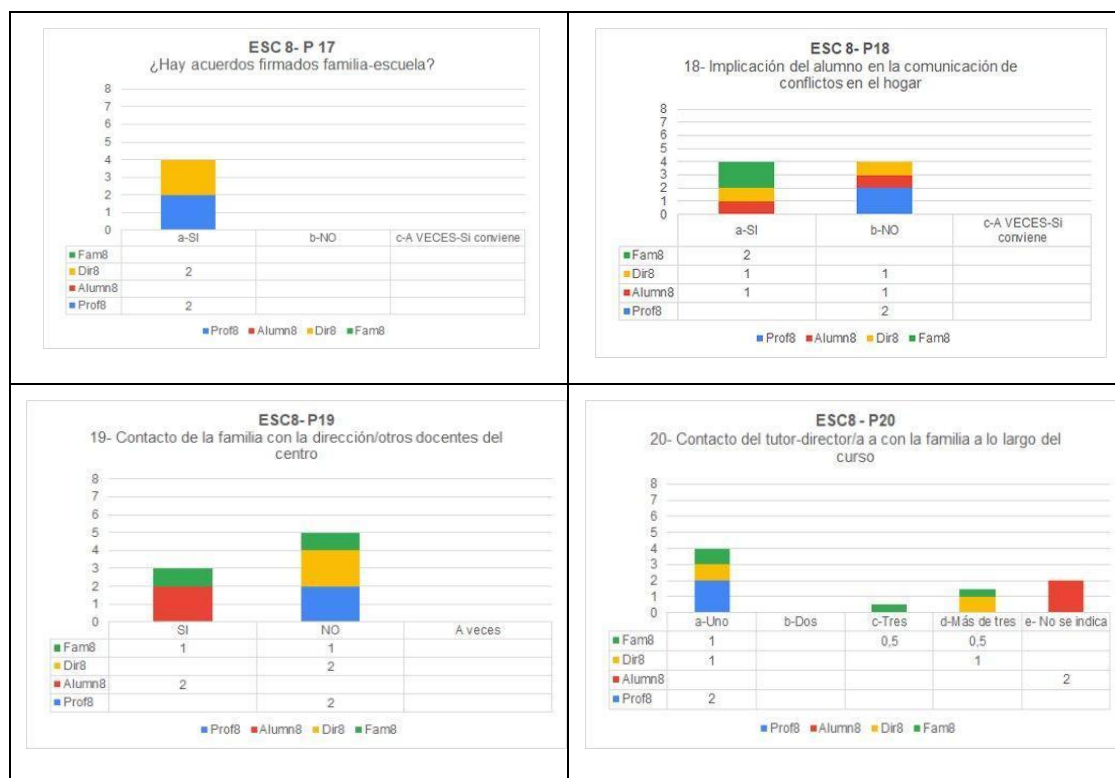
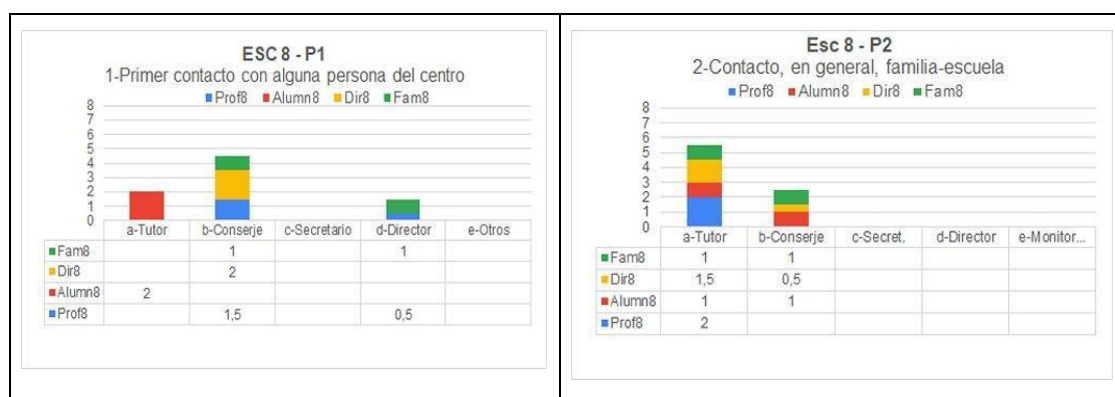


Figura 91. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 8

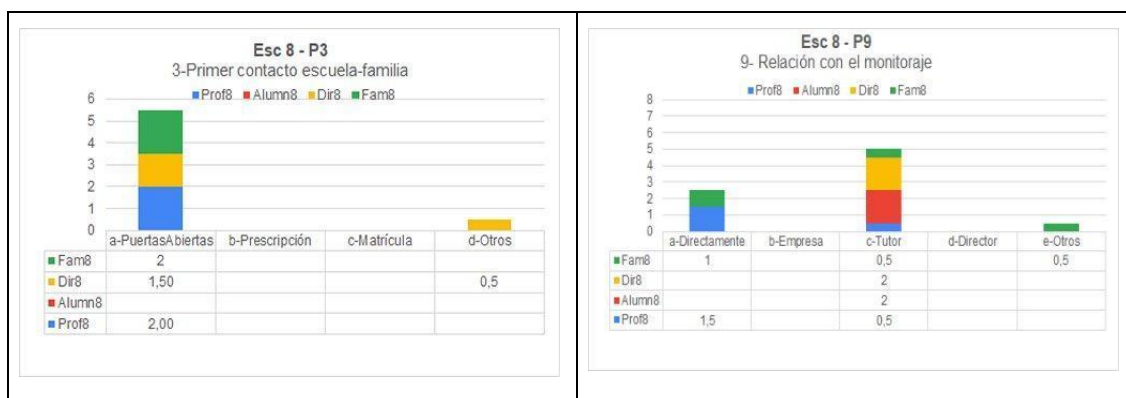
5.8.8.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS. ESC. 8

COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN: Preguntas 1-2-3-9-13-14

-Interlocutores: 1-2



-Contactos: 3-9



-Canales: 13-14



Figura 92. Coherencia de los componentes. Escuela 8

REFLEXIÓN COMPONENTES ESC. 8:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de los componentes comunicativos, que en la escuela 8 se concreta de la siguiente manera:

-INTERLOCUTORES

Tanto la dirección como, parte del profesorado y de las familias opinan que el primer contacto de la familia con la escuela se establece a través del conserje.

Parte de las familias y una pequeña parte del profesorado, creen que en parte es así pero otras opinan que el primer contacto es a través de la dirección del centro. Todos los alumnos opinan que es a través del tutor/a. Además, se cree que el contacto con la escuela establecido por la familia se da en general, a través del tutor.

La mitad de los encuestados de los grupos alumnos y familia y en menor medida la dirección cree que el contacto generalmente familia escuela se establece a través del conserje.

-CONTACTOS

El primer contacto escuela-familia se establece en la jornada de puertas abiertas. De acuerdo con las opiniones de las familias, el profesorado y la mayor parte de la dirección, aunque otra pequeña parte de la dirección cree que se establece por otras vías.

La relación con el monitoraje del centro se establece a través del tutor del alumno/a, opinan la dirección y los alumnos, así como una parte de las familias y del profesorado.

Aunque casi todos los profesores y una parte de las familias opinan que se establece directamente, con los propios monitores.

-CANALES

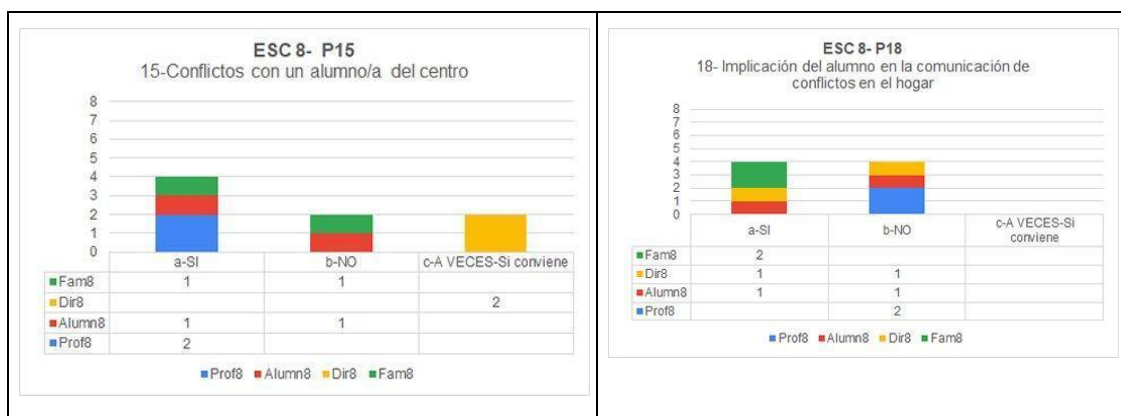
El canal más habitual utilizado por el centro para comunicarse con las familias es, a juicio de gran parte de los sectores preguntado, a través de la nota en la agenda, seguido del e-mail. La dirección del centro utiliza también el teléfono o la visita concertada con las familias.

MECÁNICAS DE LA RELACIÓN: Preguntas 5-6-15-16-17-18-19-20

-Intereses temáticos: 5-6



-Implicación del alumnado: 15-18



-Documentación de acuerdos: 16-17



-Procesos comunicativos: 19-20

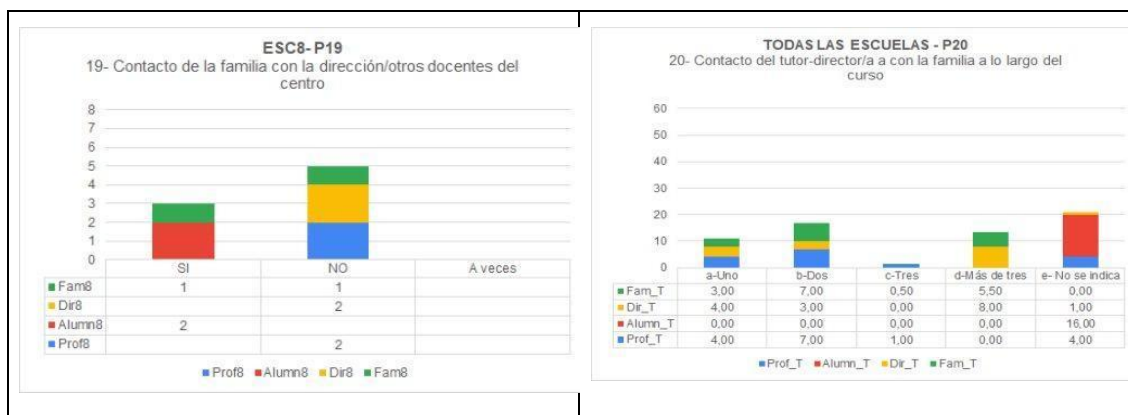


Figura 93. Coherencia de las mecánicas. Escuela 8

REFLEXIÓN: MECÁNICAS ESC.8:

El análisis de las mecánicas de interacción identifica los cuatro elementos básicos que en la escuela 8 se concreta de la siguiente manera:

-INTERESES TEMÁTICOS

-El tema principal de reunión con las familias en la reunión de inicio de curso , tiene que ver con temas educativos, de acuerdo con la opinión de familias, profesores y dirección del centro. Los alumnos opinan que tienen que ver con “otros” temas.

En los encuentros informales familia-escuela, se trata de temas relacionados con la escuela, según la dirección del centro; con temas relacionados con la escuela, la conducta, con temas emocionales y con otros tipos de temas según el profesorado; y con temas relacionados con la escuela mayoritariamente pero también con temas de conducta, emocionales y otros tipos de temas en menor medida, según las familias.

Los alumnos, en todo caso, creen que se habla de otros temas distintos de todos los propuestos en la encuesta.

-IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO

Cuando sucede un conflicto con un/a alumno/a y la escuela necesita ponerse en contacto con su familia, se comunicáis previamente al / a la alumno/a dicha intención de acuerdo con la opinión del profesorado, de la mitad de las familias y de la mitad del alumnado.

La dirección opina que se comunica al alumno, solamente a veces, si conviene.

Y cuando a causa de un conflicto familiar la familia quiere ponerse en contacto con la escuela, por lo general, las familias, la mitad del alumnado y la mitad de los directivos encuestados, opinan que el alumno/a tiene conocimiento del tema.

El profesorado, la otra mitad del alumnado y de la dirección opina lo contrario.

-DOCUMENTACIÓN DE ACUERDOS

Se recoge siempre el contenido de las reuniones en un escrito o registro.

Hay acuerdos firmados que también se recogen siempre tal como declara tanto profesorado como la dirección del centro.

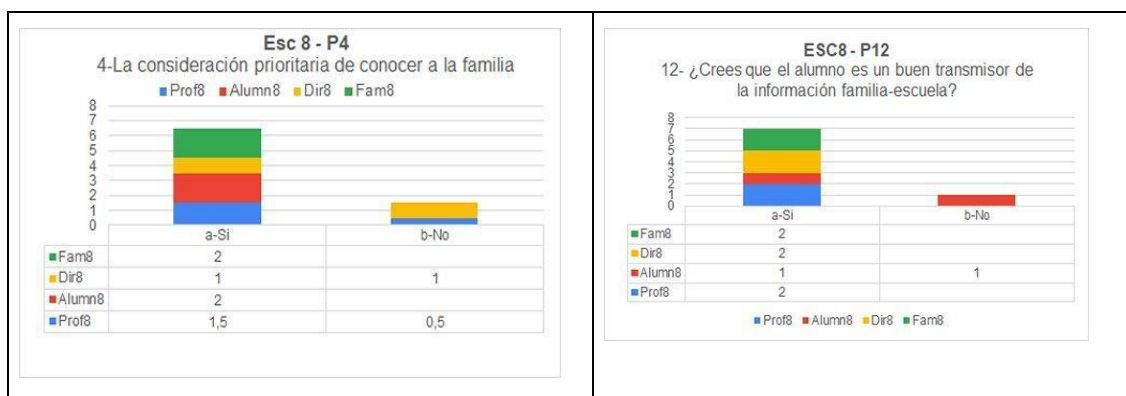
-PROCESOS COMUNICATIVOS

En este centro la familia también se comunica con otros profesores del centro distintos del tutor y con la dirección del centro, de acuerdo con lo que afirman los alumnos y la

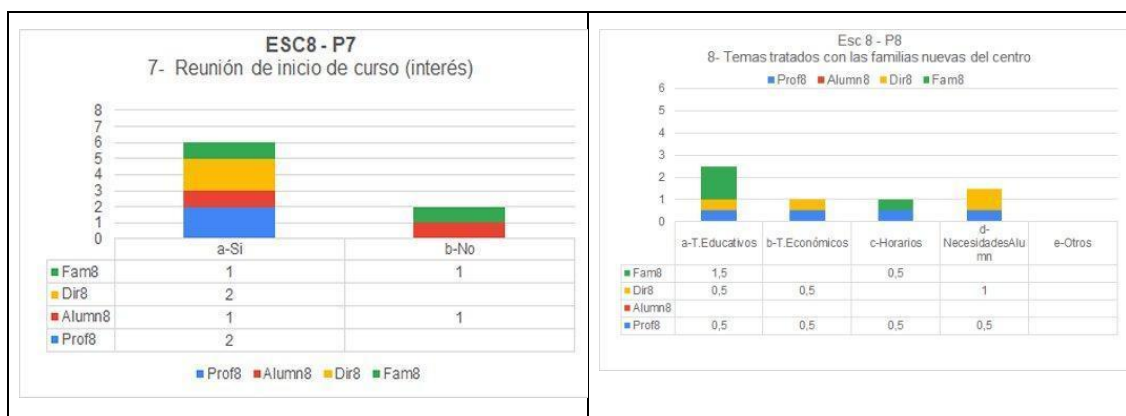
mitad de las familias. La otra mitad, la dirección y el profesorado opina que no, que las familias se comunican solamente con el tutor/a del alumno/a.

DINÁMICAS DE CAMBIO: Preguntas 4-7-8-10-11-12

-Expectativas relacionales: 4-12



-Prioridades: 7-8



-Valores participativos: 10-11



Figura 94. Coherencia de las dinámicas. Escuela 8

REFLEXIÓN- DINÁMICAS ESC 8:

El análisis por ámbitos conceptuales identifica los tres elementos básicos de las dinámicas de cambio y transformación, que en la escuela 8 se concreta de la siguiente manera:

-EXPECTATIVAS RELACIONALES

Todos los sectores están de acuerdo en la necesidad de que la familia conozca el centro antes de que el alumno/a sea matriculado/a en él, excepto la mitad de la parte de la dirección y una parte del profesorado. La otra mitad de la dirección y una pequeña parte del profesorado opina lo contrario.

El profesorado, la dirección, las familias y parte del alumnado opina que el alumno/a es buen transmisor/a de la información escuela-familia y una parte del alumnado del centro opina que el alumno/a no es buen transmisor/a de la información.

-PRIORIDADES

Las familias esperan con especial interés la reunión de inicio de curso, opina la dirección y el profesorado, la mitad del alumnado y la mitad de las familias. La otra mitad del alumnado y de las familias opinan que no se espera con especial interés la reunión de inicio de curso.

Los temas tratados con las familias nuevas del centro son, a juicio de las familias, parte de la dirección y del profesorado, los temas educativos.

Las necesidades de los alumnos, horarios y temas económicos también son cuestiones que se tratan con las familias nuevas del centro de acuerdo con la opinión del profesorado.

La dirección se inclina por opinar que se trata de necesidades del alumnado, temas económicos y educativos siendo estos dos últimos en menor medida. Las familias también opinan que los temas relacionados con los horarios también se tratan en esa primera reunión.

-VALORES PARTICIPATIVOS

Cuando hay un problema con un grupo de familias, todos los grupos encuestados creen que lo más razonable es que se trate con cada familia por separado, excepto la mitad de las familias que opinan que es mejor tratarlo con todo el grupo.

En cuanto a la elección de delegado de familias en el grupo-clase, la dirección y el profesorado opina que hay alguien que se ofrece y, el resto lo ratifica. Eso mismo opina la mitad de las familias siendo la otra mitad la que dice que se hace por votación abierta. El alumnado opina que el delegado de padres del grupo se elige por otras vías.

5.9. Coherencia intrasectorial por agregación (Docente/Dir y Fam/Alumn)

En este apartado se presenta la información contrastando las opiniones en el seno de la comunidad educativa por medio de dos sectores específicamente identificados con la escuela y la familia.

Por un lado, la escuela está representada por los docentes y por la dirección del centro que en nuestro análisis se identifica con cuatro informantes, dos de cada perfil (dos docentes y dos personas del equipo directivo). Por otro, el sector de familias, entendido en su acepción global, incorpora aquí tanto a alumnos como a padres y/o madres, también en número parejo al anterior, dos por perfil (dos alumnos y dos progenitores no relacionados entre sí).

Con esta dualidad escuela-familia, la información obtenida permite distinguir por un lado la coherencia interna en cada uno de los perfiles participantes (docentes, alumnos, direcciones y familias), y por otro lado la coincidencia o divergencia entre las opiniones de cada uno de los perfiles.

Los datos se presentan inicialmente en muestras globales y posteriormente se profundiza en detalles específicos.

5.10. Coherencia interna. acuerdo interno en los distintos sectores educativos

1- Resultado global de los distintos sectores de la comunidad educativa

Coincidencia y divergencia de respuestas entre sectores: posición global.

[Las preguntas 3, 10, 16, 17 no se aplican al alumnado; las pregunta 16, 17 no se aplican a las familias. Estos datos se recogen en la corrección de la muestra para calcular los valores % intersectoriales].

- a) Por sectores
- b) Por escuelas
- c) Por preguntas

La coherencia interna de los distintos sectores educativos también muestra cierta regularidad que merece ser analizada:

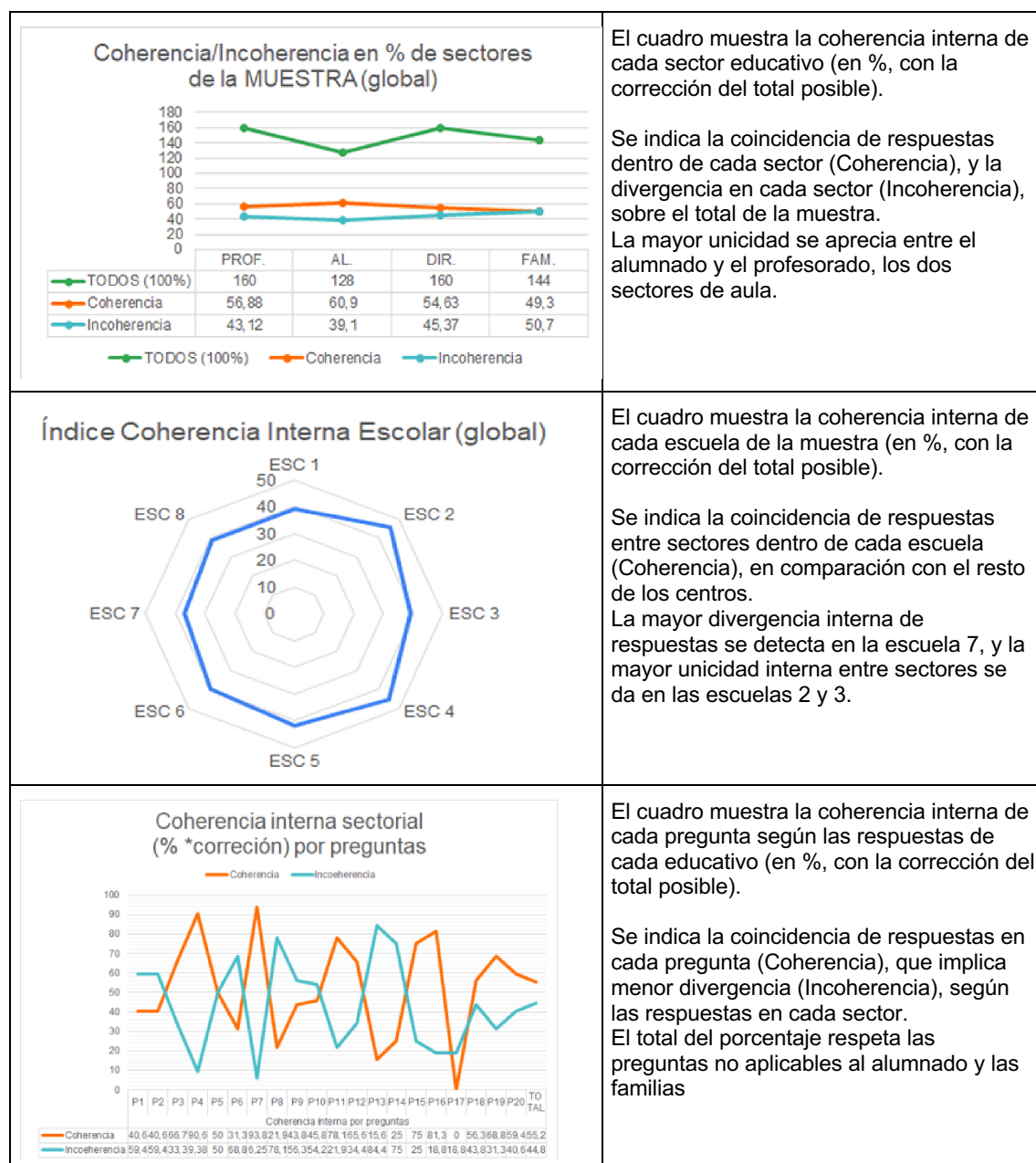


Figura 95 (a,b,c): Coherencia interna de los distintos sectores educativos

2- Resultado global de coincidencia en las respuestas

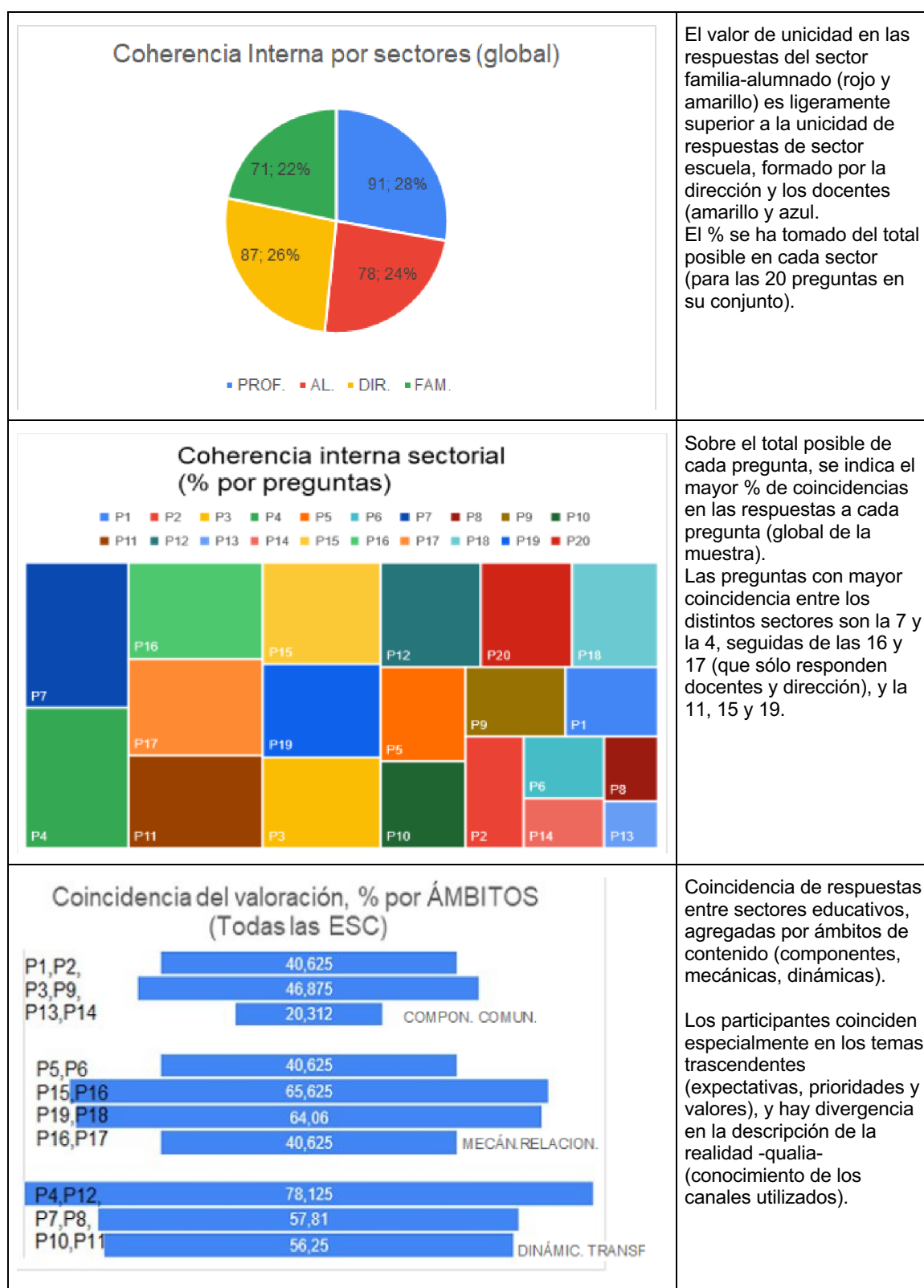


Figura 96 (a,b,c): Coherencias y consistencias sectoriales

3-Coincidencia de respuestas dentro de cada sector educativo (intrasectorial): posición global en cada escuela.



Figura7 9: Gráfico de respuestas intrasectoriales de las escuelas de la muestra

4- Coincidencia de respuestas entre sectores, por preguntas.

El sector del alumnado y de las familias no está completo en las preguntas 3,10, 16 y 17 (en los gráficos se eliminan o especifican en cada caso).

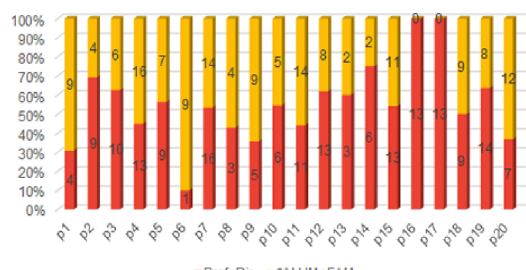
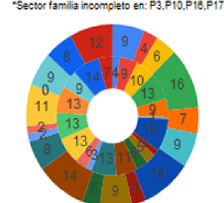
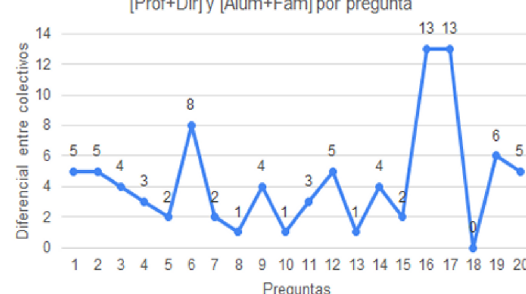
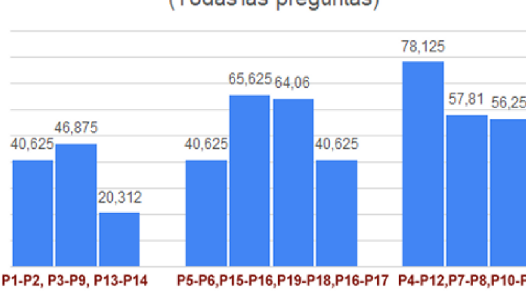
<p>Coincidencia agregada intersectorial Familia/Escuela (en las todas las respuestas)</p>  <p>*Sector familia incompleto en:</p>	<p>Comparación entre sectores educativos, por preguntas.</p> <p>Se han agregado las coincidencias de cohesión del centro (respuestas idénticas del profesorado y la dirección) y las coincidencias entre el alumnado y las familias (respuestas idénticas). Destaca claramente una mayor coincidencia en el sector agregado de alumnado y familias, que en el sector agregado de centro (profesores y dirección)</p>
<p>Coincidencia agregada intersectorial [Prof+Dir] y [Alum+Fam] (en las todas las respuestas)</p> <p>*Sector familia incompleto en: P3,P10,P16,P17</p>  <p> p1 p2 p3 p4 p5 p6 p7 p8 p9 p10 p11 p12 p13 p14 p15 p16 p17 p18 p19 p20 </p>	<p>Comparación entre sectores educativos agregados en dos colectivos.</p> <p>El círculo exterior representa el colectivo familiar (alumnado y familias) y la corona interior hace referencia al colectivo de centro (profesorado y la dirección).</p> <p>Cada respuesta (por colores) muestra el valor de coincidencias en la muestra del estudio.</p>
<p>Diferencial entre los colectivos sectoriales [Prof+Dir] y [Alum+Fam] por pregunta</p>  <p>*Sector familia incompleto en: P3,P10,P16,P17</p>	<p>Diferencial entre los colectivos sectoriales (familiares y de centro).</p> <p>Los valores indican la dispersión entre estos dos colectivos para cada pregunta (P1-P20).</p> <p>Las preguntas 3,10,16 y 17 se muestran con valores incompletos del sector familiar, por lo que la dispersión en estas respuestas no se debe a diferencias de opinión sino de aplicación del cuestionario.</p>
<p>Coincidencia del valoración, % por ÁMBITOS (Todas las preguntas)</p>  <p> P1-P2, P3-P9, P13-P14 P5-P6, P15-P16, P19-P18, P16-P17 P4-P12, P7-P8, P10-P11 </p>	<p>Coincidencias de respuestas por ámbitos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colectivos sectoriales (familiares y de centro). <p>Los valores indican la dispersión entre estos dos colectivos para cada pregunta (P1-P20). Destaca la coincidencia entre las expectativas relacionales (P4 YP2).</p> <p>Las preguntas 3,10,16 y 17 se muestran con valores incompletos del sector familiar.</p>

Figura 98 (a,b,c,d): comparación entre sectores educativos, diferencial entre colectivos sectoriales y coincidencias/divergencias por ámbitos temáticos

5- Las respuestas de todos los sectores educativos permiten identificar los ámbitos conceptuales más valorados. Destacan las dinámicas de comunicación entre la escuela y la familia, con una amplia coincidencia entre los distintos sectores de la comunidad educativa, que dan un valor significativamente alto al ámbito de dinámicas transformadoras:

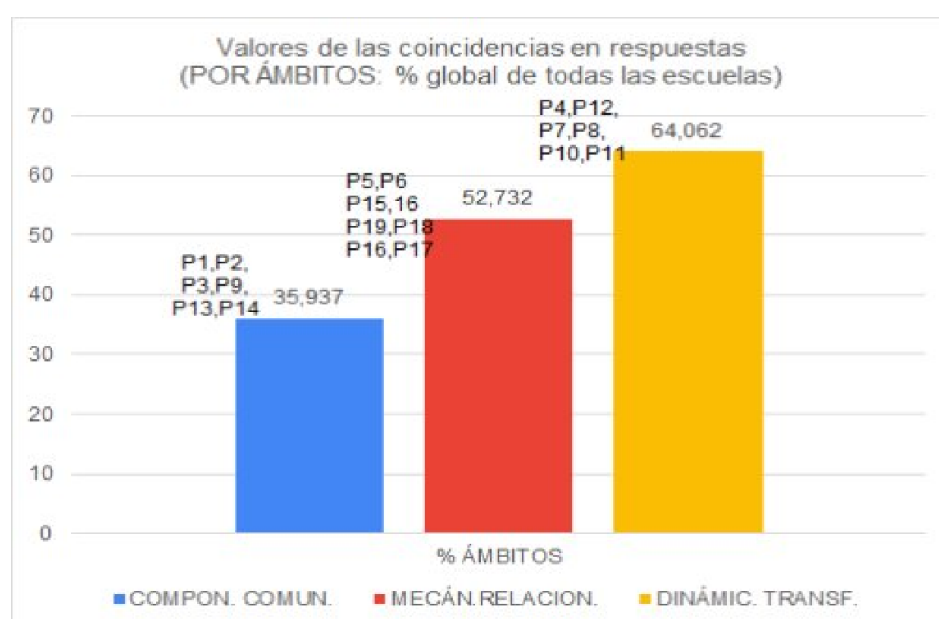


Figura 99: Ámbitos conceptuales más valorados por todas las escuelas, unificando valores de los distintos sectores de la comunidad educativa

En este caso es significativo el progresivo aumento de coincidencias en las respuestas a medida que los ámbitos conceptuales se hacen menos concretos, y las respuestas hacen referencia a conceptos cada vez más abstractos e intangibles. El cuadro muestra la coincidencia global entre los colectivos sectoriales (familiares y de centro), por ámbitos conceptuales:

- Componentes comunicativos
- Mecánicas relacionales
- Dinámicas transformacionales.

Los valores indican la coincidencia para todas las preguntas entre estos dos colectivos agregados [Uno: Profesorado y Dirección; Dos: Alumnado y Familia]. Se presentan en el % global de coincidencia para los indicadores de contenido estudiados [Tabla 28]:

Componentes (35,93%)	Mecánicas (52,73%)	Dinámicas (64,06%)
-Interlocutores: p1-p2 (40,62%) -Contactos: p3-p9 (46,87%) -Canales: p13-p14 (20,31%)	-Intereses temáticos: p5-p6 (40,62%) -Implicación del alumnado: p15-p18 (65,62%) -Procesos comunicativos: p19-p20 (64,02%) -Documentación de acuerdos: p16-p17 (40,62%)	-Expectativas relacionales: p4-p12 (78,12%) -Prioridades: p7-p8 (57,81%) -Valores participativos: p10-p11 (56,25%)

Taula.28: Tabla de coincidencias entre los dos sectores agregados de esta investigación (familia-escuela) por ámbitos conceptuales, en el cuestionario utilizado.

Se aprecia una muy baja coincidencia de respuestas (sobre el 20%) cuando se hace referencia a los canales de contacto y comunicación. La diversidad de canales de comunicación utilizados parece ser muy alta en todos los centros.

Hay apenas un 40% de coincidencias cuando se pregunta sobre cuáles son los interlocutores habituales, si se documentan los acuerdos por escrito, y qué temas interesan más a las familias al hablar con los docentes. Parece que menos de la mitad de los participantes de las familias no coinciden con los participantes de los centros, cuando se mencionan estos temas.

Algo más de coincidencia se detecta en las preguntas relacionadas con la forma más habitual de contactar entre familias y docentes en los centros educativos estudiados. Un poco por encima del cincuenta por ciento de los participantes parecen coincidir en las prioridades y los valores educativos, dos de los conceptos que más se relacionan con la innovación y la transformación en educación.

Por otro lado, hay mayor coincidencia de opinión entre la familia y la escuela cuando se pregunta por la gestión de los procesos comunicativos y la implicación del alumnado, que por temas de ordenación escolar como los canales más frecuentes de comunicación, o los interlocutores que se utilizan más a menudo. En este punto parece evidente que los aspectos relacionales de persona a persona se determinan de una forma más constante y duradera, con estrategias conocidas por ambos sectores educativos, y coincidente tanto en la teoría documental (documentos del centro) como en la práctica cotidiana (percepción de los protagonistas). Los factores puramente organizativos vinculados a la normativa de espacios y procedimientos, por contra, no parecen ser reconocidos con la misma relevancia y exactitud. Podría decirse que a nivel práctico contribuye más a la gestión de un buen clima relacional en el centro todo lo

relativo a la interacción personal de proximidad, que las cuestiones normativas y burocráticas que se determinan como puro trámite (horarios de visita, temas de entrevista tutorial con las familias, etc.).

En todo caso, en los siguientes apartados se aportan reflexiones y conclusiones sobre los datos recogidos, para identificar los ámbitos temáticos y conceptuales más relevantes en la construcción de ecosistemas de convivencia entre la familia y la escuela.

5.11. Coherencia interna por ámbitos conceptuales (en agregación sectorial)

En este apartado se presentan los datos organizados por ámbitos conceptuales, identificando valores unificados en los componentes, las mecánicas y las dinámicas que constituyen la taxonomía jerárquica de los indicadores de contenido de la relación familia escuela. Se interpretan desde la coincidencia de los macro-sectores educativos, para identificar las coincidencias y divergencias entre los macro-sectores educativos vistos anteriormente. Por un lado, se aprecia la opinión de los docentes y las direcciones de centro que se han agregado para formar el bloque de informantes del centro, y por el otro se incorpora la opinión de los alumnos y las familias participantes que se han agrupado para formar el sector familia. Por motivos prácticos, se utiliza el término centro para hacer referencia al primer bloque, y el término familias para aludir al segundo bloque.

Este ejercicio de agregación y contraste permite iniciar el análisis de los resultados desde la perspectiva estudiada, dando las primeras respuestas a las preguntas de esta tesis doctoral, ya que permite valorar las relaciones familia escuela con evidencias del trabajo de campo. Las respuestas de los sectores separados que se han visto en los apartados anteriores de este capítulo adquieren una mayor perspectiva con la síntesis binaria de familia/escuela, que operativamente informa del clima de entente o conflicto que se puede detectar en cada centro. El estudio de los resultados obtenidos en los distintos ámbitos conceptuales de información que se han definido en esta tesis doctoral (componentes, mecánicas y dinámicas) revela diferentes opiniones entre los informantes, en función del sector educativo al que pertenecen (FAMILIA/ESCUELA).

Los resultados de los distintos sectores, que se han presentado con anterioridad escuela a escuela, por ámbitos de contenido, se muestran a continuación en función de la

coincidencia de respuestas entre FAMILIA/ESCUELA, revelando la mayor o menor coherencia global. La gestión informatizada de los datos recogidos se presenta en el capítulo 8, con las respectivas herramientas para su análisis cuantitativo.

Las preguntas del cuestionario, asociadas por afinidad informativa según los ámbitos temáticos a que hacen referencia, arrojan distinta coincidencia de valoración, que se aprecia en el cuadro siguiente donde se han representado las valoraciones de las distintas preguntas según su información:

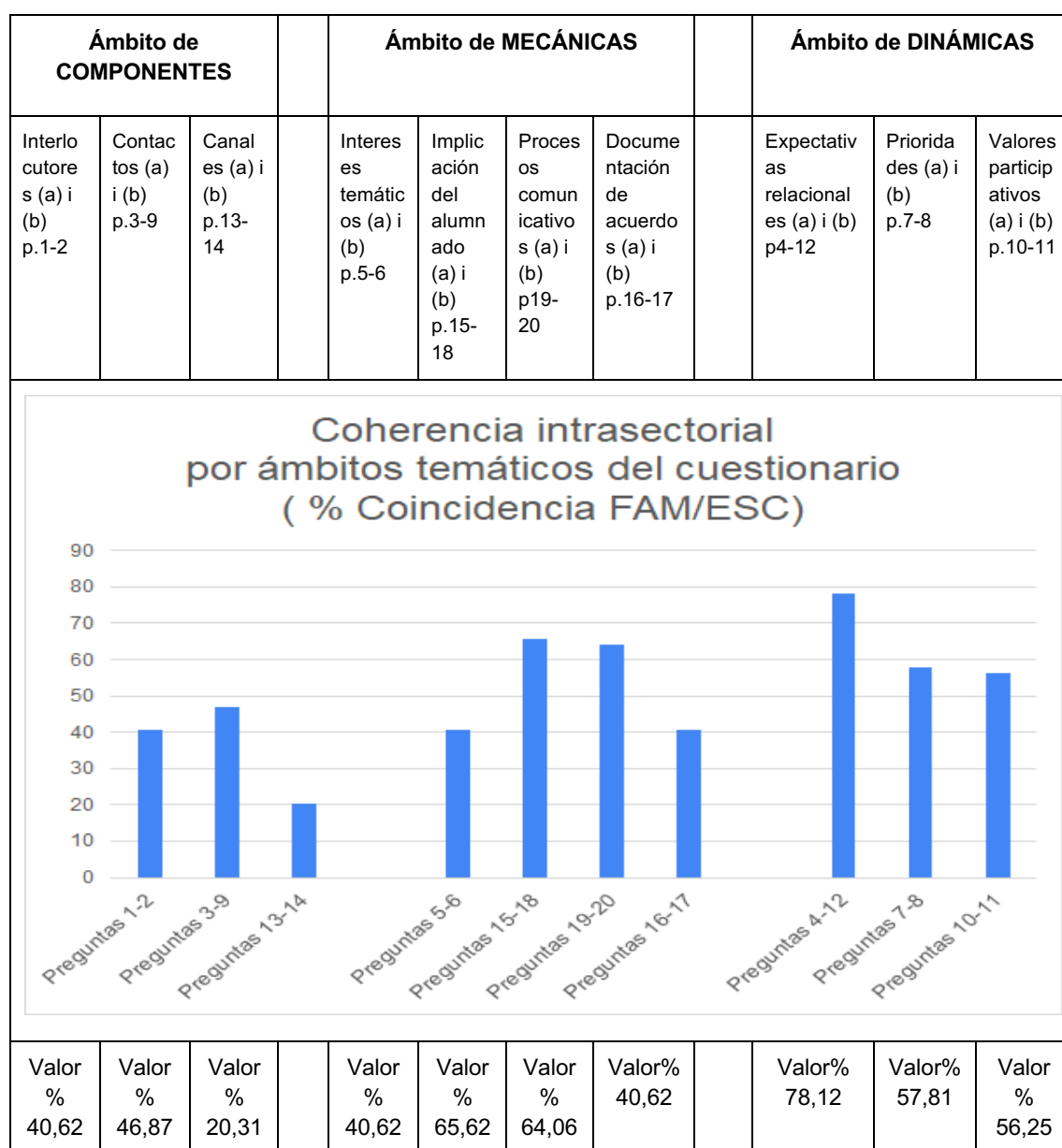


Tabla 29. Tabla de coincidencias entre sectores agregados de ESCUELA (dirección del centro y docentes) y FAMILIA (alumnado/familia)


La taxonomía conceptual que se ha utilizado en este estudio permite identificar los distintos indicadores que componen el concepto de relación familia-escuela a efectos de cuantificación y triangulación de datos. El proceso de análisis unifica los elementos conceptuales en una pirámide de progresiva abstracción, donde los tres ámbitos estudiados ofrecen valores comparables en el ámbito de los componentes comunicativos, las mecánicas relacionales y las dinámicas transformadoras. La valoración que sobre ellas hacen los sectores de la comunidad educativa muestra la coherencia interna del centro, a partir de las coincidencias o acuerdos logrados por agregación (docentes y directores, por un lado, y alumnos y adultos de la familia por el otro).

En una primera valoración, los resultados ponen de manifiesto el mayor equilibrio que resulta del ACUERDO o coincidencia de los sectores educativos (agregados en los dos bloques mencionados, a saber, familia y escuela) en los temas siguientes: “expectativas relacionales” (75,125% de coincidencia), “implicación del alumnado” (65,625% de coincidencia), “procesos comunicativos” (60,06% de coincidencia), seguidos de las “prioridades” (57,81% de coincidencia) y los “valores participativos” (56,25% de coincidencia). Con apenas poco más de 45 % de coincidencia encontramos el acuerdo sobre los “contactos” (46,875% de coincidencia), que se hallan diversificados y se perciben de diferente manera por los distintos sectores educativos.

Significativamente más atrás, mostrando DESACUERDO o divergencia, aparece el ámbito temático de “canales” (20,312% de coincidencia), altamente diversificado en sus respuestas, dado que se perciben de forma muy diferente en el centro y fuera de él. Otras tres unidades de información presentan el mismo valor, por debajo del 50% de acuerdo intrasectorial (40,625% de coincidencia: “interlocutores”, “intereses temáticos” y “documentación de acuerdos”).

La comparación agregada por ámbitos y sectores es muy significativa, como muestran los datos siguientes, que revelan el % de acuerdo o desacuerdo en las distintas preguntas referentes a cada ámbito temático

COHERENCIA SECTORIAL, POR ÁMBITOS TEMÁTICOS O CONCEPTUALES
--

<p>INFORMACIÓN:</p> <p>-Interlocutores: p.1,2 -Contactos: p.3-9</p> <p>-Canales: p.13,14</p>	<p style="text-align: center;">Ámbito de COMPONENTES: % Coincidencia FAM/ESC (Respuestas del cuestionario)</p> <p style="text-align: center;">■ Preguntas 1-2 ■ Preguntas 3-9 ■ Preguntas 13-14</p>  <table border="1"> <caption>Approximate data from the bar chart</caption> <thead> <tr> <th>Questions</th> <th>Approximate % Coincidence</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Preguntas 3-9 (Red)</td> <td>~65%</td> </tr> <tr> <td>Preguntas 1-2 (Blue)</td> <td>~55%</td> </tr> <tr> <td>Preguntas 13-14 (Yellow)</td> <td>~35%</td> </tr> </tbody> </table>	Questions	Approximate % Coincidence	Preguntas 3-9 (Red)	~65%	Preguntas 1-2 (Blue)	~55%	Preguntas 13-14 (Yellow)	~35%
Questions	Approximate % Coincidence								
Preguntas 3-9 (Red)	~65%								
Preguntas 1-2 (Blue)	~55%								
Preguntas 13-14 (Yellow)	~35%								
<p>REFLEXIÓN sobre el sector de COMPONENTES: Este ámbito de componentes comunicativos resulta ser el menos coincidente en las respuestas del cuestionario entre los distintos sectores educativos. La mayor divergencia se da en la información relativa a los canales de comunicación utilizados, y la mayor coherencia de resultados se da entre los contactos iniciales que son percibidos de similar manera entre unos y otros.</p> <p>Esta poca coincidencia entre familia escuela es especialmente sorprendente cuando se compara con la información recogida en la documentación pública y organizativa del centro, que abunda precisamente en detalles organizativos y de comunicación.</p> <p>El hecho que el ámbito de componentes comunicativos aparezca en los documentos del centro como el más destacado, y sea en realidad el que menos conozcan las familias puede deberse a diversas causas:</p> <p>Por un lado, se puede entender por el escaso valor que otorgan a veces los centros a la documentación administrativa, que con frecuencia está por completar y actualizar o directamente obsoleta.</p> <p>Por otro lado, puede ser el resultado de una mayor diversidad de opciones, que enriquece las posibilidades de canales y contactos, pero dificulta la identificación unívoca de las vivencias personales.</p> <p>En todo caso, este hecho se revisa en los siguientes apartados de este estudio, y compara también más adelante con las aportaciones del grupo de discusión, logrando una reflexión interesante por parte de los centros, que a partir de esta información abogan por modificar y mejorar sus propios documentos, estrategias y modelos comunicativos.</p>									

<p>Intereses temáticos p.5-6</p> <p>Implicación del alumnado p.15-18</p> <p>Procesos comunicativos p.19-20</p> <p>Documentación de acuerdos p.16-17</p>	<div data-bbox="494 212 1348 806"> <h3>Ámbito de MECÁNICAS: % Coincidencia FAM/ESC (Respuestas del cuestionario)</h3> <div> ■ Preguntas 5-6 ■ Preguntas 15-18 </div> <div> ■ Preguntas 19-20 ■ Preguntas 16-17 </div> <table border="1"> <caption>Ámbito de MECÁNICAS: % Coincidencia FAM/ESC</caption> <thead> <tr> <th>Preguntas</th> <th>% Coincidencia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Preguntas 15-18</td> <td>~65%</td> </tr> <tr> <td>Preguntas 19-20</td> <td>~65%</td> </tr> <tr> <td>Preguntas 5-6</td> <td>~40%</td> </tr> <tr> <td>Preguntas 16-17</td> <td>~40%</td> </tr> </tbody> </table> </div>	Preguntas	% Coincidencia	Preguntas 15-18	~65%	Preguntas 19-20	~65%	Preguntas 5-6	~40%	Preguntas 16-17	~40%
Preguntas	% Coincidencia										
Preguntas 15-18	~65%										
Preguntas 19-20	~65%										
Preguntas 5-6	~40%										
Preguntas 16-17	~40%										
<p>REFLEXIÓN sobre el sector de MECÁNICAS: Este ámbito de mecánicas relacionales y de interacción presenta dos unidades informativas con respuestas que muestran una coincidencia superior al 65% (implicación del alumnado, procesos comunicativos), y dos unidades de información superiores al 40% (intereses temáticos y documentos de acuerdos) sin llegar a ser el ámbito más coincidente del cuestionario.</p> <p>Resulta interesante apreciar que los aspectos relacionales se llevan la mayor aceptación y acuerdo (preguntas 15 y 18, preguntas 19 y 20), mientras que las preguntas vinculadas a aspectos temáticos y de documentación reciben menor coincidencia entre los informantes de la familia y la escuela, en esta muestra. Se podría entender como evidencia de distintas situaciones:</p> <p>Los temas de interacción personal facilitan la percepción compartida, dado que la interacción es fruto de una situación dialógica y permite una vivencia común.</p> <p>La información estática vinculada a los temas de conversación y la documentación de acuerdos se olvida con más facilidad y se interpreta con menor fiabilidad y coincidencia.</p> <p>Este hecho se valora también en el grupo de discusión con posterioridad, para verificar las divergencias y atender las justificaciones que unos y otros dan a la situación, a menudo más entendida como una interpretación de terminología específica (qué se entiende por “registros escritos”, qué significa “a veces”) que con un conflicto o contradicción absoluta entre la escuela y las familias.</p>											
<p>Expectativas relacionales p.4-12</p> <p>Prioridades p.7-8</p> <p>Valores participativos p.10-11</p>	<div data-bbox="494 1352 1348 1968"> <h3>Ámbito de DINÁMICAS: % Coincidencia FAM/ESC (Respuestas del cuestionario)</h3> <div> ■ Preguntas 4-12 ■ Preguntas 7-8 ■ Preguntas 10-11 </div> <table border="1"> <caption>Ámbito de DINÁMICAS: % Coincidencia FAM/ESC</caption> <thead> <tr> <th>Preguntas</th> <th>% Coincidencia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Preguntas 4-12</td> <td>~65%</td> </tr> <tr> <td>Preguntas 7-8</td> <td>~65%</td> </tr> <tr> <td>Preguntas 10-11</td> <td>~65%</td> </tr> </tbody> </table> </div>	Preguntas	% Coincidencia	Preguntas 4-12	~65%	Preguntas 7-8	~65%	Preguntas 10-11	~65%		
Preguntas	% Coincidencia										
Preguntas 4-12	~65%										
Preguntas 7-8	~65%										
Preguntas 10-11	~65%										

REFLEXIÓN sobre el sector de DINÁMICAS: Este ámbito de dinámicas que cambio y transformación resulta ser el más coincidente de los tres entre los distintos sectores educativos, a la luz de las respuestas del cuestionario. La mayor coherencia en las respuestas de todo el cuestionario se da en las expectativas de cambio y transformación del centro, demostrando una alta implicación en las preguntas que implican confianza, principios éticos e intenciones de mejora educativa. El hecho de que las respuestas de los cuestionarios den mayor coincidencia en los temas y conceptos trascendentes en educación, en el lado opuesto a lo que mostraban los documentos del centro, puede explicarse de diversas maneras:

Por un lado, es en las temáticas de valor donde las familias encuentran las mejores razones para escoger centro y seleccionar modelo educativo, más allá de los canales de comunicación.

Por otro lado, tanto los docentes y la dirección del centro como las familias de la comunidad educativa comparten los mismos referentes mediáticos, los mismos ejemplos de éxito y los modelos de innovación educativa.

La visión de conjunto de las respuestas, agrupadas en ámbitos conceptuales de contenido, aporta una gran cantidad de información de detalle que cada una de las escuelas podrá analizar para determinar qué divergencias pueden ser evidencias de alguna disfunción en la relación entre la familia y escuela, y cuales son posturas naturalmente distintas y propias de cada sector educativo.

Tabla 30: Tabla de coincidencias por ámbitos conceptuales y de contenido temático (componentes, mecánicas y dinámicas) entre sectores agregados de ESCUELA (dirección del centro y docentes) y FAMILIA (alumnado y familia)

El acuerdo entre familia escuela es uno de los mayores objetivos de la educación, como se ha visto en el marco teórico de esta tesis y en los capítulos que lo componen. Cuando el acuerdo se da mayoritariamente en aspectos relevantes de expectativas, interacción y confianza, valores educativos y principios básicos, el proceso educativo de los centros adquiere un mayor sentido institucional.

El encargo social que los ciudadanos hacen a la institución de la escuela se corrobora cuando las familias seleccionan los centros en los que quieren matricular a sus hijos, y se rubrica con la aceptación de sus procesos de innovación y sus expectativas de cambio. En este sentido, la muestra ofrece una buena coherencia entre familia y escuela, a escala global.

No obstante, si esta armonía entre familia y escuela no corresponde con lo que la propia escuela ha recogido en los documentos del centro, cabe explorar vivencias que permitan conocer mejor lo qué pasa y cómo se puede reconducir. En el apartado siguiente se aborda esta correlación, y se sugieren algunas causas a la luz de los datos recogidos.

5.12. Correlación entre los resultados y el análisis documental

En esta sección se comparan los resultados del cuestionario con el análisis documental de los centros.

La información que se deriva es particularmente significativa, porque nos permite identificar la coherencia entre la narración documental del proyecto educativo recogida en la normativa interna del centro (ideario, planificación, etc.) con la vivencia de los protagonistas en el propio centro.

La correlación directa entre lo que se ha consensuado documentalmente y las opiniones de los distintos sectores educativos ofrece una imagen clara del grado de coherencia entre objetivos y actuaciones, que revela tanto problemas de gestión como la intensidad de los conflictos internos en la comunidad educativa.

Los resultados de esta investigación, en la muestra estudiada, presentan una clara diferencia entre las prioridades recogidas en los documentos (PEC, PGA, MA, etc.) y las respuestas de los distintos sectores educativos del centro (dirección y docentes, por un lado, y padres/madres y alumnos para el sector de familias). Como se muestra en el cuadro siguiente, el contenido de los documentos hace especial referencia a aspectos formales (interlocutores, contenidos, canales de comunicación) mientras que los cuestionarios han revelado un mayor acuerdo en las temáticas de interés trascendental, propias de las dinámicas de cambio y la innovación transformadora.

La comparación global entre los ámbitos conceptuales y temáticos tratados en los documentos y las respuestas de los cuestionarios es significativamente dispar:

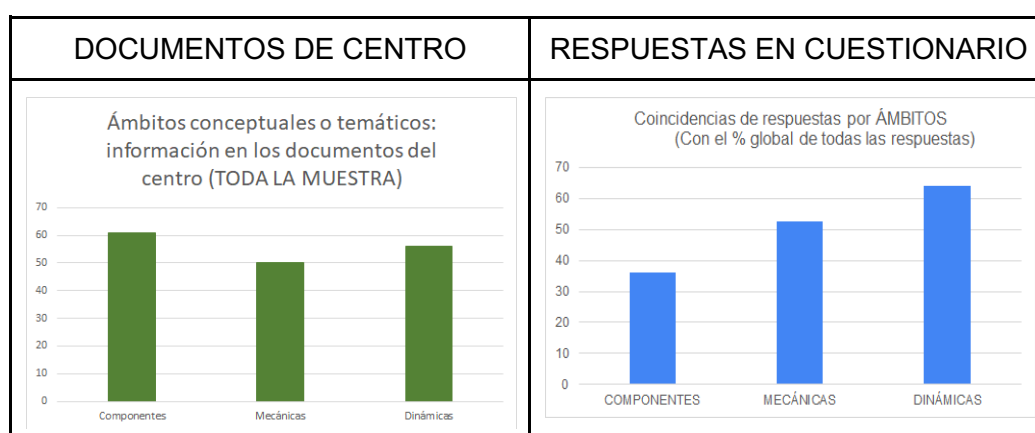


Tabla 31: Tabla de comparación entre la información obtenida en el análisis documental del centro y la información obtenida en los cuestionarios.

En esta tabla de comparación podemos observar las discrepancias entre unos y otros datos en función del instrumento utilizado: en los documentos del centro hay una mención mayoritaria de elementos estáticos, componentes determinados por el momento en que se comunican los padres con los docentes de un centro determinado.

Por un lado, vemos que cuando nos referimos a los ámbitos conceptuales, los componentes (interlocutores, contenidos, canales) se encuentran altamente representados en la documentación del centro. Dichos componentes, cuando se revisan en función de las respuestas obtenidas en los cuestionarios disminuyen en unos 15 puntos porcentuales lo que nos da una visión de cómo la intención teórica es una y la aplicación práctica parece ser muy distinta.

Sin embargo, el relato sobre las mecánicas relacionales y las dinámicas transformadoras recogido a través de las encuestas aparece reconocido entre los distintos sectores agregados en un porcentaje superior al hallado en los documentos de centro. Las mecánicas relacionales (entrevistas, registro escrito de acuerdos) se aprecian en el cuestionario con ocho puntos superiores a las menciones encontradas en los documentos del centro. Las dinámicas de cambio (identificación de expectativas, principios y valores educativos) son reconocibles en los cuestionarios con en diez puntos porcentuales más que en la documentación del centro escolar. Esto puede parecer poco relevante, pero merece una reflexión posterior que haga replantear en los centros el papel de la documentación educativa, que habría de incorporar la visión y la planificación del proyecto compartido tanto o más que la práctica diaria de la enseñanza-aprendizaje. De nuevo dicha discrepancia nos demuestra que la intención del equipo directivo y la comunidad educativa en su conjunto no se refleja suficientemente en la documentación anual, de modo que la realidad percibida por los agentes implicados en las encuestas (alumnado y familias, mayoritariamente) difiere de aquella.

La razón de dicha discrepancia la podríamos encontrar en la línea del tiempo. Es decir, la realidad en los centros educativos es viva y cambiante, sujeta a emergencias y decisiones organizativas sobrevenidas. Los documentos de centro deberían ser documentos evolutivos, flexibles y dinámicos, ya que han de sustantivar acciones cotidianas habituales y ajustes frecuentes. La escasa capacidad de transformación real del sistema educativo se hace visible, en cierto modo, en la fosilización de acuerdos organizativos que se consolidan documentalmente, lastrando el cambio y dificultando el proceso de reorganización ágil que sería necesario en situaciones de innovación. Por otro lado, la planificación de cambios se activa a menudo sin llegar a actualizar la

documentación original del centro, conservando textos obsoletos que provocan esta dinámica de desajuste entre los documentos de centro educativo y la realidad del día a día.

Cabe reflexionar sobre el proceso de cambio, valorado positivamente por los distintos sectores educativos, que se basa en su mayor parte en un deseo que avance hacia modelos más participativos de educación, con valores compartidos y un compromiso de superación de errores e incidencias inesperadas. Así, aquello que un día damos por bueno, al siguiente lo hemos de enmendar porque un hecho significativo ha provocado la necesidad de un cambio inesperado. Y así ocurre a diario en los centros educativos, donde tanto los docentes profesionales como las familias se enfrentan a progresivos cambios de rol y a la aparición inesperada de nuevas necesidades y recursos. El ejemplo más reciente lo tenemos en la sobrevenida pandemia de COVID-19 que en el curso 2019-2020 ha obligado a concluir un curso con cuatro meses de confinamiento, y en 2020-21 ha obligado a diseñar un plan de contingencia para cubrir la enseñanza presencial con toda suerte de medidas de precaución sanitaria. El plan de acogida del alumnado a principios del curso 2020-21 ha forzado a todos los centros educativos a asumir la prevención en ámbitos de salud, y a conciliar una mayor comunicación con las familias flexibilizando canales, horarios y técnicas de mediación. La transformación sufrida durante este proceso en todos los centros educativos obligó al inicio de la pandemia a una realizar acelerada detección de necesidades (desigualdades socioeducativas de contexto, recursos informáticos, formación docente, coordinación a distancia) y ha creado posteriormente la consecuente necesidad de incorporar numerosos cambios organizativos (repensando los espacios, los grupos, las metodologías colaborativas) debido al comportamiento de la pandemia y a los ajustes que los centros educativos y la población en general han ido asumiendo a lo largo del proceso. En cierto modo, el deseo de acercar pareceres y complicidades entre la escuela y la familia que detectamos en las respuestas de los cuestionarios se hace más imperioso en una situación de crisis sanitaria como la actual.

Las evidencias del presente análisis identifican las escuelas con mayor coherencia entre la información recogida en los documentos de centro y las opiniones de la comunidad educativa (a través de los participantes concretos que han contestado el cuestionario y los asistentes al grupo de discusión). Como se ha visto en capítulos anteriores, las escuelas 2,3, y 5 muestran una amplia coincidencia entre ambas fuentes, en todos los ámbitos temáticos y sus indicadores (100%). La escuela 6 y 7 muestra un 100% de coincidencia en los ámbitos temáticos de Componentes y Dinámicas, y un 75% en el ámbito de indicadores de de mecánicas relacionales. Las escuelas 1, y 4, muestran una

coincidencia del 100% en componentes y dinámicas, pero apenas un 50% en mecánicas relacionales. La escuela 8 muestra una coincidencia del 100% en componentes, pero un 50% en mecánicas y apenas un 33% en dinámicas en dinámicas transformadoras.

Dicho esto, ocurre además que en este estudio se aprecia con evidencias la mayor valoración de los procesos de transformación y el deseo de una agilidad eficaz de cambio, que es mucho mayor en las opiniones y percepciones vertidas en los cuestionarios que en las menciones encontradas en los documentos institucionales escritos donde cada centro define como proyecto educativo. Para reescribir, corregir o enmendar un documento escrito se necesita más tiempo que para cambiar de opinión, y es evidente que la necesidad de consenso y acuerdo mayoritario retrasa con frecuencia la actualización de la norma interna. La búsqueda de un margen amplio de conformidad y beneplácito puede, en muchos casos, retrasar la formulación explícita de acuerdos que por otro lado se aplican con mayor rapidez si representan a la mayoría de los participantes implicados en el centro. La redacción de textos determinantes será más fácil y rápida si se aborda en equipos diversificados y representativos (o al menos, si recoge las distintas sensibilidades de los miembros del consejo escolar). Cambiar el documento cuesta más que adaptarse a una realidad compartida.

Se puede considerar que esta asimetría entre los documentos del centro y las respuestas en los cuestionarios se debe también a que las opiniones de las encuestas son individuales y, los documentos escritos han sido consensuados a priori por los diferentes sectores de la comunidad educativa (a menudo fruto de equipos que los elaboraron diversos años antes), y deben ser modificados con una visión de consenso. Llegar a acuerdos que se puedan recoger documentalmente es particularmente lento. Este hecho es particularmente complicado para los centros que quieren mostrar su disposición a implicar a las familias en la toma de decisiones, o incorporar novedades en su proceso de atención emocional al alumnado, por poner ejemplos actuales en este momento de la pandemia, dado que estos cambios difícilmente se reflejan en la documentación del centro con la rapidez deseada.

En resumen, parece que las dinámicas de transformación, es decir, aquello a lo que la comunidad educativa quiere llegar en futuro, está en la percepción de los diferentes agentes encuestado (familias, profesores, alumnos y dirección de los centros) mientras que de un modo u otro, los documentos de centro no recogen suficientemente dicha disposición al cambio. La escuela no parece tener mecanismos ágiles de actualización documental, cosa que dificulta la plasmación de acuerdos de innovación, ajustes en la de la normativa interna, o incorporación de mejoras con relación a la comunicación familia escuela.

5.13. Correlación de los resultados con los indicadores de progreso educativo

En este apartado se recupera el planteamiento iniciado en el capítulo 6, donde se había planteado el diseño de la muestra y sus características, y se profundiza ahora en la comparación de los resultados educativos (en términos de competencias básicas de 6º de primaria) para detectar posibles correlaciones entre los resultados académico y los elementos que ilustran los diferentes ámbitos de comunicación entre la familia y el centro escolar.

Por un lado, se analizan los distintos centros en función de los datos competenciales, para identificar tanto los resultados competenciales de conjunto como para determinar los centros de mayor dispersión interna en los índices competenciales de las distintas materias. Por otro lado, se valoran las variables imputadas a las diferentes tipologías de centro en la muestra (centros públicos y privados), y se comparan con la realidad escolar de Cataluña, para establecer después el grado de correlación con los resultados del presente estudio. El objetivo final será, pues, identificar aquellas variables temáticas o conceptuales de la comunicación familia-escuela que pudieran ser significativos en la mejora de los resultados competenciales.

Durante el planteamiento teórico de esta tesis doctoral se ha abundado en la literatura existente que confirma la importancia de la comunicación entre la familia y la escuela para la mejora de los resultados educativos del alumnado (ver en especial el capítulo 5 del Marco conceptual). En la revisión de la bibliografía especializada se aprecia una evolución clara en los últimos treinta años, que ha ido desde la toma de consciencia y la identificación de necesidades de consenso (Bastiani, 1996), hasta la propuesta de estrategias y o incluso la propuesta de horizontes comunes hacia donde dirigirse (Musitu-Ochoa y Martínez-Ferrer, 2009) para garantizar una mejora en los procesos escolares, los resultados educativos y las expectativas sociales de equidad, inclusión y sostenibilidad en el relevo generacional (Domingo, Martos, y Domingo, 2010).

En la actualidad, la literatura sobre el tema se orienta a la búsqueda de aquellas evidencias de éxito que pueden demostrar con rigor científico el impacto de la comunicación relacional entre familia y escuela en el proceso escolar y el resultado

educativo del alumnado. Por un lado, surge la necesidad de definir o acotar las variables conceptuales que se han de utilizar para alcanzar y entender los distintos factores de la comunicación entre escuela y familia. Por otro lado, se necesitan estudios que exploren diferentes estrategias de detección y análisis empíricos que permitan construir la situación comunicativa desde diferentes puntos de vista, fuentes y protagonistas. Finalmente, se debe establecer una secuencia de contraste entre los procesos comunicativos de los centros, y los resultados competenciales del alumnado. En la presente tesis doctoral se ha intentado abordar la complejidad del tema con un diseño de investigación que aborda las tres necesidades señaladas:

- a) Se han identificado las variables a observar, clasificadas en ámbitos temáticos de abstracción creciente (componentes, mecánicas, dinámicas)
- b) Se han aportado diversas estrategias de observación de la realidad desde el análisis documental hasta la participación con cuestionarios de triangulación, y el grupo de discusión o entrevista con debate estructurado en torno a la construcción de realidades compartidas.
- c) Se han explorado formas de comparación de resultados, en una incipiente correlación entre que abre un campo poco explorado para la transformación de la educación a partir de mejorar las complicitades entre escuela y familia.

Si en capítulos anteriores hemos visto con detalle los dos primeros estadios de la investigación (definir un marco conceptual que permite organizar las variables de contenido para los temas relacionales entre familia y escuela; proponer estrategias de recogida de información y llevar a la práctica la investigación en ocho centros de primaria), en este apartado se enfrenta al reto de comparar los resultados educativos del conjunto de la muestra (y de cada centro en particular) con su realidad en el ecosistema comunicativo familia-escuela.

Podemos partir de la elección inicial de centros que ha proporcionado escuelas de las tres tipologías socioeducativas más relevantes en Cataluña, a saber:

- Centros de tipología A: realidad socioeconómica alta, complejidad socioeducativa baja, y abundancia de evidencias de éxito escolar, con buenos resultados en acreditación en cada curso, alumnos que promocionan sin abandono o repetición significativa, y resultados de competencias básicas de 6º con índices superiores a la media de Cataluña, con una mayoría de alumnos en los percentiles altos o de éxito, y pocos alumnos en los percentiles bajos.
- Centros de tipología B: realidad socioeconómica media, complejidad socioeducativa en una franja variables entre baja y alta, y con alguna evidencia de éxito escolar aunque sin consolidar tendencias de mejora significativas, con

resultados medios en la acreditación en cada curso, alumnos que promocionan (usualmente sin abandono ni repetición significativa), y con resultados de competencias básicas de 6º que muestran índices cercanos a la media de Cataluña, con una mayoría de alumnos en los percentiles centrales, pocos en los índices superiores e éxito, y relativamente pocos alumnos en los percentiles bajos.

- Centros de tipología C: realidad socioeconómica precaria, complejidad socioeducativa alta y muy alta, y pocas o nulas evidencias de éxito escolar, con resultados pobres de acreditación en cada curso, con numerosos alumnos que no promocionan, o que lo hacen con un alto índice de abandono y repetición de curso, y con pobres resultados de competencias básicas de 6º, y mostrando índices inferiores a la media de Cataluña, con una minoría de alumnos en los percentiles altos o de éxito, y gran parte del alumnado en los percentiles bajos.

La muestra de este estudio incluye, como ya se ha visto, un centro de tipología A, ocho centros de tipología B y un centro de tipología C (véase capítulo 6 en el marco empírico). Estos tres niveles de complejidad educativa correlacionan también con los resultados de competencias básicas del curso 2019-2020 presentados en el capítulo mencionado, y representan una realidad determinada que se identifica con mayor o menor eficacia escolar en relación a la media de Cataluña (ver figura 18 de este estudio). Una cuantificación de los cuartiles que cada centro presenta “mejor” que la media de Cataluña se obtiene al otorgar un punto si el centro:

- a) Presenta el 1r cuartil, el más bajo, con MENOS alumnos que la media de Cataluña
- b) Presenta el 2º cuartil, medio-bajo, con MENOS alumnos que la media de Cataluña
- c) Presenta el 3r cuartil, medio-alto, más bajo con MÁS alumnos que la media de Cataluña
- d) Presenta el 3r cuartil, el más alto, con MÁS alumnos que la media de Cataluña

La ponderación de este cálculo de contraste (basado en los datos ya mostrados en capítulo 6.4.) nos da una tabla de análisis altamente significativa, que muestra el número de percentiles que cada centro tiene mejor que la media de Cataluña:

	L. Catalana	L. Castellana	L. Inglesa	Matemática	CN Cienc- tecn	TOTAL cuartiles
Esc 1	4,0	3,0	4,0	2,0	1,0	14,0
Esc 2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Esc 3	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	3,0
Esc 4	2,0	3,0	0,0	2,0	2,0	9,0
Esc 5	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	13,0
Esc 6	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	6,0
Esc 7	4,0	4,0	3,0	2,0	4,0	17,0
Esc 8	4,0	2,0	2,0	2,0	4,0	14,0
TOTAL	20,0	16,0	14,0	12,0	15,0	

Tabla 32: Cuantificación del número de tramo de competencias básicas que cada centro de la muestra presenta mejor que la media de Cataluña, puntuando los 4 cuartiles en cada una de las competencias

Como se puede apreciar, la muestra tiene cierto sesgo positivo en los resultados de lengua catalana y castellana, con un 83,3% y 66,6% de cuartiles con resultados superiores a la media de Cataluña, respectivamente, frente a los resultados de matemáticas. Por otro lado, esta tabla permite proponer una prelación de los centros de la muestra en función de los resultados obtenidos, comparados con la desviación (varianza) sobre la media de Cataluña, que veremos a continuación en este mismo apartado.

Tras esta cuantificación sencilla, el resultado de competencias básicas permite una ordenación inicial que correlaciona plenamente con las tipologías de clasificación asignadas a las escuelas en el momento del estudio [Tabla 33]:

Tipologías asignadas por el Departament d'Educació	Resultados de Competencias básicas 6º de primaria
Tipología A: ESC 7	Superiores a la media de Cataluña: ESC 7
Tipología B: ESC 1 ESC 3 ESC 4 ESC 5 ESC 6 ESC 8	Similares a la media de Cataluña: ESC 1 ESC 3 ESC 4 ESC 5 ESC 6 ESC 8
Tipología C: ESC 2	Inferiores a la media de Cataluña: ESC 2

Tabla 33. Tabla de tipologías de los centros de la muestra, y correlación entre su tipología socioeconómica y los resultados de las competencias básicas de 6º de primaria

Una de las primeras observaciones que destacan al observar con detalle los datos analizados en el capítulo 6 de esta tesis doctoral es la amplia varianza entre los centros de Cataluña, que también se detecta en la muestra utilizada. La diferencia entre el resultado superior y el inferior es especialmente significativa en algunas áreas (ciencias sociales, por ejemplo) y ponen de manifiesto las realidades distintas, los problemas de equidad y la injusticia social que representa la sangrante correlación entre resultados académicos y niveles socioeconómicos de las familias. La apreciación de la varianza de resultados en gráficos visuales refleja al mismo tiempo la tragedia social que representa para muchos niños y niñas estar sujetos a las limitaciones económicas y socioeducativas de sus familias, su barrio y su entorno:

**Tabla: Desviación interna de la muestra para cada competencia
(CB 6º Primaria, 2029-2020)**

Competencias Básicas 6º de primaria	Representación de la diferencia interna de la muestra: El % de la varianza interna entre centros estudiados										
Lengua catalana	<p>LENGUA CATALANA</p> <p>■ Nivel bajo ■ Nivel medio-bajo ■ Nivel medio-alto ■ Nivel alto</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nivel</th> <th>Varianza Interna (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nivel bajo</td> <td>8,7</td> </tr> <tr> <td>Nivel medio-bajo</td> <td>20,4</td> </tr> <tr> <td>Nivel medio-alto</td> <td>45,8</td> </tr> <tr> <td>Nivel alto</td> <td>60,0</td> </tr> </tbody> </table>	Nivel	Varianza Interna (%)	Nivel bajo	8,7	Nivel medio-bajo	20,4	Nivel medio-alto	45,8	Nivel alto	60,0
Nivel	Varianza Interna (%)										
Nivel bajo	8,7										
Nivel medio-bajo	20,4										
Nivel medio-alto	45,8										
Nivel alto	60,0										
Lengua castellana	<p>LENGUA CASTELLANA</p> <p>■ Nivel bajo ■ Nivel medio-bajo ■ Nivel medio-alto ■ Nivel alto</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nivel</th> <th>Varianza Interna (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nivel bajo</td> <td>10,5</td> </tr> <tr> <td>Nivel medio-bajo</td> <td>24,1</td> </tr> <tr> <td>Nivel medio-alto</td> <td>32,1</td> </tr> <tr> <td>Nivel alto</td> <td>50,0</td> </tr> </tbody> </table>	Nivel	Varianza Interna (%)	Nivel bajo	10,5	Nivel medio-bajo	24,1	Nivel medio-alto	32,1	Nivel alto	50,0
Nivel	Varianza Interna (%)										
Nivel bajo	10,5										
Nivel medio-bajo	24,1										
Nivel medio-alto	32,1										
Nivel alto	50,0										

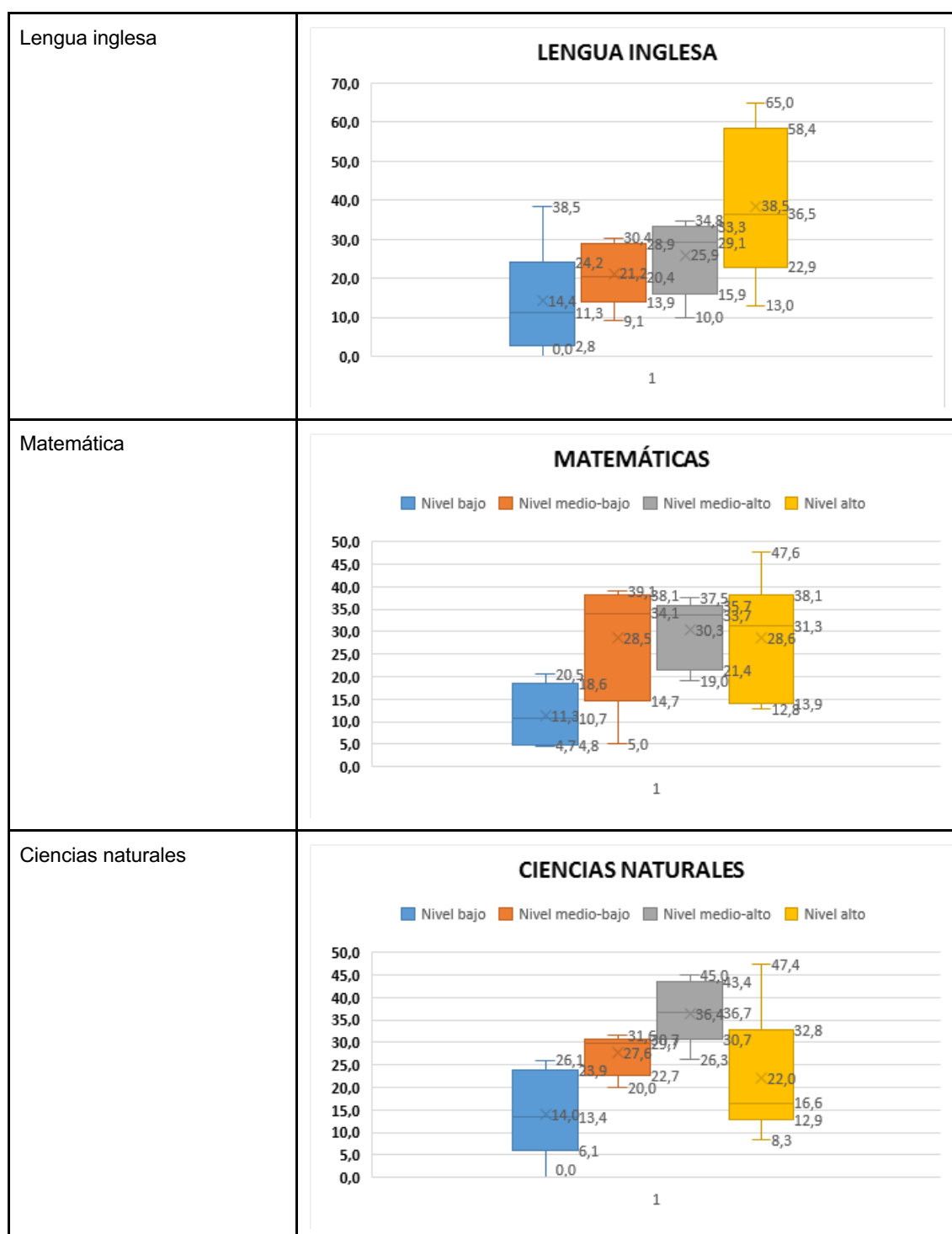


Figura 100. Representación gráfico-numérica de la varianza intercentros de la muestra estudiada, % de diversidad de resultados de las CB en 6º de primaria, para las escuelas de muestra.

Este detalle en los resultados de CB de 6º de primaria de los centros de la muestra resulta interesante para comparar los distintos centros en términos de efectividad educativa, dado que generan una nueva ordenación de los centros de tipo B, basado en

los resultados. Este orden se muestra a continuación ponderado en función de las competencias básicas (columna 1), y se contrasta con la información documental global que consta en los documentos de centro (columna 3) y el detalle de la información sobre el tema (columnas 4,5,6) clasificada por ámbitos (véase capítulo 7. sección 2. de esta investigación), relacionada con la temática familia-escuela. Se ha cuantificado la riqueza informativa con el número de menciones relacionados con la comunicación familia-escuela (unidades de información) que se hallan en los documentos escolares aportados por cada centro de la muestra. Esta prelación (columna 1) está reformulada a partir de los cuartiles de resultados en las competencias básicas de los centros de la muestra (véase capítulo 6.4, y en especial la figura 18.), y se utiliza como punto de partida para establecer las posibles correlaciones entre los resultados educativos y la información obtenida en la presente investigación sobre la comunicación entre la familia y la escuela en los centros de la muestra.

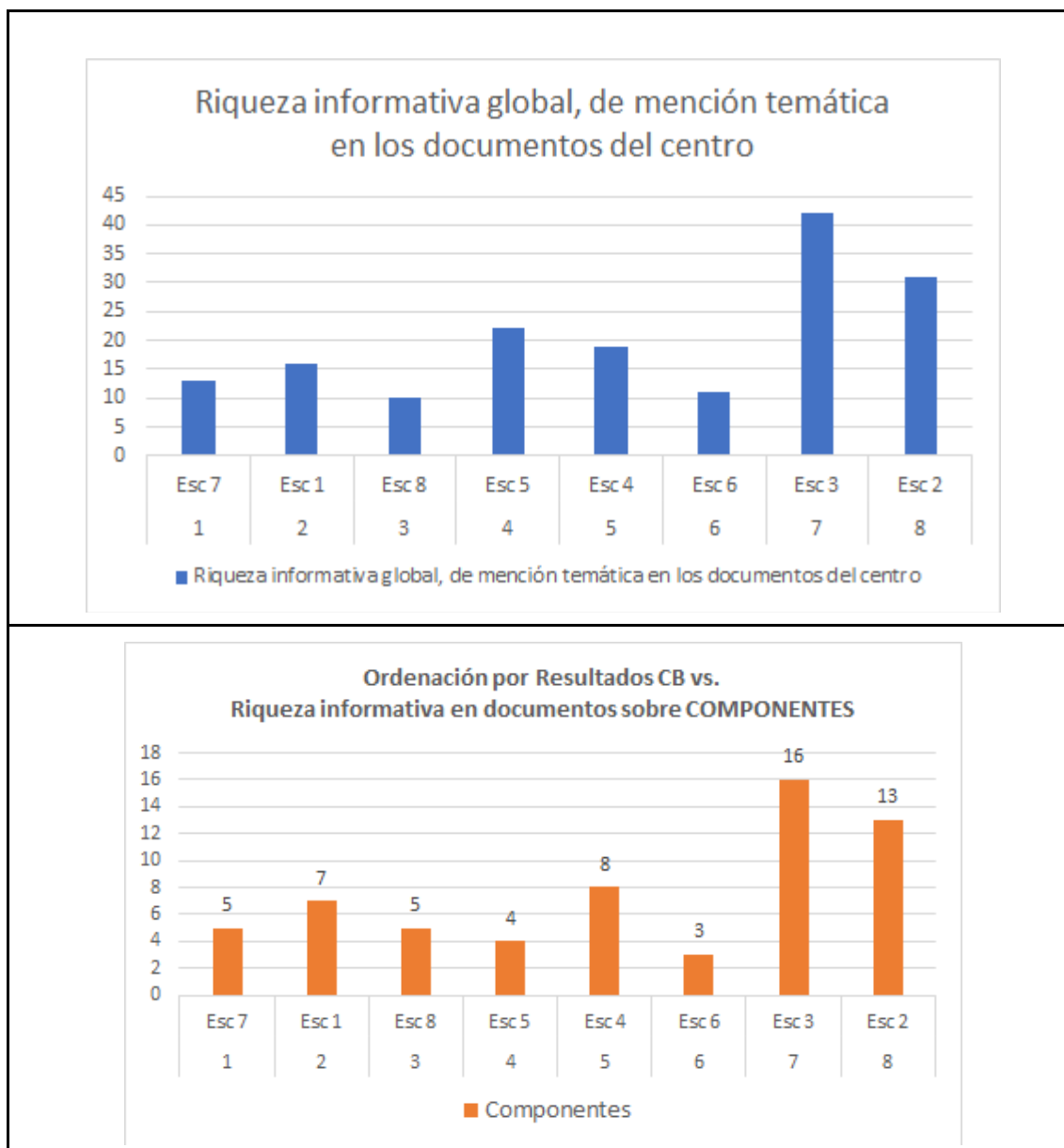
Tabla de datos: Ordenación de centros según los resultados e CCBB vs. riqueza de información documental						
ORDEN DE PRELACIÓN por CCBB según cuartiles de desviación de la media de Cataluña	Escuela	Riqueza informativa global, de mención temática en los documentos del centro	Componentes	Mecánicas	Dinámicas	ORDEN DE PRELACIÓN por análisis documental (según riqueza informativa en la documentación de centros)
1º	Esc 7	10	5	3	5	7º
2º	Esc 1	16	7	3	6	5º
3º	Esc 8	10	5	3	2	8º
4º	Esc 5	22	4	9	12	3º
5º	Esc 4	19	8	4	7	4º
6º	Esc 6	11	3	5	3	6º
7º	Esc 3	42	16	14	13	1º
8º	Esc 2	31	13	9	9	2º

Tabla 34. Ordenación de centros según los resultados de CCBB y reordenación según la riqueza informativa en los documentos de centro.

Esta prelación está reformulada a partir de los cuartiles de resultados en las competencias básicas de los centros de la muestra, y puede ser el punto de partida para establecer una posible correlación entre los resultados educativos y la información

obtenida en la presente investigación sobre la comunicación familia- escuela en los centros de la muestra. Esta triangulación se aplica, en todo caso, para detectar las variables que pueden tener mayor impacto en la mejora educativa, y para identificar los ámbitos más relevantes en dicha comunicación.

El detalle de esta correlación se aprecia en este gráfico, que muestra las escuelas ordenadas en función de los resultados educativos en competencias básicas de prima, (orden de 1-8) y en columna (eje Y) los valores obtenidos en el análisis de los documentos de centro (global, y por ámbitos conceptuales):



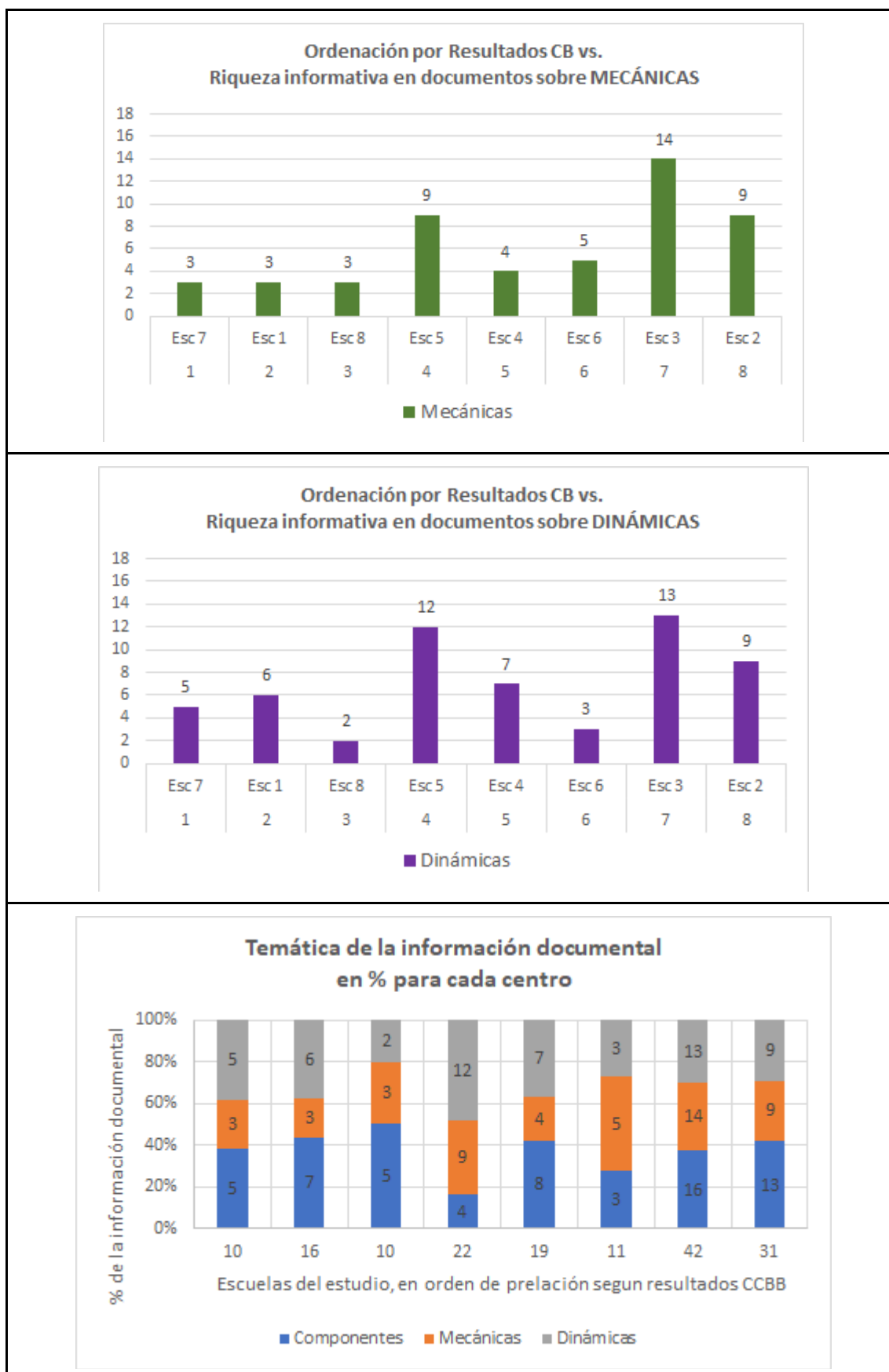


Tabla 35. Ordenación de centros según los resultados de CB, y comparación en relación con la

riqueza de información sobre el tema “comunicación familia-escuela” en los documentos de centro (Tabla global, y detalle gráfico por ámbitos de contenido).

Esta triangulación se aplica, en todo caso, para detectar las variables que pueden tener mayor impacto en la mejora educativa, y para identificar los ámbitos más relevantes en dicha comunicación. La comparación de esta ordenación con la que se ha obtenido en capítulos anteriores sobre la coherencia entre la documentación y las aportaciones del grupo de discusión Delphi puede ser igualmente relevante, teniendo en cuenta que las escuelas con mayor coincidencia documental (escuelas 3 y 2) se hallan en una baja posición de resultados educativos, mientras que las escuelas 7 y 1 (de baja coincidencia documental) se hallan en la cabecera de los resultados educativos. Esto puede ser una evidencia clara de que la actualización documental no correlaciona con la eficiencia educativa, en el grupo de la muestra.

El debate sobre este tema se presenta de forma recursiva si ordenamos sistemáticamente los centros en función de la concurrencia informativa entre la documentación y los acuerdos del grupo de discusión (en primer lugar las escuela 3 y 2, y 5; en segundo lugar las escuelas 7 y 6; en tercer lugar las escuelas 1 y 4; finalmente la escuela 8). La ordenación es ligeramente distinta si se ordenan los centros en función de la riqueza informativa de sus documentos, que se ha visto en el cuadro anterior (de mayor a menor riqueza documental, las escuelas 3, 2, 5, 4, 1, con la escuela 7 y 8 en idéntico último lugar). La ordenación de los centros según la riqueza informativa para cada ámbito temático da secuencias similares, con empate entre algunos centros que comparten valores en los indicadores de contenido para Componentes de la comunicación (de mayor a menor riqueza informativa: escuelas 3, 2, 4, 1, y empate entre las escuelas 1 y 8, seguidas de la escuela 5 y finalmente la 6), para Mecánicas relacionales (de mayor a menor riqueza informativa: escuela 3, con empate en segundo lugar de las escuelas 2 y 5, seguidas de las 6, 4, y con empate en último lugar de las escuelas 1, 7 y 8), y las Dinámicas de transformación (de mayor a menor riqueza informativa: escuelas 3, 5, 2, 4, 1, 7, 6 y 8). Como se puede apreciar:

- La escuela 3 se halla a la cabeza de la riqueza documental en todos los casos, a pesar de ser la última escuela en el orden de resultados educativos.
- La escuela 2 se halla en segundo o tercer lugar de riqueza documental en todos los casos, a pesar de ser la última en resultados educativos.

Profundizando en el tema, una primera valoración obtenida a partir de los datos extraídos en este capítulo permite ver que la prelación por resultados correlaciona con

alguna información relevante, que se analizará con más detalle en los capítulos conclusivos:

- a) Los resultados de competencias básicas están plenamente alineados con los niveles de complejidad socioeconómica, (A, B, C), en todos los casos. No se da ningún caso en el que una escuela obtenga mejores resultados que las escuelas de un nivel superior.
- b) Las dos escuelas con peores resultados en competencias básicas (posición 7 y posición 8 de la muestra) presentan una significativa abundancia mayor de información documental global.
- c) Las dos escuelas peor posicionadas en resultados de competencias básicas superan en más del doble las referencias documentales de aspectos organizativos y de ordenación escolar (componentes), a todas las demás escuelas de la muestra.
- d) Las tres escuelas mejor posicionadas en resultados de competencias básicas muestran el menor número de referencias documentales a aspectos organizativos (mecánicas), mientras que las dos escuelas peor posicionadas reglamentan documentalmente mucho más las relaciones comunicativas formales que las demás.
- e) La última escuela de nivel B en competencias básicas presenta mayor riqueza documental en referencias documentales a aspectos normativos (dinámicas), que la escuela peor posicionada, perteneciente al nivel C.
- f) Una escuela de nivel B presenta índices similares de información (en mecánicas y dinámicas) que las dos últimas escuelas en resultados de competencias básicas.
- g) Las tres escuelas mejor posicionadas en los resultados de competencias básicas son aquellas que dedican más atención porcentual en sus documentos de centro a las dinámicas transformadoras.
- h) Las escuelas peor posicionadas exceden en reglamentación (componentes y mecánicas) al resto de escuelas de la muestra.

Aunque estos datos no pueden ser extrapolables al conjunto de centros de Cataluña, resulta interesante apreciar cómo la abundancia de reglamentación escrita (o al menos el tipo de información que más abunda, referente a aspectos de ordenación escolar) no son correlativos ni coincidentes con una mejor posición en el resultado de las competencias básicas. Por el contrario, parece significativo que los centros peor posicionados muestran una mayor abundancia de referencias escritas y de

reglamentación relacional en el seno de la comunidad educativa. Sería necesario analizar con detalle los procesos de realización de los documentos de centro en cada caso, para determinar si esta correlación se debe a una situación contextual previa (¿son centros situados en entornos urbanos conflictivos? ¿Se utiliza la reglamentación como resultado de incidencias previas existentes en el centro?) o si realmente se puede inferir que reglamentar en exceso las relaciones en el seno de la comunidad educativa genera un efecto contraproducente, o crea suspicacias que no contribuyen a una mejora del proceso educativo en las aulas.

En el capítulo siguiente se profundiza en este análisis de triangulación, con referencias a variables del cuestionario y las características conocidas de los centros de la muestra (comparación entre escuelas públicas y privadas, por ejemplo). En el marco conclusivo final de esta tesis doctoral se recoge también un resumen sucinto de las evidencias específicas en relación a la correlación encontrada entre los resultados educativos en términos de competencias básicas y la referencia documental a los principios educativos, la participación y las dinámicas transformadoras.

6. TRIANGULACIÓN: HERRAMIENTAS, PROCESOS Y PRODUCTOS

6.1. Introducción

En este estudio se aplican herramientas cualitativas y cuantitativas en los distintos momentos de la investigación, dado que permiten gestionar los distintos resultados, analizarlos e ilustrarlos de forma gráfica y visual.

En los capítulos 6, apartado 6.7. *Modelo multimodal para en la recogida de información en este estudio*, se han presentado las herramientas que han facilitado la aportación de información cualitativa por parte de los informantes, a saber:

- a) Documentos de centro
- b) Cuestionarios validados,
- c) Triangulación multisectorial
- d) Grupo de discusión y contraste (Delphi)

En este apartado, por otro lado, se revisan brevemente las herramientas de cuantificación que se han utilizado para la triangulación de información. Son programas informáticos de uso público, sencillos *excel/s* que permiten recoger en tablas los resultados de las herramientas cualitativas (como las pautas de análisis de documentos o el propio cuestionario, o la pauta de análisis del grupo de discusión Delphi). Desde las distintas tablas se proyecta una representación gráfica y documentada que permite ver de forma ilustrativa la dimensión de los datos en columnas, planos de distribución, porciones de esferas o círculos ponderados porcentualmente, etc.

Tanto las tablas de datos como su representación visual corresponden a los procesos de gestión de datos, posteriores a la fase de elaboración de la secuencia de investigación, el diseño del constructo conceptual de los ámbitos que fundamentan el cuestionario (niveles de complejidad e implicación personal de los participantes), y al redactado del propio cuestionario.

6.2. Herramientas de cuantificación

Esta tesis doctoral explora el constructo conceptual definido por la comunicación relacional entre familia y escuela desde diferentes puntos de vista. En topografía la triangulación se consigue elegir distintos puntos de una porción de la superficie terrestre y, considerándolos como vértices de triángulos, medir los elementos necesarios para determinar estos triángulos y poder fijar así la posición de los vértices y la distancia que los separa. De igual manera, en este estudio se ha optado por elegir distintas fuentes de información (documentos, cuestionarios, entrevista del grupo de discusión) para determinar las diferentes opiniones (del alumnado, el profesorado, las familias, y las direcciones del centro) sobre un hecho del ecosistema relacional, y considerarlo como vértices informativos que definen un espacio triangular en función de las fuentes estudiadas.

La opinión de los informantes y de la narración hallada en los documentos se contrasta en el grupo de debate y discusión, desde una perspectiva cualitativa (entrevista estructurada, con preguntas-guía). Cada unidad de información se construye a partir de cada una de las preguntas de los cuestionarios, aceptando la subjetividad del dato, pero contrastándolo a su vez con la misma categoría de información recogida de otras fuentes, para acercarnos al hecho objetivable:

- Distintos centros educativos: Véase capítulo 6.4. Población y muestra

- Distintos documentos: Véase capítulo: 7.2. Análisis cuantitativo de los documentos de centro
- Distintos sectores educativos capítulo 7.3. Análisis de los cuestionarios, por preguntas y centros
- Distintas variables y ámbitos intersectoriales: 7.4. Coherencia intersectorial, por centros y ámbitos de contenido
- Distintas variables del centro y fuera del centro: 7.5 Coherencia intrasectorial por agregación (Docente/Dirección y Familia/Alumno)

Esta complejidad del ecosistema educativo arrastra realidades cualitativamente identificadas por los protagonistas (alumnado, familias, docentes y direcciones). y se convierten en factores objetivables cuando se confirma la coincidencia o divergencia del propio centro, en procesos de triangulación de fuentes.

Las herramientas digitales de cálculo y representación gráfica han sido muy útiles para procesar los datos de los cuestionarios, y absolutamente esenciales para poder realizar la triangulación. En este sentido, tal como se aprecia en el capítulo 7 de este estudio, la información se ha recogido de fuentes diversas, en un enfoque multimodal que combina el análisis de los textos documentales del centro, los cuestionarios a distintos representantes de cuatro sectores educativos, y las entrevistas en grupos de discusión y debates. Los datos cualitativos obtenidos en el proceso se han transformado en datos cuantitativos por criterios de contenido cuando ha sido posible aplicar la identificación temática en los tres ámbitos conceptuales del estudio (componentes de la comunicación entre la familia y escuela, mecánicas relacionales, dinámicas de transformación). En este proceso se obtiene abundante información que se triangula, se correlaciona y se compara con los datos obtenidos en los cuestionarios:

- datos internos del cuestionario: por escuelas
- datos internos del cuestionario: por sectores educativos
- datos internos del cuestionario: por ámbitos educativos
- resultados de las ccbb vs. información documental
- información documental vs. datos del cuestionario
- resultados de las ccbb vs. datos del cuestionario

La gestión digital de la información, esencial en la triangulación cuantitativa, ha sido posible desde el enfoque mixto de reducción de información, entendido como la identificación de valores comunes (1) y valores divergentes (0), en función de la coincidencia de opiniones entre participantes, entre escuelas o entre fuentes de información diferentes.

Se ha procedido a aplicar los criterios de viabilidad, eficiencia y simplicidad en el uso del soporte informático para la gestión de la información, por lo que se ha usado un procesador de datos Excel (libros con multi hojas de cálculo), creando dos herramientas:

- Un fichero Excel (libro) para la gestión de la validación externa por expertos.
- Un fichero Excel (libro) para el proceso de datos en las preguntas del cuestionario, y para la triangulación entre sectores, centros y ámbitos temáticos conceptuales.
- Un fichero Excel (libro) para la transformación de información según los diferentes sectores educativos informantes.
- Un fichero Excel (libro) para la valoración de las CB de las CCBB de los centros escolares de la muestra.

El Excel es una herramienta de análisis cuantitativo reconocida y consolidada, que en la presente investigación permite cuantificar la coherencia interna de los sectores educativos en un centro (p.e. para ver si todos los docentes votan lo mismo) y la coherencia intersectorial (p.e. ver si los docentes y la dirección, agregados, coinciden con las respuestas de las familias y el alumnado, agregadas).

Igualmente, esta herramienta ofrece la posibilidad de transferir la información de las hojas de cálculo a gráficos visuales (por columnas, círculos, redes, etc.) de manera que se aprecia a simple vista tanto la acumulación de respuestas en alguna de las opciones, como la coincidencia o divergencia de respuestas entre los distintos sectores participantes. En todos los casos se ha optado por escoger las opciones más simples, claras y eficientes, evitando artificiosidad en los gráficos en aras de la claridad y la lectura intuitiva.

Por otro lado, el diseño actual de las herramientas incluye datos contextuales y de identificación de los participantes, manteniendo su anonimato (p.e. género, edad, años de antigüedad en el centro) de manera que es posible profundizar en el análisis de resultados, si se decide ampliar el estudio para analizar posibles correlaciones que no se incluyen en esta investigación. Con los datos existentes se podría ampliar el análisis de la información recogida en los cuestionarios, para detectar si existe correlación y coincidencia de respuestas para las distintas variables recogidas, para detectar en cada una de las preguntas, por ámbitos temáticos, por sectores, y por escuelas:

- El papel de la edad en las respuestas
- El papel del género en las respuestas
- El papel de la antigüedad en el centro

- Otros roles derivados de la información contextual recogida inicialmente (tipología de centro, barrio, etc.).

Las herramientas, junto con los datos directos y su visualización, pueden consultarse en los enlaces que se proporcionan, y están a disposición del tribunal de esta tesis doctoral:

Identificación del Libro y Hojas de cálculo (Herramienta cuantitativa)	Dirección en Internet y enlace de acceso (URL en Dropbox)
Libro y Hojas de cálculo 1: Un fichero Excel (libro) para la gestión de la validación externa por expertos:	
Libro y Hojas de cálculo 2: Un fichero Excel (libro) para el proceso cuantitativo de las preguntas del cuestionario	
Libro y hoja de cálculo 3 Un fichero excel (libro) para la triangulación de información según diferentes sectores educativos informantes.	
Libro y hoja de cálculo 4 Un fichero excel (libro) para la valoración de las CB de las CCBB de los centros escolares de la muestra.	

Tabla 36: Tabla de vínculos a las herramientas de cuantificación de datos del estudio

Las herramientas de cálculo se han ido creando a partir de las distintas etapas de representación cuantitativa: una corresponde al proceso de la validación del cuestionario por parte de los agentes científicos que valoraron los cuestionarios en un proceso ex-ante; la otra incluye el fichero para analizar los datos de todo el cuestionario (herramienta de gestión cuantitativa), para las 20 preguntas y la correspondencia comparación entre los sectores educativos informantes; y una herramienta de cálculo diferente para la triangulación entre la información que consta en la documentación de centro y los datos obtenidos en respuesta al cuestionario.

Imágenes de las herramientas de cálculo utilizadas

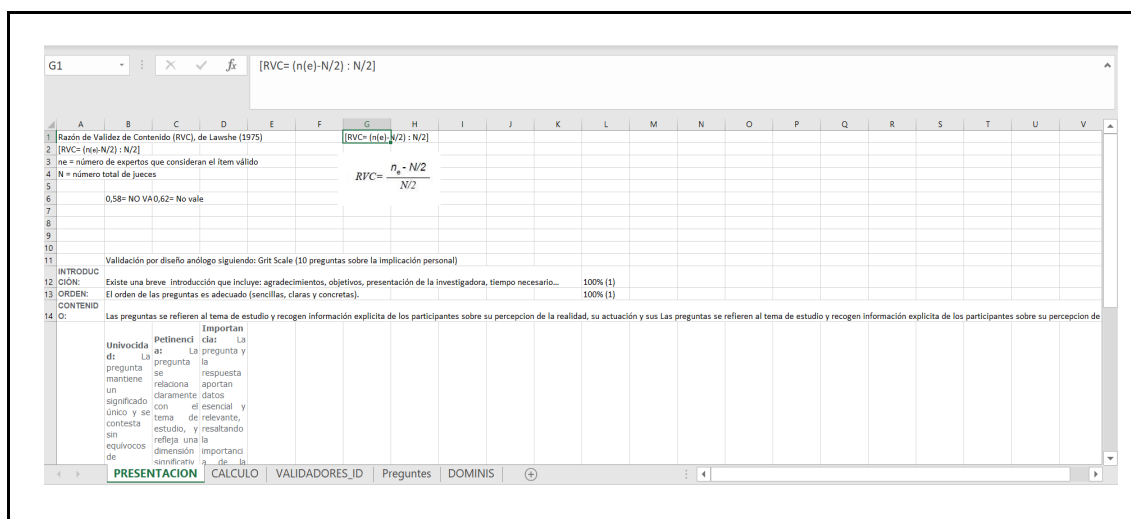


Figura 101. Captura de pantalla del fichero excel para la gestión de la validación externa por expertos

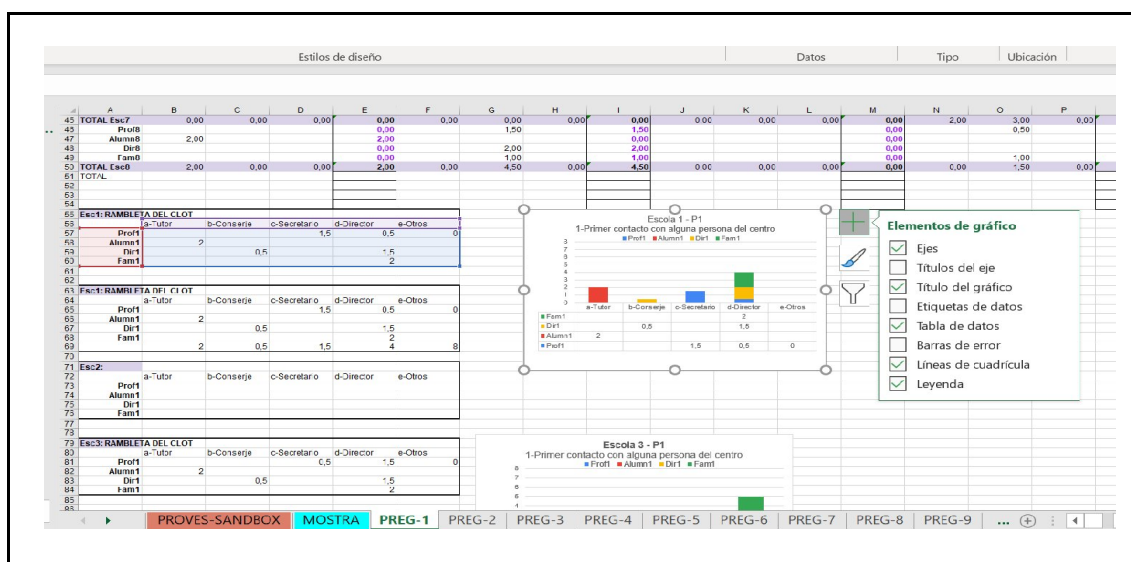


Figura 102. Captura de pantalla del fichero excel para el proceso cuantitativo de las preguntas del cuestionario

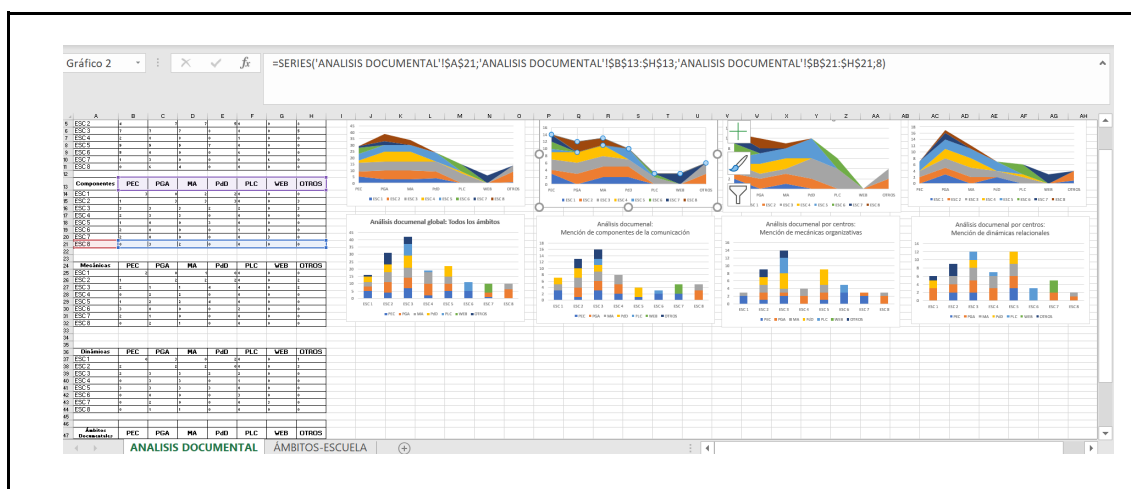


Figura 103. Captura de pantalla del fichero excel para la triangulación de información según diferentes sectores educativos informantes.

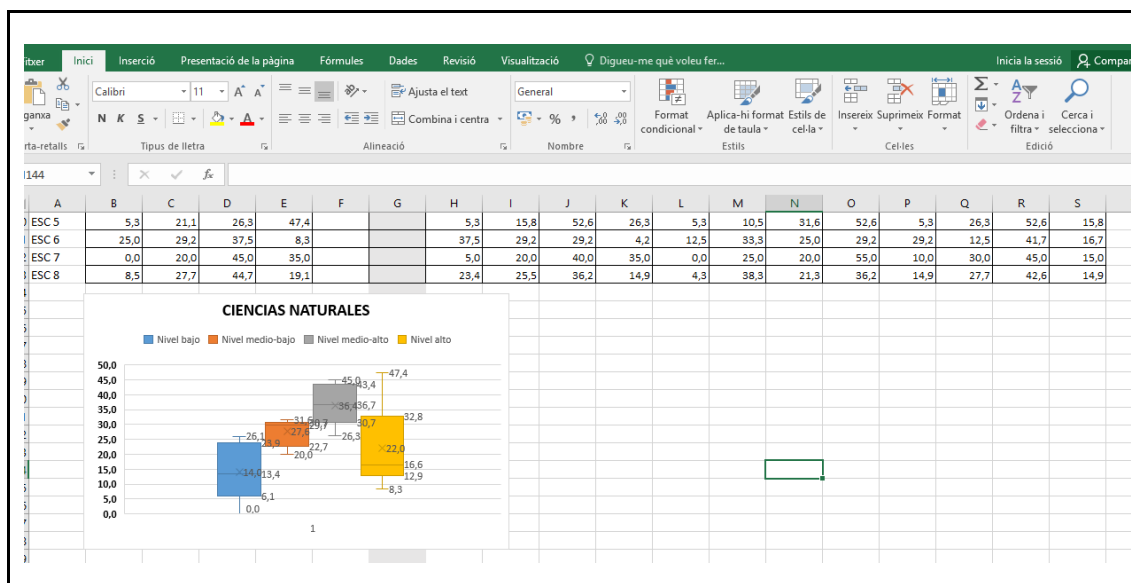


Figura 104: Captura de pantalla del fichero Excel para la valoración de las CB de los centros de la muestra

Estas herramientas de cuantificación se utilizan para gestionar el proceso de la información cualitativa aportada por las distintas fuentes de esta investigación (los documentos del centro, las opiniones de los informantes recogidas en un cuestionario, las pautas de seguimiento del debate Delphi realizado en el grupo de discusión), de manera que forman parte de las estrategias de aplicación del método empírico en el trabajo de campo realizado.

Estas herramientas han brindado la oportunidad de recoger de forma sistemática (cuantitativa y visual) la información obtenida de las respuestas de los informantes. Esta información, analizada inicialmente para resaltar los aspectos más relevantes de la información comparada entre los distintos sectores educativos de cada centro, se presenta a continuación al grupo de discusión de cada escuela, con el objetivo de obtener una mirada interna o etnográfica de las causas y consecuencias de cada situación.

El grupo de discusión, que sigue el método Delphi presentado con anterioridad en los capítulos del marco teórico de esta tesis doctoral, se convierte en la última herramienta de contraste, participativa y abierta a las distintas interpretaciones de los participantes. La reflexión en este grupo conjunta abre un espacio de implicación, autocrítica,

prospectiva y consenso, sobre temas de interés común. En los siguientes apartados veremos los resultados.

6.3. Grupo de contraste y discusión en el centro (Delphi)

Como se ha visto en los capítulos del marco teórico de esta tesis, la participación de los distintos sectores educativos es esencial para desarrollar un buen clima de centro, propicio para generar cambios que han de ser hijos del consenso y la conciliación de pareceres en el centro. El grupo de contraste y discusión es una herramienta utilizada en las ciencias sociales para dar profundidad a las fuentes de información, facilitar la participación de los informantes en la propia investigación, y darles el protagonismo que les corresponde.

En el presente trabajo se ha optado por incorporar el grupo ex-post, al final de la secuencia de recogida de información, para favorecer una reflexión informada, un debate sobre evidencias documentadas y una síntesis creativa que promueva ideas de mejora, propuestas de innovación y opiniones generadoras de cambio y transformación.

Igualmente, para facilitar un contraste final que se pueda agregar y utilizar en la triangulación de resultado, se ha transferido la información cualitativa del grupo de discusión a una rúbrica organizada por los mismos ámbitos conceptuales o temáticos, que siguen la pauta de recogida de trabajo utilizada en el análisis documental y en el diseño de los cuestionarios: componentes, mecánicas y dinámicas.

A continuación, se presenta la ficha técnica de la herramienta, y se ofrece un cuadro detallado con el tipo de información que aparece en las conversaciones de cada escuela:

GRUPO DE DISCUSIÓN **EN LAS ESCUELAS PARTICIPANTES** (según la aplicación del Método Delphi)

INTERLOCUTORES: La investigadora, y al menos un representante del centro y una de las familias, para cada familia.

PROCESO: Entrevistas de síntesis, con un referente del centro y uno del sector de las familias.

TEMPORALIDAD: Se dedica un tiempo máximo de 1:30h, sin restringir el tiempo de ninguna pregunta.

ESTRATEGIA: Esta actividad combina elementos cualitativos y subjetivos propios del debate y la conversación (*qualia*) y referencias cuantificadas (*quantum*) que permiten asignar valores objetivables, para su comparación posterior.

Con los resultados obtenidos y la plasmación gráfica de las consistencias e incoherencias sectoriales de los distintos ámbitos de contenido, se organiza una entrevista en cada centro para recoger la visión reflexiva de la comunidad educativa.

Las entrevistas constituyen un proceso de participación activa que se han aplicado en la valoración conjunta de los resultados, tras una presentación sucinta de los resultados de los cuestionarios en la escuela. Se ponen de manifiesto las coincidencias y las contradicciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, para hacer emerger valoraciones, precisiones o comentarios de los asistentes (según la aplicación del Método Delphi)

La conducción de la entrevista permite la participación libre de los asistentes, no está ceñida a preguntas concretos y acoge tanto los comentarios como las justificaciones que se vayan produciendo. Para evitar un formalismo excesivo que pueda reducir la espontaneidad, la entrevistadora toma notas a mano, que se incluyen en los anexos de esta tesis doctoral.

La información de referencia que se obtiene del grupo de discusión en cada centro escolar se ha analizado posteriormente para estructurar la valoración de cada ámbito de contenido, anotando aquella información que hace referencia a preguntas concretas del cuestionario. Se identifican, cuando aparecen, los elementos de la comunicación relacional entre la familia y la escuela, que se han identificado en este trabajo:

Constructo conceptual de la relación familia-escuela, aplicado a los cuestionarios de opinión		
Componentes	Mecánicas	Dinámicas
-Interlocutores: p1-p2 -Contactos: p3-p9 -Canales: p13-p14	-Intereses temáticos: p5-p6 -Implicación del alumnado: p15-p18 -Procesos comunicativos: p19-p20 -Documentación de acuerdos: p16-p17	-Expectativas relacionales: p4-p12 -Prioridades: p7-p8 -Valores participativos: p10-p11

Tabla 37: Relación de elementos de acuerdo con los componentes, mecánicas y dinámicas en referencia al grupo de discusión

6.3.1. Valoración cualitativa

Sobre los resultados, según sugerencias y explicaciones durante la discusión:

	Componentes	Mecánicas	Dinámicas
ESC 1	<ul style="list-style-type: none"> -Las familias solo hablan con los tutores en las entradas y salidas, en especial por el COVID-19, especialmente con la situación actual. -Las familias valoran las puertas abiertas y la web 	<ul style="list-style-type: none"> -Las familias valoran la sensación emocional y el clima de centro -Se valora altamente el papel de los delegados de familias -La participación de las familias inmigrantes es menos fluida en secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> -Se valora positivamente la interacción entre las propias familias y la ayuda mutua -Las familias demandan transformación digital con mayor uso de WhatsApp como vía de participación
ESC 2	<ul style="list-style-type: none"> -La dirección es muy accesible a las familias, y hay un contacto estrecho con los tutores, especialmente en primaria -Se utilizan los canales cercanos, como el teléfono y otros de proximidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Las familias se interesan por el progreso académico del alumnado, con gran interés por su mejora en las diferentes materias -Las familias se muestran agradecidos por el contacto cercano de los tutores. -Se utilizan modelos de registro documental que el tutor formaliza manteniendo la privacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las familias otorgan más autonomía a los alumnos de secundaria, y los alumnos gestionan su propia escolarización. Algunas familias dejan de asistir a las reuniones de toma de decisiones, en el último año de primaria. En ocasiones las familias no dan a conocer si han entendido las informaciones, y no manifiestan sus dudas.
ESC 3	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciones escuela/familia muy fluidas -Uso de email dinámico con el grupo del AMPA 	<ul style="list-style-type: none"> -Alta participación del alumnado y las familias en temas organizativos -Las familias inmigrantes demandan mucha información complementaria -Se agradece la documentación informativa y la acogida con cambio de idioma cuando es necesario 	<ul style="list-style-type: none"> -Las familias valoran el esfuerzo del equipo directivo por haberse entender por cualquier vía -El director tiene un papel determinante en la creación de entendimiento y horizontes comunes
ESC 4	<ul style="list-style-type: none"> -Existe una relación correcta, y formal -Se utilizan medios digitales para comunicarse con los monitores de comedor y el profesorado (App Dinantia) 	<ul style="list-style-type: none"> -Se tratan los temas de forma comedida, sobre agenda escrita para relacionarse con las familias. -Los conflictos del centro se dirimen a veces entre las familias en conversaciones en la plaza pública delante del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se desarrollan actividades planificadas y programadas entre familia y escuela -La pandemia ha disparado el papel de las comunicaciones esporádicas e imprevistas en los dispositivos digitales.
ESC 5	<ul style="list-style-type: none"> -El director tiene un papel determinante, aunque también se valora el papel mediador del conserje. -Las familias han aumentado la frecuencia de contacto con las familias, en formatos digitales (móvil, chat, etc.) -El correo electrónico queda para comunicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Se ha flexibilizado la comunicación, ampliando las personas de referencia docente para hablar y atender a las familias en tiempos de pandemia. -Las familias valoran positivamente la posibilidad de chatear con los docentes y entre profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las familias valoran positivamente la metodología por proyectos y sin libros, que permite mayor implicación del alumnado y el profesorado en la construcción de conocimiento. -Se aprecian mucho las dinámicas ágiles y

	informativas y transmisión documental, más que para una relación directa entre la familia y el centro, y las familias valoran muy positivamente la jornada de puertas abiertas (App Bynatt).	-Los formatos de mensaje son más breves y frecuentes.	participativas que se han creado en estos últimos meses con el nuevo equipo directivo -Se identifica el docente del curso como el gestor eficiente de las dinámicas de cambio en cada grupo.
ESC 6	-Las familias aprecian mucho la organización controlada y sistemática de la información recibida, y sobre sus obligaciones y funciones. -Los padres delegados de curso participan en la gestión documental de comunicación entre escuela y familia. -Hay una participación activa y una implicación creativa de los delegados de familias en la toma de decisiones comunicativa.	-Los temas de trabajo se comentan entre la dirección y los representantes de familia antes de compartirlos. -El papel relevante de las familias representantes en el centro - Se documentan algunos acuerdos, pero la mayoría de los procesos son dinámicos y de gestión directa	-Al ser una escuela inmersa en el barrio, se construyen acciones de participación social a través de la colaboración las familias y el director. -Se valora mucho la colaboración mutua, y en la situación de crisis de COVID se reconoce especialmente el mutuo acuerdo y soporte explícito entre familia y escuela.
ESC 7	-Los tutores docentes intentan implicarse en la organización familiar de atención al alumnado infantil y de primaria, especialmente en tiempos de pandemia. -Sus excelentes resultados académicos se relacionan por parte de las familias con la implicación de los docentes, y por parte del equipo directivo se interpretan como parte del valor añadido de la cohesión docente.	-Las familias se lamentan de la falta de contacto estrecho que habitualmente tenían antes de la pandemia, y esperan retomar la colaboración que tenían con anterioridad. -La comunicación incluye temas sociales y familiares, y se acepta la participación entre el tutor y las familias. - El alumnado parece tener su propia imagen del centro, y se detecta un alto sentimiento de pertenencia al centro.	-El director considera que la relación del alumnado con el tutor es un valor comunicativo que, a veces, puede retrasar la solución externa de conflictos en el aula. -Tanto las familias como la dirección desean remodelar la reunión de inicio de curso para eliminar información pasiva y dejar mayor espacio para la interacción y las preguntas emergentes de las familias.
ESC 8	-Tanto las familias como el equipo directivo reconocen el papel relevante del conserje en la comunicación familia escuela. -A causa del COVID se ha implementado la comunicación ocasional mediante el FAX, abierto a las familias. -La comunicación se ha formalizado en contactos acordados y planificados, y en canales concretos (App Educamos).	-Se comparten temas de funcionamiento y organización, especialmente con los tutores, dado la gran dimensión del centro. -La pandemia ha favorecido que se comparta todo material informativo por escrito en la web y la plataforma de trabajo del centro.	-En la reunión de inicio de curso se recogen las consultas y dudas de las familias, y se detectan intereses de futuro que se van trabajando durante todo el curso (en la actualidad destaca la preocupación por la salud en tiempos de pandemia), y se incorporan a la temática de inicio de curso del año siguiente. -Los valores participativos han generado una rueda de acción-mejora a partir de esta dinámica de inicio de curso.

Tabla 38: Comentarios de los grupos de discusión

6.3.2. Valoración cuantitativa

Sobre los resultados, según coherencia y coincidencia entre los documentos de centro y las temáticas durante la discusión

La valoración de las entrevistas conjuntas en método Delphi permite distinguir diferentes opiniones sobre el estado de las relaciones comunicativas entre familia y escuela. Su tratamiento cualitativo (explícito) se ha organizado según los ámbitos estudiados en este trabajo, de acuerdo con las preguntas del cuestionario aplicado durante la investigación.

Las aportaciones de las familias y los miembros de los equipos directivos durante el grupo de discusión se han contrastado aquí con las referencias explícitas recogidas en los documentos de centro, revisados con anterioridad en esta investigación.

Cuando se ha hallado COINCIDENCIA Y/O COHERENCIA explícita entre la información contenida en los documentos revisados y la información aportada por los participantes en la entrevista (sesión de contraste), se considera puntuable el valor 1. Si no existe coincidencia, se ha valorado con un 0. El total aporta una información complementaria al conocimiento integrado de la comunicación entre el centro y las familias, y permite profundizar en la consideración de las relaciones familia-escuela, en los tres niveles estudiados:

1. Ámbito nivel 1_ Componentes
2. Ámbito nivel 2_ Mecánicas
3. Ámbito nivel 3_ Dinámicas

En la siguiente tabla se han incorporado las aportaciones de familias y directores en cada escuela (columna 2) y se ha indicado la relación entre las preguntas del cuestionario y el ámbito de la información (N1, N2, N3), para la información aportada durante la entrevista por los sectores educativos que han participado en el grupo de discusión (F/Dir-Doc). Finalmente, se ha cuantificado su coincidencia con la información documental existente en el centro, ya analizada en capítulos anteriores. Se aplica un valor binario (Valor 0-1) para cada par de preguntas asociadas en el nivel, siendo 1 la coincidencia unitaria y cero las divergencias entre los miembros de los distintos grupos educativos, sumando cada ámbito (componentes –máximo 3-; mecánicas –máximo 4-; y dinámicas- máximo 3-) para obtener el Valor final y el porcentual (%):

Información recogida en el Grupo de discusión.		Coincidencia Fam/Direc/Doc	
	Registro de entrevista en DELPHI	Nivel/ SECTORES	Valor en %, 0-1 por preg. (+ fuente)

ESC 1	-Componentes (N1) -Las familias solo hablan con los tutores en las entradas y salidas, en especial por el COVID-19, especialmente con la situación actual. -Las familias valoran las puertas abiertas y la web	ESC1-N1a: F/Dir ESC1-N1b: F/Dir	Valor: 3 (100%) PEC, PGA, MA: Preg: 1-2, 3-9, 13-14
	-Mecánicas (N2) -Las familias valoran las puertas abiertas y la web -Las familias valoran la sensación emocional y el clima de centro -Se valora altamente el papel de los delegados de familias -La participación de las familias inmigrantes es menos fluida en secundaria	ESC1-N2a: F/Dir ESC1-N2b: F/Dir ESC1-N2c: F/Dir ESC1-N2d: F/Dir	Valor:2 (50%) PEC, MA Preg: 5-6,19,20
	-Dinámicas (N3) -Se valora positivamente la interacción entre las propias familias y la ayuda mutua -Las familias demandan transformación digital con mayor uso de WhatsApp como vía de participación	ESC1-N1a: F/Dir ESC1-N1b: F/Dir	Valor:2 (66%) PdD, MA, Otros Preg:4-2,10,11
ESC 2	-Componentes (N1) --La dirección es muy accesible a las familias, y hay un contacto estrecho con los tutores, especialmente en primaria -Se utilizan los canales cercanos, como el teléfono y otros de proximidad	ESC2-N2a: F/Dir ESC2-N2a: F/Dir	Valor: 3 (100%) PGA, MA Preg: 1-2, 3-9, 13-14
	-Mecánicas (N2) -Las familias se interesan por el progreso académico del alumnado, con gran interés por su mejora en las diferentes materias -Las familias se muestran agradecidos por el contacto cercano de los tutores. -Se utilizan modelos de registro documental que el tutor formaliza manteniendo la privacidad.	ESC2-N2a: F/Dir ESC2-N2a: F/Dir	Valor: 4 (100%) PEC, PGA, MA, Otros Preg: 5-6, 15-18, 19- 20, 16-17
	-Dinámicas (N3) -Las familias otorgan más autonomía a los alumnos de secundaria, y los alumnos gestionan su propia escolarización. Algunas familias dejan de asistir a las reuniones de toma de decisiones, en el último año de primaria. En ocasiones las familias no dan a conocer si han entendido las informaciones, y no manifiestan sus dudas.	ESC2-N2a: F/Dir ESC2-N2b: F/Dir ESC2-N2c: F/Dir	Valor:3 (100%) PdD, Otros. MA: Preg: 4-12, 7-8. 10,11
ESC 3	- Componentes (N1) -Relaciones escuela/familia muy fluidas -Uso de email dinámico con el grupo del AMPA	ESC3-N1a: F/Dir ESC3-N1b: F/Dir	Valor: 3 (100%) PEC, PGA, MA/ Otros. Preg: 1-2, 3-9, 13-14
	-Mecánicas (N2) -Alta participación del alumnado y las familias en temas organizativos	ESC3-N2a: F/Dir ESC3-N2b: F/Dir ESC3-N2c: F/Dir	Valor: 4 (100%) PEC, GA/MA, PLC

	-Las familias inmigrantes demandan mucha información complementaria -Se agradece la documentación informativa y la acogida con cambio de idioma cuando es necesario		Preg: 5-6, 15-18, 19-20, 16-17
	-Dinámicas (N3) -Las familias valoran el esfuerzo del equipo directivo por haberse entendido por cualquier vía -El director tiene un papel determinante en la creación de entendimiento y horizontes comunes	ESC3-N3a: F/Dir ESC3-N3b: F/Dir	Valor:3 100%) PEC, GA/MA, PLC Preg:4-12, 7-8. 10,11
ESC 4	- Componentes (N1) -Existe una relación correcta, y formal -Se utilizan medios digitales para comunicarse con los monitores de comedor y el profesorado (App Dinantia)	ESC4-N1a: F/Dir ESC4-N1b: F/Dir	Valor: 3 (100%) PLC, MA , Preg: 1-2, 3-9, 13-14
	-Mecánicas (N2) -Se tratan los temas de forma comedida, sobre agenda escrita para relacionarse con las familias. -Los conflictos del centro se dirimen a veces entre las familias en conversaciones en la plaza pública delante del centro.	ESC4-N2a: F/Dir ESC4-N2b: F/Dir	Valor: 2 (50%) PLC, MA Preg: 5-6,16-17
	-Dinámicas (N3) -Se desarrollan actividades planificadas y programadas entre familia y escuela -La pandemia ha disparado el papel de las comunicaciones esporádicas e imprevistas en los dispositivos digitales.	ESC4-N3a: F/Dir ESC4-N3b: F/Dir	Valor:3 (100%) PLC, MA Preg: 4-12,7-8. 10,11
ESC 5	- Componentes (N1) -El director tiene un papel determinante, aunque también se valora el papel mediador del conserje. -Las familias han aumentado la frecuencia de contacto con las familias, en formatos digitales (móvil, chat, etc) -El correo electrónico queda para comunicaciones informativas y transmisión documental, más que para una relación directa entre la familia y el centro, y las familias valoran muy positivamente la jornada de puertas abiertas (App Bynatt)	ESC5-N1a: F/Dir ESC5-N1b: F/Dir ESC5-N1c: F/Dir	Valor: 3 (100%) PEC, PdD, PGA, MA: Preg: 1-2, 3-9, 13-14
	-Mecánicas (N2) -Se ha flexibilizado la comunicación, ampliando las personas de referencia docente para hablar y atender a las familias en tiempos de pandemia. -Las familias valoran positivamente la posibilidad de chatear con los docentes y entre profesores. -Los formatos de mensaje son más breves y frecuentes.	ESC5-N2a: F/Dir ESC5-N2b: F/Dir ESC5-N2c: F/Dir	Valor: 4 (100%) PEC, PdD, PGA, MA, Preg: -6,15-18, 19-20, 16-17

	<p>-Dinámicas (N3)</p> <p>Las familias valoran positivamente la metodología por proyectos y sin libros, que permite mayor implicación del alumnado y el profesorado en la construcción de conocimiento.</p> <p>-Se aprecian mucho las dinámicas ágiles y participativas que se han creado en estos últimos meses con el nuevo equipo directivo</p> <p>-Se identifica el docente del curso como el gestor eficiente de las dinámicas de cambio en cada grupo.</p>	<p>ESC5-N3a: F/Dir</p> <p>ESC5-N3b: F/Dir</p> <p>ESC5-N3c: F/Dir</p>	<p>Valor:3 (100%) PEC, PdD, PGA, /MA, Preg:4-12,7-8. 10,11</p>
ESC 6	<p>- Componentes (N1)</p> <p>-Las familias aprecian mucho la organización controlada y sistemática de la información recibida, y sobre sus obligaciones y funciones.</p> <p>-Los padres delegados de curso participan en la gestión documental de comunicación entre escuela y familia.</p> <p>-Hay una participación activa y una implicación creativa de los delegados de familias en la toma de decisiones comunicativa</p>	<p>ESC6-N1a: F/Dir</p> <p>ESC6-N1b: F/Dir</p> <p>ESC6-N1c: F/Dir</p>	<p>Valor: 3 (100%) PEC, PLC: Preg: 1-2, 3-9, 13-14</p>
	<p>-Mecánicas (N2)</p> <p>-Los temas de trabajo se comentan entre la dirección y los representantes de familia antes de compartirlos.</p> <p>-El papel relevante de las familias representantes en el centro</p> <p>- Se documentan algunos acuerdos, pero la mayoría de los procesos son dinámicos y de gestión directa.</p>	<p>ESC6-N2a: F/Dir</p> <p>ESC6-N2b: F/Dir</p> <p>ESC6-N2c: F/Dir</p>	<p>Valor: 2 (50%) PEC, PLC, Preg: 5-6, 19-20, 16-17</p>
	<p>-Dinámicas (N3)</p> <p>- Al ser una escuela inmersa en el barrio, se construyen acciones de participación social a través de la colaboración las familias y el director.</p> <p>-Se valora mucho la colaboración mutua, y en la situación de crisis de COVID se reconoce especialmente el mutuo acuerdo y soporte explícito entre familia y escuela.</p>	<p>ESC6-N3a: F/Dir</p> <p>ESC6-N3b: F/Dir</p>	<p>Valor: 3 (100%) PLC: Preg:4-12, 7-8, 10-11</p>
ESC 7	<p>- Componentes (N1)</p> <p>-Los tutores docentes intentan implicarse en la organización familiar de atención al alumnado infantil y de primaria, especialmente en tiempos de pandemia.</p> <p>-Sus excelentes resultados académicos se relacionan por parte de las familias con la implicación de los docentes, y por parte del equipo directivo se interpretan como parte del valor añadido de la cohesión docente.</p>	<p>ESC7-N1a: F/Dir</p> <p>ESC7-N1b: F/Dir</p>	<p>Valor: 3 (100%) PLC, PEC: Preg: 1-2, 3-9, 13-14</p>
	<p>-Mecánicas (N2)</p> <p>- Las familias se lamentan de la falta de contacto estrecho que habitualmente tenían antes de la pandemia, y esperan retomar la colaboración que tenían con anterioridad.</p> <p>-La comunicación incluye temas sociales y familiares, y se acepta la participación entre el tutor y las familias.</p>	<p>ESC7-N2a: F/Dir</p> <p>ESC7-N2b: F/Dir</p> <p>ESC7-N2c: F/Dir</p>	<p>Valor: 3 (75%) PEC, PGA, PLC, Preg:5-6, 19-20, 16-17</p>

	- El alumnado parece tener su propia imagen del centro, y se detecta uno alto sentimiento de pertenencia al centro.		
	-Dinámicas (N3) - El director considera que la relación del alumnado con el tutor es un valor comunicativo que, a veces, puede retrasar la solución externa de conflictos en el aula. -Tanto las familias como la dirección desean remodelar la reunión de inicio de curso para eliminar información pasiva y dejar mayor espacio para la interacción y las preguntas emergentes de las familias.	ESC7-N3a: F/Dir ESC7-N3b: F/Dir	Valor: 3 (100%) PGA, PLC: Preg: 4-12, 7-8, 10-11
ESC 8	- Componentes (N1) -Tanto las familias como el equipo directivo reconocen el papel relevante del conserje en la comunicación familia escuela. -A causa del COVID se ha implementado la comunicación ocasional mediante el FAX, abierto a las familias. -La comunicación se ha formalizado en contactos acordados y planificados, y en canales concretos (App Educamos).	ESC8-N1a: F/Dir ESC8-N1b: F/Dir ESC8-N1c: F/Dir	Valor: 3 (100%) PGA, PLC: Preg: 1-2, 3-9, 13-14
	-Mecánicas (N2) - Se comparten temas de funcionamiento y organización, especialmente con los tutores, dado la gran dimensión del centro. -La pandemia ha favorecido que se comparta todo material informativo por escrito en la web y la plataforma de trabajo del centro.	ESC8-N2a: F/Dir ESC8-N2b: F/Dir	Valor: 3 (75%) PGA, MAC, Preg: 5-6, 19-20, 17-17,
	-Dinámicas (N3) - En la reunión de inicio de curso se recogen las consultas y dudas de las familias, y se detectan intereses de futuro que se van trabajando durante todo el curso (en la actualidad destaca la preocupación por la salud en tiempos de pandemia), y se incorporan a la temática de inicio de curso del año siguiente. -Los valores participativos han generado una rueda de acción-mejora a partir de esta dinámica de inicio de curso.	ESC8-N3a: F/Dir ESC8-N3b: F/Dir	Valor: 1 (33%) PGA, MA: Preg: 4-12,

Tabla 39. Notas sobre las entrevistas y cuantificación de concordancia

6.3.3. Valoración global de contraste

Síntesis de cuantificación de las entrevistas finales, según la concordancia con la documentación de centro.

Para cada par de preguntas (indicadores de información) se cuantifica:

Coinciden las Familias y el Centro: 1

Difieren las Familias y el centro: 0

Cada ámbito de contenido muestra un número referencial distinto para el 100% de coincidencia, según el número de preguntas existentes en cuestionario para dicho nivel de información (3 pares de preguntas en componentes, 4 pares en mecánicas, 3 pares en dinámicas). Así, los resultados permiten comparar escuelas según su máximo valor en cada uno de los tres ámbitos conceptuales, y ordenarlas según su máximo valor global.

Igualmente, los resultados se pueden analizar por ámbitos en su conjunto, comparando la calidad de comunicación entre familia y escuela:

- todos los componentes: los 3 pares de preguntas o indicadores que hacen referencia a temas de ordenación y diseño comunicativo;
- todas las mecánicas: los 4 pares de preguntas o indicadores que hacen referencia a los procesos relacionales,
- todas las dinámicas: los 3 pares de preguntas o indicadores que hacen referencia a los principios y valores educativos.

Por tanto, la expresión cuantitativa en porcentajes resulta relevante para distinguir los centros con mayor coherencia entre documentación y apreciación de cumplimiento según los participantes en los grupos de discusión. La cuantificación final aporta una clasificación ordenada que se puede comparar posteriormente con los resultados educativos de cada centro, y otras variables del estudio.

En síntesis, la clasificación destaca los centros con una coherencia inferior a la del resto del grupo, en cada ámbito temático (C, M, D, para contenidos, mecánicas y dinámicas), con los resultados siguientes:

La Escuela 1 muestra coincidencias en C: 100%, M: 50%, D: 100%

La Escuela 2 muestra coincidencias en C: 100%, M: 100%, D: 100%

La Escuela 3 muestra coincidencias en C: 100%, M: 100%, D: 100%

La Escuela 4 muestra coincidencias en C: 100%, M: 50%, D: 100%

La Escuela 5 muestra coincidencias en C: 100%, M: 100%, D: 100%

La Escuela 6 muestra coincidencias en C: 100%, M: 75%, D: 100%

La Escuela 7 muestra coincidencias en C: 100%, M: 75%, D: 100%

La Escuela 8 muestra coincidencias en C: 100%, M: 66%, D: 33%

La ordenación de centros por coherencia interna entre sectores y documentos según lo manifestado en el grupo de discusión distingue, por tanto, en primer lugar, los centros con mayor congruencia (Escuelas 2,3,5). Las escuelas 7 y 6 se muestran en segundo lugar dado que carece de referencias documentales a la participación del alumnado (uno de los indicadores de las Mecánicas relacionales). Las escuelas que muestran menor congruencia entre la información escrita y las percepciones de la comunidad educativa

(Escuelas 1 y 4), también lo hacen por falta de referencias documentales en los indicadores de Mecánicas relacionales. Finalmente, la escuela 8 es la última de la clasificación y presenta escasas referencias documentales en los ámbitos temáticos más abstractos, es decir en los indicadores de las Mecánicas relacionales y las Dinámicas de transformación.

Como se puede comprobar, alguna de la información de la presente tabla procede en alguna escuela de dos únicos documentos (p.e. en la escuela 6, en el PEC y el PLC) mientras que en otras escuelas la información se halla presente y repetida en numerosos documentos del centro (p.e. en escuela 5, en el PEC, PdD, PGA, y la MA). Por lo tanto, parece evidente que incluso las escuelas que consiguen mencionar todos los elementos del cuestionario en sus documentos (los indicadores seleccionados en esta investigación) no mantienen actualizada la documentación normativa de organización y ordenación del centro. El debate abierto sobre las causas de este hecho puede orientarse hacia la identificación de documentos de tipo normativo estandarizado o reglamentario, sin debate interno de centro en su elaboración, o hacia la identificación de documentos antiguos pertenecientes incluso a equipos directivos anteriores.

Por otro lado, la concurrencia de opiniones entre familia y escuela no depende (y no correlaciona) con la abundancia de información documental, sino con la tipología de información compartida, como veremos en el capítulo 7 de esta tesis doctoral. La riqueza documental correlaciona cuando se refiere a los aspectos más trascendentes y transformadores de la organización escolar, como las expectativas de futuro, los horizontes y prioridades educativas que evidencian los valores participativos de la comunidad educativa y las voluntades de liderazgo distribuido y flexible de los equipos directivos.

Documentación recogida durante las entrevistas en el grupo de discusión Delphi:

Registro de los grupos de discusión, por escuelas y ámbitos (registros manuscritos, en anexos)

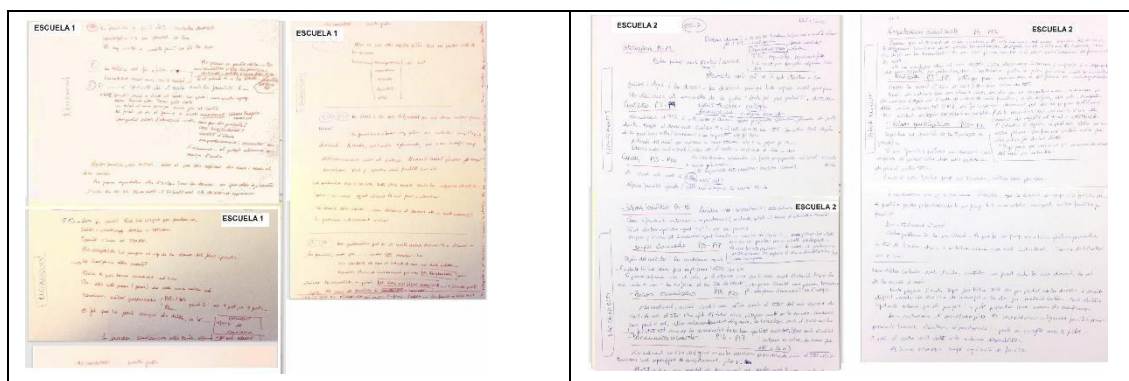


Tabla 40. Notas manuscritas de la autora sobre las entrevistas en el grupo de discusión.

El planteamiento teórico-práctico de este trabajo conlleva el estudio documental (artículos y literatura de referencia) y la exploración empírica (análisis de documentos del centro y aplicación de los cuestionarios), mientras que el grupo de discusión Delphi requiere hacer un retorno a los participantes de los resultados a cada centro educativo (puesta en común, interpretación compartida y construcción de futuro desde consensos

o acuerdos viables), que se adaptan a la información de referencia del conjunto. Todo ello responde a un diseño secuenciado que permite triangular los resultados obtenidos mediante los distintos modos de registro.

El análisis de los resultados implica una valoración de datos obtenidos por la recogida de información multimodal y un contraste recursivo de correlaciones que se contrastan a su vez con las coincidencias de opinión en el grupo de discusión y con la eficacia educativa (entendida como resultados de competencias básicas, tal como se ha explorado en los capítulos anteriores de esta investigación. Esta fase tiene una fase participativa en la que los centros aportan su visión contrastada en un grupo de discusión adaptado del modelo Delphi, que se ha explicado con antelación en esta tesis doctoral, y un espacio cuantitativo donde se presenta análisis realizado por la autora de este estudio a partir de los datos recogidos en la documentación institucional del centro sobre los componentes, mecánicas y dinámicas de la comunicación entre familia y escuela.

6.4.1. Triangulación participativa (cualitativa)

Para realizar la triangulación, los resultados de los cuestionarios se comparten en formato gráfico documental con cada una de las escuelas. Durante la sesión de debate (Grupo de discusión), los participantes pueden sugerir nuevas ideas, contrastar las evidencias, identificar el margen de mejora en su propio contexto de actuación y consensuar horizontes a medio y largo plazo. Para realizarla se planifica una ficha técnica de planificación, como la presentada a continuación, que se valora conjuntamente al final de la reunión.

Este proceso representa una aplicación compartida del proceso de debate reflexivo que en estudios de este tipo se incluyen habitualmente en la apreciación previa al relato de conclusiones. En este caso particular el debate se presenta como parte esencial de la participación de los interesados en el propio proceso de evaluación y mejora, con una propuesta que recupera en buena parte los planteamientos de la hipótesis inicial de la investigación. La ficha técnica de la sesión puede resultar especialmente informativa, y que se presenta a continuación:

Concepto		Valoración
----------	--	------------

Objetivo de la reunión	Retorno de resultados, debate y unificación de criterios.	Se considera un éxito si se llega a un consenso para iniciar estudios de mejora, cambios organizativos y proyecto de transformación en la relación familia-escuela.
Fechas	20 de septiembre- 19 diciembre de 2021.	Se considera un proceso adecuado el haber podido hacer la reunión con cada uno de los centros de la muestra, una vez finalizado el análisis de datos. Ha sido un inconveniente haber tenido que realizar la sesión de forma virtual con todos ellos.
Lugar	Sala de reuniones del centro.	Espacio distinto en cada centro escolar, condicionado a las medidas de seguridad COVID-19 establecidas en la escuela.
Perfil asistentes	El grupo incluye los informantes participantes de cada centro - sector del equipo directivo - sector de familia	Ha sido suficiente pero no óptimo hacer la reunión con miembros del sector familias y directivos, confrontando opiniones e interpretaciones, peor hubiera sido más útil añadir el sector docente y del alumnado, imposible por la pandemia.
Método	Delphi (adaptado) Técnica de entrevista estructurada (guía con preguntas)	Ha sido adecuado mantener la entrevista estructurada y ofrecer un espacio flexible para las respuestas de los participantes.
Convocatoria de la sesión	Cita organizada por la dirección del centro, que convoca la Videoconferencia para garantizar la asistencia del sector familias	Ha sido exitoso que fueran las direcciones quienes realizan la convocatoria y procedan a convocar a los padres, porque empodera a las direcciones.
Duración	Previsiones generales. 2h. (p.e. 11:30 horas a las 13:30h.	Ha sido suficiente para recoger las opiniones de cada sector, y la conciliación prospectiva que cada centro ha querido iniciar.
Observaciones	Se ha recogido la autorización de los participantes para registrar y utilizar la información.	Los participantes autorizan el uso educativo y académico de los datos individualizados o en agregación, manteniendo el anonimato de las fuentes.
CONTENIDO DEL DEBATE: Triangulación 1	Examinados los resultados de los cuestionarios, ¿cómo se valoran las diferencias de opinión entre los sectores educativos, sobre el ámbito temático de los componentes de la comunicación entre familia y escuela?	Se recogen las opiniones y argumentos que explican la priorización hecha por los distintos sectores de la comunidad educativa, en las preguntas de este ámbito (Componentes). Se procesan posteriormente las coincidencias, y se correlacionan con la información incluida en la documentación del centro,
CONTENIDO DEL DEBATE: Triangulación 2	Examinados los resultados de los cuestionarios, ¿cómo se valoran las diferencias de opinión entre los sectores educativos, sobre el ámbito temático de las	Se recogen las opiniones y argumentos que explican la priorización hecha por los distintos sectores de la comunidad educativa, en las preguntas de este ámbito (Mecánicas). Se procesan posteriormente las coincidencias, y se correlacionan con la información incluida en la documentación del centro,

	mecánicas relacionales entre familia y escuela?	
CONTENIDO DEL DEBATE: Triangulación 3	Examinados los resultados de los cuestionarios, ¿cómo se valoran las diferencias de opinión entre los sectores educativos, sobre el ámbito temático de las dinámicas entre familia y escuela?	Se recogen las opiniones y argumentos que explican la priorización hecha por los distintos sectores de la comunidad educativa, en las preguntas de este ámbito (Dinámicas). Se procesan posteriormente las coincidencias, y se correlacionan con la información incluida en la documentación del centro,
SÍNTESIS PROSPECTIVA	Valorando las respuestas, acuerdos y desacuerdos expresados en la reunión, ¿Qué propuestas de cambio se proponen o priorizan para la transformación y mejora del clima relacional en el centro educativo	Se promueve una visión flexible, transformadora e inclusiva que incorpore las voces del conjunto de la comunidad educativa (el alumnado, las familias, los docentes y la dirección) en situación de horizontalidad relacional.

Tabla 41. Ficha del proceso de retorno de información a los centros, en grupo de discusión

La sesión de contraste ha permitido una triangulación participativa en cada centro. Se ha desarrollado en una entrevista multisectorial (dirección y familias) con tres iteraciones de preguntas, agrupadas en ámbitos (por pares), siguiendo el cuestionario y los niveles de abstracción que proporcionan los tres ámbitos temáticos de la información estudiada, pero permitiendo en todo momento el fluir de la conversación.

Dado que estas sesiones tuvieron lugar en formato digital por imperativo sanitario, en videoconferencia, se optó por tomar notas manuscritas para respetar el código de privacidad de imagen física personal de los centros educativos en tiempos de COVID-19. Para la participación en la sesión se seleccionó únicamente un referente del sector familias y uno del sector directivo, con la intención de sintetizar al máximo la valoración de ambos sobre el retorno realizado con la información recogida en los cuestionarios.

Los registros escritos cubren los campos informativos del cuestionario, y permiten una revisión en triangulación de participantes sectoriales diferentes:

- La dirección del centro
- Las familias
- Los datos documentales y los resultados aportados por esta investigadora

Los resultados de este debate participativo presentados en las secciones anteriores de este capítulo son la base de un planteamiento innovador de cambio y mejora establecida desde una mirada plural, autocrítica y argumentada.

Los participantes en el grupo de discusión son conscientes de las diferencias relacionadas con las distintas posiciones y roles educativos (p.e. conducta del alumnado dentro del aula, o fuera del centro; la opción comunicativa o preferencia de interlocutores; las prioridades en cuestiones académicas y emocionales de los alumnos). Por otro lado, generalmente tienen escasa conciencia del desequilibrio entre la documentación del centro y las vivencias de la comunidad educativa, o entre la riqueza y detalle documental de los objetivos educativos y la relación objetiva de resultados en términos de superación competencias básicas del alumnado. Los datos cuantitativos de estas reflexiones, presentados en las secciones anteriores de este trabajo, correlacionan y refuerzan la información obtenida en los cuestionarios, y generan elementos conclusivos que se incluyen detalladamente en el marco conclusivo:

La autonomía educativa de centro genera un amplio abanico de respuestas de gestión en la comunicación familia-escuela que produce un alto grado de heterogeneidad en los procesos y las mecánicas relacionales.

A pesar de las diferencias procedimentales, se detecta una alta coincidencia en las expectativas explícitas de transformación y cambio educativo en el tema de estudio (comunicación familia-escuela), tanto dentro de los centros (entre sectores educativos) como entre centros escolares, que se orientan hacia principios de valor inclusivos, compartidos y negociados. Por lo general hay escasa incorporación de las familias en los ámbitos de toma de decisiones dentro del centro, y nula presencia del alumnado. La dirección del centro y su modelo de liderazgo educativo es significativo y relevante en el índice de participación de las familias, y correlaciona con una mayor implicación de los docentes en aspectos relacionados con el clima de trabajo en el aula.

Las escuelas con una alta eficacia educativa (en los términos de competencias básicas analizados en esta muestra) no correlacionan con un dominio documental por parte de las familias y los docentes, ni con una mayor riqueza informativa en la documentación institucional sobre el tema de estudio, ni una mayor actualización en los documentos del centro, aunque sí se identifican con una mayor correlación de opiniones compartidas entre familia y escuela en temas trascendentes como la implicación de las familias y las expectativas educativas.

Las expectativas comunes dentro de un centro facilitan la concreción de horizontes comunes inmediatos de innovación y mejora relacional, la incorporación de recursos de

gestión y sostenibilidad comunicativa, y las propuestas de futuro en el marco de la transformación educativa a medio y largo término

El debate académico sobre los componentes, mecánicas y dinámicas de la comunicación educativa emerge de forma espontánea en la conversación del grupo de discusión de varias escuelas, pero ninguna de ellas asocia de forma explícita el clima comunicacional de la comunidad educativa con los resultados educativos del alumnado. Del mismo modo, ningún centro incorpora alusiones explícitas a los resultados de competencias básicas en el debate, ni se hace alusión espontánea a la triangulación de los resultados, la concurrencia informativa entre familia y escuela y la riqueza documental vinculada a la relación familia-escuela.

En este sentido, la conversación de síntesis ha permitido abrir nuevas líneas de exploración y autoanálisis en los centros escolares, por cuanto el resumen final del trabajo incluye información detallada del estado de los documentos organizativos, alineados con los resultados, tal como se han estudiado y triangulado en este trabajo.

6.4.2. Triangulación transversal cuantitativa, con los documentos y los cuestionarios

El estudio de correlaciones entre resultados académicos (entendidos en el ámbito competencial del final de la etapa de primaria, presentado con anterioridad) y resultados de la investigación para las distintas variables de la comunicación entre las familias y la escuela contempla tanto los datos de los cuestionarios realizados por los distintos sectores educativos (alumnado, familias, docentes y dirección) como el análisis documental elaborado a partir de la detección de la información explícita recogida sobre los indicadores de componentes, mecánicas y dinámicas (esta información se corresponde también con la de los distintos pares de preguntas de los cuestionarios).

Esta triangulación cuantitativa presenta distintas secuencias de ordenación de los centros, que no asocian la eficiencia académica competencial con la mera información explícita y documentada, sino con la tipología de dicha información:

- La ordenación por competencias básicas respeta y reproduce la clasificación institucional por niveles de complejidad socioeconómica, de modo que avala la clasificación de escuelas de tipo A (menor complejidad), tipo B (complejidad media) y tipo C (alta complejidad).

- La ordenación contrastiva utilizada en este estudio para establecer una secuencia por resultados de competencias básicas establece, de mayor a menor eficiencia educativa, que ordenan en orden descendente las escuelas 7, 1, 8, 5, 4, 6, 3, 2.
- El orden de las escuelas según coincidencia entre sectores educativos en los cuestionarios (por ámbitos temáticos y pares de preguntas a modo de indicadores de unidad de información estudiada para cada ámbito) y las menciones de esta información en los documentos institucionales del centro, establece en un primer lugar compartido las escuelas 3, 2 y 5, seguidas de las escuelas 7 y 6, y en cuarto y último lugar la escuela 8. Este orden destaca y sorprende en especial por su divergencia con el anterior, y pone de manifiesto que existe una correlación entre los resultados académicos y la calidad de la relación familia escuela, pero esta última no correlaciona con la riqueza y actualización documental. A saber: para un buen resultado académico, importa más el tipo de relación y entendimiento entre familia y escuela que el tipo de información escrita que se mantenga en los documentos de centro.
- La riqueza informativa de los documentos, cuantificada globalmente incluyen el número de documentos en los que destaca el relato educativo del centro escolar sobre relación familia y escuela, en sus variables de componentes comunicativos, mecánicas relacionales y dinámicas transformadoras, y permite ordenar las escuelas en una secuencia que muestra paralelismo con la anterior en la primera y última escuela, pero no en las otras, dado que se establece el siguiente orden: escuela 3, 2, 5, 4, 1, 6 y empate en séptimo lugar de la escuela 7 y 8. Los centros con unas buenas prácticas relacionales no parecen necesitar de relato escrito profuso y actualizado para triunfar en el ámbito educativo.
- Una ordenación desagregada por ámbitos temáticos de la información incorporada (sobre componentes de la comunicación entre familia y escuela) en la documentación del centro nos da unos resultados igualmente significativos, de mayor a menor riqueza informativa. En primer lugar, y por orden: las escuelas 3, 2, 4, 1, con empate en quinto lugar de las escuelas 7 y 8, seguidas de la escuela 5 y la escuela 6.
- La riqueza informativa de las variables asignadas a las mecánicas relacionales en los documentos escolares ofrece una ordenación idéntica para los dos primeros centros, pero distinta para los demás: la escuela 3 en primer lugar,

empate en segundo lugar para las escuelas 2 y 5, seguidas de la escuela 6, y 4, con empate en el final de la lista para las escuelas 1, 7 y 8.

- "La ordenación desagregada para las dinámicas transformadoras, en los mismos términos que las anteriores, presenta en primer lugar la escuela 3, seguida de las escuelas 5, 2, 4, 1, 7, 6 y finalmente la escuela 8.
- Las dos escuelas de titularidad privada-concertada (Esc, 7 y 8) aparecen bien posicionadas en resultados, a pesar de estar en distintos niveles de complejidad socioeconómica, aunque no muestran un alto nivel de implicación familiar en ámbitos de mecánicas relacionales.

Por todo ello, las distintas triangulaciones de correlación entre resultados y riqueza informativa documental demuestran una evidencia contrastada que se debe incluir en el debate conclusivo final:

- La escuela situada en última posición en la ordenación por resultados de CB (escuela 3) muestra una abundancia de regulaciones en temas de componentes educativos (horarios, reuniones, canales, interlocutores, etc), una menor aportación informativa en términos de orientaciones para la mecánica relacional e interpersonal y una escasa referencia principios de valor educativo, expectativas de colaboración familia-escuela. Por tanto la existencia de normativa escrita no implica una auténtica aplicación eficiente ni una consecuencia académica inmediata, a no ser que vaya acompañada de elementos de participación y consenso que sean reconocidos en complicidad mutua familia-escuela.
- Las escuelas situadas en último lugar de las CB (escuelas 3, y 2) presentan abundancia de normativa escrita y reglamentación sobre todas las variables de contenido (componentes, mecánicas y dinámicas) y pero sitúan a la cabeza de las ordenaciones por riqueza de contenido en casi todos los casos excepto en dinámicas transformadoras (escuela 2). Por tanto, la documentación abundante no es garantía de éxito educativo a no ser que haga referencia a información consensuada, compartida y proyectiva asociada a los ámbitos temáticos de valores, expectativas y prioridades educativas.
- Las escuelas que concentran la información relacionada con la comunicación familia escuela (en un único documento o en dos como máximo, como la escuela 6) también abundan en reglamentación explícita, pero adolecen de orientaciones y reflexiones compartidas relacionadas con las expectativas de la educación, los

principios de valor y las dinámicas transformativas. Por tanto, la actualización del conjunto documental del centro favorece situaciones de diálogo, elaboración compartida y consenso educativo que se refleja en los distintos documentos y que activa las posibilidades de reflexión sobre dinámicas transformadoras. Si se da este ecosistema participativo sí que correlaciona con proceso de mejora en los resultados educativos (escuela 4).

- No se detecta gran correlación entre los resultados educativos (competencias básicas al final de etapa) y la riqueza documental global. Los mejores resultados no se hallan en la abundancia de reglamentaciones escritas, aunque es ligeramente mayor cuando abundan indicadores documentales de consenso y complicidad en aspectos éticos y valores compartidos explícitos (escuela 5).

En cambio, es evidente la correlación cuantitativa que se ha detectado en este estudio entre la coherencia interna de centro (mayor coincidencia de respuestas entre sectores educativos dentro de la misma escuela) y los resultados académicos en términos de competencias básicas:

- En el resultado de los cuestionarios realizados a los distintos sectores educativos, las escuelas muestran mayor complicidad en temas de relevancia (dinámicas) que en los temas puramente normativos de organización y ordenación escolar (componentes) en todos los indicadores utilizados (pares de preguntas. Para las preguntas de dinámicas transformadoras los índices superan siempre el 50 % de la población de la muestra (p.4-12: 78,12% de coincidencia; p. 7-8, 57,81% de coincidencia; p.10-11: 56,25% de coincidencia), mientras que para las preguntas o indicadores relacionados con el ámbito temático de componentes comunicativos, nunca llega al 50% (p. 1-2: 40,62%; p. 3-9: 46,87%; p. 13-14: 20,31%).

Los datos de congruencia en cada centro (intracentro) y entre los mismos sectores de cada centro (intercentro) se analizan en el estudio para detectar correlaciones significativas a los propios centros escolares, y se han comentado durante la sesión de contraste en el grupo de discusión. La información pone de manifiesto elementos que son seguramente transferibles a contextos similares:

- Se detecta una debilidad general del sistema educativo en términos de participación e implicación de las familias. Esta participación es necesaria para propiciar situaciones efectivas de cambio y transformación, dado que promueve una mayor complicidad y comprensión mutua entre los distintos sectores educativos que quieren iniciar un proceso de innovación y de mejora.

- Se detecta una oportunidad transversal en todas las escuelas de la muestra, que en mayor o menor medida reconocen la importancia de compartir principios educativos y valores, por encima de meras instrucciones organizativas (horarios, grupos, modelos de interacción).
- Se aprecia la fortaleza del sistema educativo en aspectos de liderazgo cuando la comunidad mantiene elementos de inclusión y flexibilidad sin abundar en modelos únicos de comunicación y gestión de información; se valora por parte de los distintos sectores educativos la participación de la comunidad educativa en aquellos aspectos que requieren consenso y acuerdo general, por más que hay una tendencia a relegar la toma de decisiones al ámbito puramente escolar, con absoluta negligencia hacia la participación del alumnado (por igual en centros de alta o baja complejidad educativa).
- Existe una mayor complicidad entre el alumnado y el profesorado para ámbitos temáticos de información escolar y de actividad en el aula que entre el alumnado y sus familias. Por lo tanto, existe la amenaza de mantener una falsa imagen escolar en el espacio familiar, que puede llegar a dificultar el entendimiento con el profesorado sobre temas trascendentes (credibilidad del alumnado, planificación de expectativas, etc.).

La triangulación de la información manejada durante esta investigación permite comparar las escuelas ordenadas por resultados de competencias básicas con el orden de las mismas obtenido a partir de los tres niveles de abstracción identificados como ámbitos temáticos o indicadores de la relación comunicativa entre la familia y la escuela en esta investigación. En la siguiente tabla se resume la correlación de la riqueza narrativa en la documentación del centro para cada escuela (por componentes, mecánicas y dinámicas) y los resultados educativos en términos competenciales:

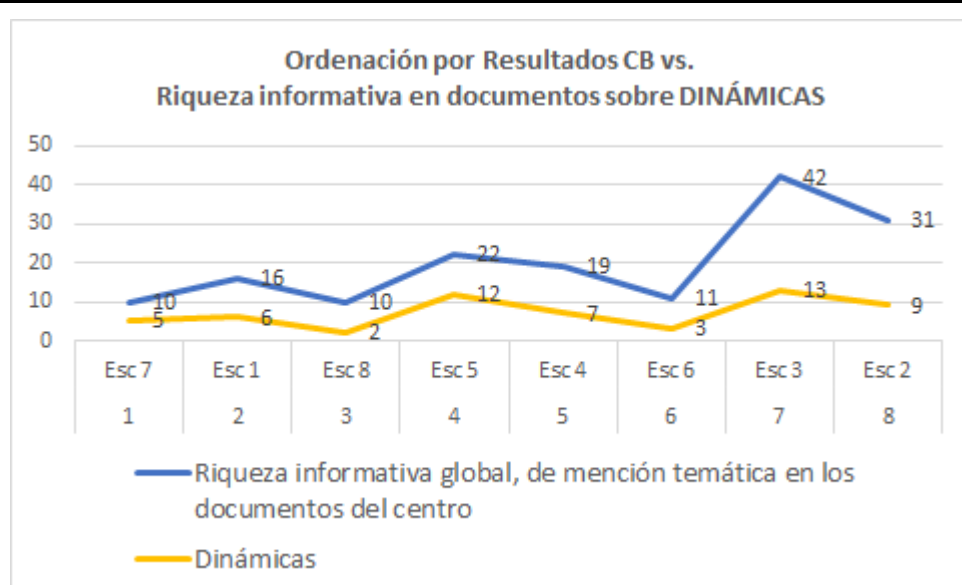
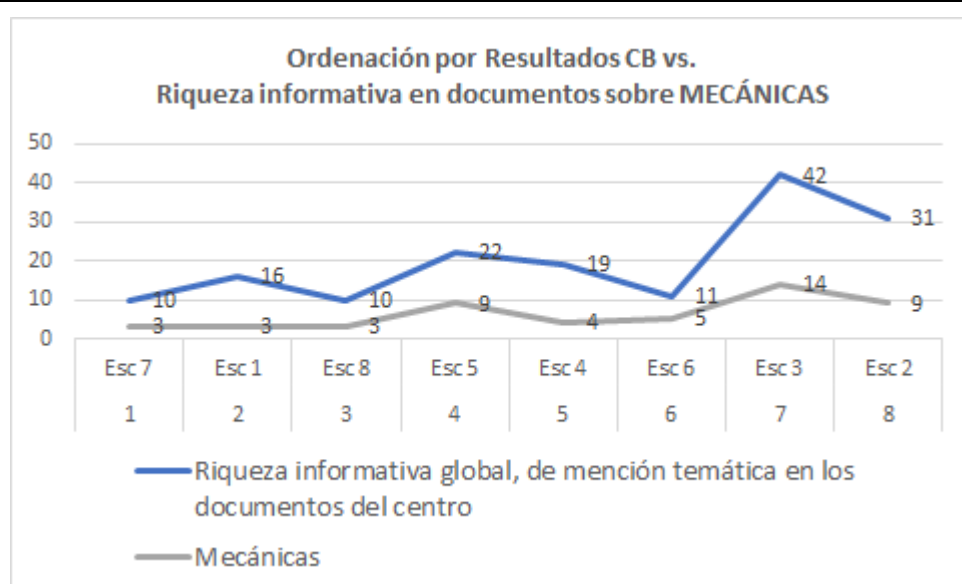
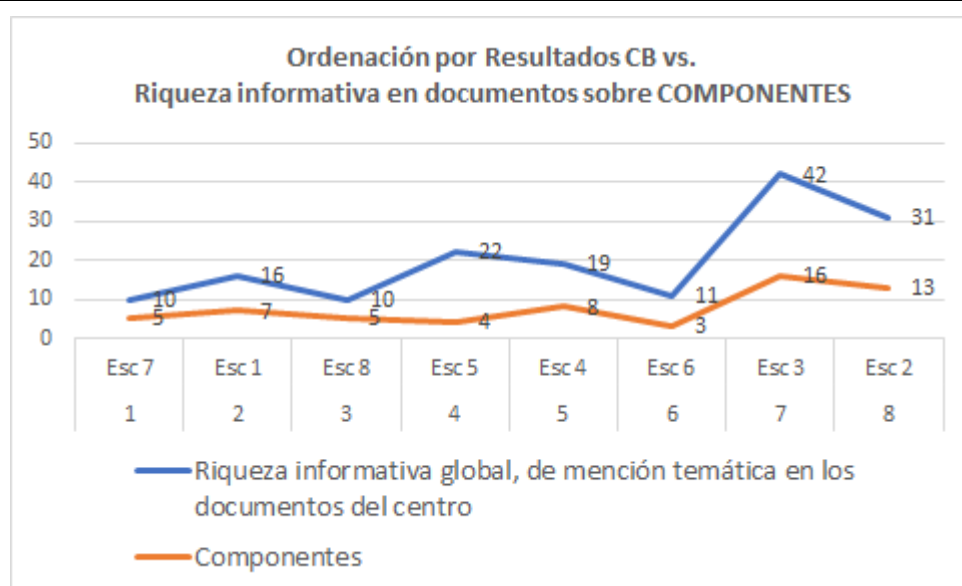


Tabla 42. Ordenación de las escuelas por triangulación de resultados de competencias básicas con los ámbitos temáticos priorizados en la documentación del centro

Las imágenes son muy reveladoras: existe una correlación clara entre los resultados académicos y la relación que se establece entre la familia y la escuela. Esta relación debe ser evidente y aplicada de forma práctica para que sea efectiva, dado que la mera existencia de documentación actualizada y enriquecida con relatos de inclusión y convivencia no garantiza por sí misma una buena relación, ni el éxito académico. La participación de las familias incorpora una pluralidad de opiniones que puede favorecer propuestas de cambio y transformación, que son los ámbitos de mayor impacto en la calidad de la relación familia-escuela.

El debate interno desarrollado en cada uno de los centros en los grupos de discusión ha servido en especial para tomar conciencia de la necesidad de incorporar la pluralidad de miradas, implicar al alumnado y focalizar los cambios hacia las debilidades e incongruencias detectadas en cada caso.

Estos datos, fruto de las respuestas en los cuestionarios de los distintos sectores de la comunidad educativa, y de la triangulación con las diversas fuentes utilizadas durante la investigación, pueden ampliar el debate final si se analizan también junto con nuevas variables (edad, género, antigüedad en el centro, experiencia previa en mandos educativos por parte del profesor, experiencia previa en cargos de representación familiar por parte de las familias), que por el riesgo evidentes sobredimensionar el trabajo no se han analizado en esta investigación. Por otro lado, estos datos pueden ser motivo de futuras investigaciones y forman parte de los datos para una difusión posterior, en forma de artículos y textos orientativos para la elaboración de políticas educativas de inclusión y equidad.

En el capítulo siguiente se aportan también evidencias cuantitativas que profundizan en la discrepancia entre la documentación institucional de los centros y las propuestas de mejora que se proponen a partir del debate conjunto y la puesta en común en el grupo de discusión. En especial se presentan las conclusiones que responden a las preguntas del estudio, con detalles específicos para cada demostrar la consecución del objetivo inicial y evidencias relacionadas con los resultados de la investigación.

7. AMPLIACIÓN DE RESULTADOS: IMPACTO A MEDIO Y LARGO PLAZO

7.1. Introducción

Los resultados cualitativos y cuantitativos de este estudio tienen especial potencial de ampliación en el uso de la información recogida por sectores educativos, en la correlación entre las opiniones de las familias y la escuela, y en el análisis de los resultados educativos y la calidad de la información compartida entre la familia y la escuela. En este capítulo se profundiza en el debate académico derivado de las evidencias de este estudio y se abren posibles líneas de ampliación, aplicación y transferencia del proceso de análisis y de las estrategias utilizadas para en la investigación,

En este apartado se aportan elementos para plantear una ampliación longitudinal del estudio, que a lo largo del tiempo pudiera ayudar al centro a conocer la evolución y la transformación de la propia comunidad educativa. La información de los cuestionarios utilizados incluye elementos que no se han analizado por motivos de contención temática (evitar dispersión conceptual) y por operatividad estratégica (evitar la sobredimensión temporal). Se han recogido variables relacionadas con la identidad de los informantes, como la edad de los entrevistados, la antigüedad en el centro o los cargos docentes ejercidos en la escuela, sin que se hayan llegado a utilizar como categorías de comparación. Ésta y otra información de contexto podría dar lugar a una ampliación del análisis con información relevante sobre el impacto de variables personales en las respuestas y el resultado final del estudio. La ampliación y transferencia del estudio tiene por tanto un potencial enorme porque permite estudiar la comunicación entre la familia y la escuela desde diferentes puntos de vista con distintos objetivos y profundizando en triangulaciones complejas.

Finalmente, aquí se presenta también una visión internacionalizadora que se puede desarrollar si los cuestionarios se aplican y triangulan entre diferentes territorios y países, en redes virtuales o en comunidades de aprendizaje interesadas en colaborar con los mismos proyectos.

7.2. Ampliación horizontal y longitudinal

El alcance de este estudio es limitado en cuanto al número de centros implicados, y a los resultados de aplicación concreta a cada uno de los centros. Por otro lado, tanto el proceso de validación del instrumento como la técnica de aplicación a los distintos sectores de la comunidad educativa son procesos totalmente transferibles al análisis de otras realidades educativas.

Una ampliación horizontal del estudio que incluyera un número substancialmente mayor de centros en el análisis permitiría escalar la fiabilidad y validez de los resultados. Con una muestra representativa de centros se podría disponer de una referencia basal óptima, generando una “norma estadística” útil para las comparaciones de nuevos centros con el conjunto disponible. A escala territorial, las triangulaciones se podrían incluso aplicar utilizando la media global, o la media de un resultado concreto, y explorando centros de la misma titularidad o tipología, centros con resultados de competencias básicas bajos, medios o altos, etc.

Por otro lado, dentro de un mismo centro cabe una ampliación horizontal que tiene especial interés para este estudio, dado que hace referencia a la comunicación de un sector considerado protagonista de la educación: el alumnado. Profundizar en las respuestas del alumnado, y estudiar de forma focalizada su coincidencia con los demás sectores, su participación en los distintos niveles de comunicación con los docentes, o su presencia en los ámbitos de decisión puede ser una línea de estudio particularmente relevante.

Los alumnos son a menudo ajenos a los estudios y debates en los que se ha de reflexionar sobre el futuro de su escuela, y tomar decisiones que les afectarán a lo largo de la vida. En este sentido, resulta particularmente sintomático el tipo de respuestas que han dado a las preguntas abiertas (o en los espacios libres en las preguntas con opciones de “otros”). Abundan “No sé”, “No recuerdo”, “no me lo han dicho”, y por lo general se aprecia un alto índice de desconexión entre la comunicación de los adultos y la información que se trasmite al alumnado.

Una ampliación longitudinal del estudio, secuenciada en el tiempo, permitiría apreciar etapas de proceso en la evolución de un mismo centro educativo, y distinguir los elementos trascendentales en las tendencias educativas de transformación. El seguimiento de la comunicación entre la familia y la escuela en los centros que inician

procesos de innovación educativa forma parte de la responsabilidad del propio equipo directivo, por lo que la incorporación de una validación ex-post como el grupo de discusión que se ha aplicado en este estudio adquiere una dimensión pedagógica añadida: la síntesis obtenida durante la sesión de debate final incorpora la visión plural y compartida de distintos sectores educativos (familia y escuela) y permite señalar las prioridades comunes y las expectativas más realistas en cada centro.

Igualmente, la estructura de los cuestionarios (identificación de componentes, uso de mecanismos y participación en los consensos para la transformación educativa) pueden generalizarse como una categorización de la realidad organizacional de los centros educativos. Finalmente, el estudio de correlación entre los niveles de comunicación de la familia y la escuela con los resultados educativos, y el debate colectivo para la detección de necesidades en el grupo de discusión, es transferible a realidades similares. Por tanto, el proceso realizado puede enriquecer propuestas educativas de mejora que favorezcan tanto un mejor conocimiento de la situación sobre la relación familia-escuela como la generación de propuestas concretas en beneficio de los alumnos.

El contexto de este estudio, a pesar de ser atípico y singular por la situación de pandemia mundial ya mencionada, constituye una oportunidad para valorar aún más el papel de la comunicación en el seno de la comunidad educativa. El hecho de que la valoración final en un grupo de trabajo se realice en el ámbito escolar concreto y singular de cada centro aporta una funcionalidad práctica asociada al interés de los equipos directivos por participar. Igualmente, el rol informativo experto de los encuestados en todos los centros implicados se ve enriquecido por la particularidad de que todos los centros se seleccionaron en el seno de un proyecto internacional, que además amplía el impacto en cuanto a la difusión de información en diversos países.

7.3. Incorporación de nuevos análisis sectoriales: P.A.S., docentes externos, Administración, etc.

Una triangulación que quisiera incorporar las opiniones del PAS (Personal de Administración y Servicios) o de otros perfiles implicados en la comunidad educativa daría por buenas aquellas preguntas que pertenezcan a su ámbito de actuación, y podría proponer un cambio en el contenido de algunas preguntas concretas que fueran

ajenas a su ámbito relacional. Igual que se ha optado por eliminar dos de las preguntas en el espectro informativo de los cuestionarios para el alumnado, se podrían imaginar cuestionarios parciales para aquellos agentes educativos que fueran sólo parcialmente considerados o que estuvieran vinculados a la comunidad educativa marginal o complementaria (asistentes a tiempo parcial, celadores, etc.). La incorporación del PAS, en cambio puede ser una aportación interesante porque a menudo son ellos los primeros interlocutores con las familias (entrevista en secretaría) o los que facilitan procesos intermedios entre familia y escuela (en la oficina, por teléfono, etc).

En principio, entendemos que los ámbitos de actuación del PAS hacen referencia a los momentos de acogida y despedida de los alumnos, esto es, entradas y salidas, o a temas relacionados con la gestión académica de documentación, por nombrar algunos. Si nos referimos a docentes externos, podemos incorporar las preguntas que procedan o sobre las que inciden directa o indirectamente dichos docentes teniendo en cuenta su relación con el centro educativo. Así, en este grupo podríamos identificar desde profesionales de los EEAP (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico), de los CCRP (Centros de Recursos Pedagógicos) u otros profesionales que trabajan desde servicios exteriores al centro educativo para asesoramiento y mejora de la calidad del servicio facilitado en los centros (CSMIJ, CEDIAP, CREDA, CREDAV,...). Sus aportaciones pueden dar también una información relevante y una mirada distinta siendo una mirada experta-externa por cuanto que profesores y también como profesionales que pueden hacer una valoración desde su visión exterior del centro. Además, por lo general dichos profesionales desarrollan su labor en distintos centros educativos durante un mismo periodo de tiempo por lo que su mirada está exenta a priori del sesgo que pudiera influir en la valoración a aquellos agentes internos del centro con los que se ha trabajado en esta tesis doctoral.

Incorporar la visión de psicopedagogos institucionales o privados, de educadores de tiempo libre y casales de colonias escolares puede, igualmente, iniciar un análisis de 360° imprescindible para una transformación profunda del sistema educativo en su conjunto. Por agregación, la extensión horizontal de los cuestionarios al ecosistema educativa más amplio posible aportaría información de estos y otros colectivos que pueden enriquecer el debate educativo en su conjunto (las abuelos y abuelas, los y las canguros infantiles, por ejemplo). en todo caso, la pluralidad de los informantes puede enriquecer las miradas del conjunto, y la diversificación de los procesos de recogida de información puede ampliar la información o profundizar en el detalle de indicadores concretos (en cuestionarios a distancia, en diferentes idiomas, o a partir de entrevistas presenciales con apoyo terminológico para el alumnado más joven, por ejemplo).

Una de las líneas abiertas para el debate se deriva de la actuación del alumnado, que como protagonista ha sido el más marginal de los participantes, dado que por operatividad se optó por no incluir alumnos en el grupo de discusión final. Igualmente, la eliminación de algunas preguntas derivadas de la escasa cualidad de la información aportada podría subsanarse con un apoyo presencial para la participación, la reformulación de las preguntas o la definición de una sección específica de información donde pudieran ser los protagonistas principales, tal vez ampliando los indicadores específicos a tener en cuenta (por ejemplo sobre procesos de aula (clima de trabajo y ecosistema relacional, interlocutores entre iguales, comunicación bidireccional con el profesor, etc.).

7.4. Otros posibles estudios de ámbito territorial, en redes o proyectos

Usualmente un estudio de estas características adquiere valor académico por el rigor de su planteamiento y los resultados obtenidos, pero en este caso destaca también el proceso y el constructo de estrategias que se han desarrollado para la recogida de datos, la cuantificación, la correlación, la triangulación y la presentación de conclusiones. El planteamiento multimodal de fuentes contrastadas (opiniones emitidas y aportadas por sectores, documentación institucional del centro y triangulación participativa a partir de la verificación grupal en debate contrastivo) constituye una secuencia que se puede reproducir en otros ámbitos educativos:

- para la comparación entre escuelas, poblaciones, autonomías, o redes educativas distintas.
- para la aplicación en procesos educativos de distintas etapas, en proyectos temáticos o en espacios de investigación universitaria sobre temas educativos y escolares de diferente temática.
- para la aplicación por transferencia otras investigaciones institucionales que se interesen por conocer el cumplimiento de las normas o acuerdos escritos, las opiniones coincidentes y contrarias de distintos colectivos participantes, o las correlaciones entre los procesos participativos y los resultados de efectividad de distintos procesos relacionales.

Igual que se ha estudiado en esta tesis doctoral el papel de la comunicación en el ámbito escolar, se podría centrar la investigación en conocer los procesos de coordinación educativa entre docentes, por ejemplo. Siguiendo las estrategias diseñadas en este

estudio, por analogía se podría definir la coordinación a partir de sus componentes, las mecánicas de gestión y las dinámicas de transformación o mejora, y recoger la información que los centros recogen sobre este tema en su documentación institucional, crear un cuestionario estructurado para la recogida de opiniones contrastadas por los distintos sectores educativos, y establecer los parámetros de cuantificación válidos para el análisis de la información, el contraste y la triangulación con resultados relacionados con el éxito educativo, la eficiencia laboral, cualquier otro parámetro que se quiera utilizar como identificador de calidad educativa en los centros escolares.

De igual manera se puede aplicar un proceso de gestión de la información similar al de este estudio para analizar actitudes y conductas relacionales en ámbitos de educación formal, no formal o informal, como por ejemplo los procesos de integración de familias recién llegadas al sistema educativo o al ecosistema de asistencia social, o la participación ciudadana en el marco de la implicación educativa hacia los propios hijos (con variación de género, cultura de origen o cualquier otra sectorización que interese en un momento dado). En definitiva, la aportación de esta tesis doctoral cumple tanto con el objetivo teórico que se proponía en un principio, como con el objetivo específico de carácter estratégico y de gestión de información, que se interesaba en el desarrollo de un modelo de análisis participativo y enriquecido por la presencia activa de los propios protagonistas.

En el siguiente capítulo se inicia un marco conclusivo que aportará la síntesis resumida de las evidencias más significativas de este estudio, tanto en su dimensión explícita (datos recogidos) como en su interpretación (relevancia de la información) y trascendencia (impacto y consecuencias a medio y largo término). En esta línea de presentación, las conclusiones se orientarán tanto a la recuperación de los debates abiertos en los capítulos teóricos iniciales como a la presentación de los valores añadidos que pueden derivarse de este proceso de investigación, tanto para la práctica laboral de la autora como para los centros participante en su propio itinerario evolutivo de mejora, o para la reflexión académica y teórica de los futuros investigadores de la temática educativa que se define en este estudio.

8. MARCO CONCLUSIVO

8.1. Conclusiones y debate

8.1.1. Introducción

En este apartado se abordan el conjunto de conclusiones derivadas de la investigación, que arranca del interés personal y profesional por identificar los elementos significativos en la comunicación familia-escuela, su percepción en los centros educativos, y su posible impacto en los resultados educativos del alumnado.

Para presentar una síntesis de las evidencias aportadas en esta investigación es necesario retomar en parte el debate planteado en los capítulos iniciales donde se proponía el objetivo conceptual y el objetivo empírico, así como las preguntas de estudio. De igual manera se retoman los resultados que se derivan de la investigación y el debate interpretativo que se ha ido detallando a lo largo del texto narrativo de este trabajo.

Se hace especial énfasis en las ideas clave obtenidas a partir del conjunto de resultados e interpretaciones que se derivan del trabajo teórico, la experimentación empírica y el intercambio de opiniones con los propios interesados en el grupo de discusión. En cada uno de los apartados siguientes se recoge una visión sucinta de la estrategia de recogida de información y de sus procesos de aplicación, y una revisión valorativa de las herramientas utilizados para el análisis de los datos y los procesos de triangulación e interpretación de la información resultante.

8.1.2. Reflexión sobre motivos y motivaciones

Realizar una investigación de esta envergadura comporta haber superado una experiencia que palmariamente lleva a la madurez de la persona investigadora. Si no era tal la motivación inicial, la conciencia del esfuerzo realizado y del proceso actitudinal, cognitivo y académico lleva consigo una reflexión complementaria que cabe compartir.

Por un lado, la investigación propuesta necesita de un planteamiento realista, coherente con la intención y congruente con la realidad. El trabajo está relacionado con la acción profesional de la autora, y en este caso también con el principal interés académico, que

es el estudio de la educación en su concepto más amplio: la renovación generacional que resultará de los procesos educativos formales e informales, abordados desde la colaboración de toda la sociedad. Por otro, la presente investigación se ajusta a la vida cotidiana en tiempo, dedicación y conocimientos del terreno que se pretende explorar, para poder completar el estudio satisfactoriamente en el contexto más eficiente posible.

El marco de viabilidad inicial llevó a la autora considerar diferentes oportunidades a partir de la propia carrera profesional. Tomar parte en un Erasmus+ sobre familias y escuelas en el curso precedente al presente estudio ayudó a la autora a preguntarse temas elementales que a menudo se interponen en la colaboración internacional de tales proyectos. En cierto modo, las cuestiones de interés y la motivación personal para realizar esta tesis nacen de las dudas y los conflictos que se vivieron en ese momento, o más concretamente en las reflexiones personales sobre las causas y orígenes de tales conflictos:

- ¿Hasta qué punto compartimos conceptos básicos, como educación, comunicación, relación o participación, en el mundo escolar y académico?
- ¿Qué componentes conceptuales definen la comunicación familia escuela?
- ¿Cómo puede compartirse, transferirse y gestionarse los distintos pareceres sobre una realidad escolar?

El proyecto Erasmus+ en cuestión (*Families and Schools*) había incluido planteamientos que se barajaron entre tres universidades participantes, dado que formaron parte del mismo la Universidad de Lérida, la Universidad de Luxemburgo y la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán desde la disciplina de la educación Social. Las conversaciones y valoraciones que las universidades hacían desde la perspectiva de su respectiva especialidad habían generado algunas confusiones iniciales y en cierto modo han sido responsables de la inquietud de la autora sobre cómo definir el objeto de estudio, cómo acompañar la investigación escolar desde diferentes perspectivas, y cómo iluminar la realidad desde aspectos formales y documentales, desde ámbitos de opinión diversificada, y especialmente desde la participación de los protagonistas. Por ello, la autora ha priorizado la tesis doctoral desde la Pedagogía Aplicada se pensó en reflexionar también sobre las implicaciones que los vínculos familia escuela tienen en relación con el hecho educativo que acontece con el alumno, en resumen, su escolarización.

Si la motivación ha partido de la realidad, el proceso, el resultado y el impacto se pueden analizar igualmente desde la realidad y la práctica laboral del día a día. Con esta investigación la autora ha experimentado una mayor toma de conciencia sobre el

protagonismo que las familias y el propio alumnado deben tener en los procesos educativos que les afectan. La administración ha de proporcionar herramientas de conocimiento mutuo y de medida de la comunicación e interacción que mantiene la escuela y la familia. La comunidad educativa, que es en realidad el centro escolar abierto a la sociedad que le rodea, debe incluir en sus procesos de mejora la constante aportación de familias y alumnos en términos de expectativas, prioridades y horizontes compartidos.

En el planteamiento de esta tesis se ha partido de la base de que actualmente tanto las familias como las instituciones educativas son conscientes de que comparten una responsabilidad común sobre el presente y el futuro del alumnado. Educar a los más pequeños, la parte más sensible de nuestra sociedad requiere actuaciones eficaces, planificadas y éticas. Familia y escuela están llamadas a entenderse por el bien de la sostenibilidad social. Conocer a fondo su interacción y sus expectativas ha de ser una prioridad para cualquier profesional del mundo de la educación, y en particular para una inspectora de educación, como la autora.

8.1.3. Relato conclusivo y síntesis de la investigación

En esta investigación se han seguido y adaptado los modelos de estudio que se han ido presentando en el marco teórico y el marco empírico, con indicación explícita de los cambios y las justificaciones correspondientes, tal como se recoge en los capítulos anteriores. La extracción de información ha sido en todo momento rigurosa y precisa (literatura seleccionada a través de buscadores informatizados, con aplicación bibliométrica; construcción del concepto de objeto de estudio a partir de *constructos* y taxonomías reconocidas; uso de herramientas validadas), ajustándose en todo momento a las interpretaciones que proporcionaban los datos minuciosamente recogidos con herramientas que se presentaban y justificaban en cada una de las etapas. Los conceptos (¿qué entendemos por relación familia-escuela?) y términos de referencia (¿qué elementos concretos comprende esta relación?) se han ido construyendo en tres ámbitos conceptuales (¿qué componentes comunicativos, mecánicas relacionales y dinámicas cualitativas son más relevantes?) que dan lugar a indicadores explícitos tanto cualitativos como cuantitativos, (¿Qué temas de conversación tienen los docentes y las familias? ¿Cuántas reuniones tienen al año?). Estos indicadores de información (unidades identificables y unívocas) se han comprobado en diferentes fuentes, para triangular y verificar los resultados (en

documentos, cuestionarios de opinión y grupo de discusión final), de acuerdo con el enfoque multimodal de la metodología mixta utilizada en esta investigación.

Este proceso ha permitido elaborar un marco conceptual que define nuestro objeto de estudio en 3 ámbitos o categorías de abstracción, operativas para el análisis cualitativo y cualitativo de la investigación:

- *Componentes: Identificación de elementos comunicativos en el sistema escolar*
- *Mecánicas: Conocimiento en la gestión de los recursos relacionales*
- *Dinámicas: Participación y prioridad en la toma de decisiones*

Estos tres ámbitos de estudio permiten determinar tres dimensiones comunicativas en las relaciones familia-escuela, que se han sometido a validación a través de 10 indicadores de contenido (categorías) que se proyectan en un cuestionario de 20 preguntas (2 por cada indicador).

Cada cuestionario se ha aplicado en 8 escuelas a cuatro sectores educativos de la comunidad escolar. En cada centro, han contestado los cuestionarios 2 profesores, 2 alumnos, 2 representantes de las familias y 2 personas del equipo directivo, de modo que, en la muestra, han participado un total de 16 profesores, 16 alumnos, 16 miembros de las familias y 16 directivos.

Construcción del objeto de estudio y elementos observables en el entorno escolar		
Ámbitos conceptuales (o Dimensiones)	Indicadores de contenido (2 preguntas por categoría: a,b)	Procesos de centros y ordenación escolar
Componentes: 6 preguntas (observación explícita)	Interlocutores (a) i (b)	Identificación de elementos del sistema: Horarios Interlocutores Coordinación tutorial Comunicaciones, mensajes...
	Contactos (a) i (b)	
	Canales (a) i (b)	
Mecánicas: 8 preguntas (observación implícita)	Intereses temáticos (a) i (b)	Conocimiento en la gestión de los recursos: Temáticas compartidas Intereses comunes Aplicación de las normas del centro (NOFC) Elaboración de documentos de centro...
	Implicación del alumnado (a) i (b)	
	Documentación de acuerdos (a) i (b)	
	Procesos comunicativos (a) i (b)	
Dinámicas: 6 preguntas (interpretación referencial)	Expectativas relacionales (a) i (b)	Participación en la toma de decisiones: Expectativas sobre el alumnado Prioridades de cambio Aportaciones a proyectos de innovación
	Prioridades (a) i (b)	
	Valores participativos (a) i (b)	

Tabla 43: Relación de indicadores de contenido (concepto) con procesos de centro (práctica).

Los ámbitos y los indicadores de información utilizados en el cuestionario se han sometido a validación ex-ante (por analogía y consenso) y ex-post (por aplicación empírica y debate participativo).

En primer lugar, el diseño inicial del cuestionario sigue por analogía el diseño del llamado test de implicación, “*Grit Scale*” de Angela Duckworth, (Duckworth et al. 2007) y su versión reducida de ocho preguntas, “*Short Grit Scale, GritS*”, (Duckworth y Quinn, 2009). Se ha validado por el sistema de jueces externos con el índice de *Razón de Validez de Contenido* (RVC), de Lawshe (1975), detallado en los capítulos correspondientes. La aplicación de los cuestionarios de opinión ha revelado incongruencia en dos preguntas en el sector del alumnado (13 y 14), dado que todos ellos tenían dificultades para responderlas (respondían “no sé”, o “no recuerdo” por lo que se ha procedido a anular este sector de la valoración (indicando en cada caso esta incidencia), en aplicación de la validación durante la aplicación de la herramienta. Finalmente, la validación ex-post se aplica a partir del grupo de trabajo y debate final en cada escuela, con la aplicación del método Delphi adaptado al contexto de estudio.

Todos estos procesos de validación científica se han combinado con los procesos de agregación y cuantificación de datos para construir un conjunto robusto de resultados, que permiten elaborar un conocimiento útil para obtener una síntesis de reflexión. El modelo se centra en la cuantificación de la representatividad de los ítems, y defiende que la validez viene determinada por el grado de superposición o solapamiento producido entre los contenidos del test y las características que se busca medir: se han correlacionado las respuestas de los cuestionarios de opinión en distintos sectores de la comunidad educativa, comparando los resultados con la información recogida en la documentación escolar de cada centro, para debatir finalmente los resultados en grupos de discusión mixtos donde estaban presentes representantes del sector familias y el sector escuela.

A modo de relato conclusivo y reflexión procedimental, cabe señalar elementos específicos de diseño y validación que se han ido detallando a lo largo del documento para la construcción del ecosistema de estudio, con variables concretas y validadas tanto por la literatura de referencia como por la aportación justificada de resultados obtenidos en la investigación por la propia autora. El relato conclusivo parte de las preguntas de la investigación, y propone ideas clave para aportar evidencias a la luz de los resultados obtenidos. Se considera original el debate y la propuesta de resolución para los conceptos propios de este estudio, que se pueden articular en torno a procesos

de percepción de la realidad, conceptualización y constructivismo social del conocimiento, validado y reconocido en la academia, que se han presentado en el marco teórico de esta tesis doctoral:

- **Subjetivismo en ciencias sociales:** El debate recurrente en las disciplinas de ciencias sociales y en especial en las áreas de ciencias de la educación sobre la realidad empírica y su estudio científico: en esta investigación se ha reflexionado sobre la percepción individual y subjetiva de los participantes y el valor etnográfico o cualitativo de sus opiniones (qualia). Se ha profundizado sobre la proyección del grupo y el valor correctivo de las opiniones obtenidas por agregación, que ofrecen valores objetivables a través de la coincidencia y el consenso colectivo, y facilitan la cuantificación de la información (quantum), su posterior ordenación, comparación, correlación y contraste.
- **Conceptualización:** La definición del objeto de estudio (la relación comunicación entre la familia y la escuela) a partir de las variables alineadas con elementos explícitos, implícitos y proyectivos (componentes de la comunicación, mecánicas relacionales de su aplicación y dinámicas transformadoras de evolución y mejora). Son tres ámbitos temáticos o niveles conceptuales propios de este estudio, que correlacionan con marcos los educativos validados internacionalmente que se detallan en los capítulos teóricos (como los niveles de la OCDE para las pruebas competenciales, niveles de complejidad en la gamificación, estructuras de interpretación de la realidad propias del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y en último término con las etapas de la pirámide de Bloom revisada). Estos tres ámbitos temáticos se construyen a partir de una propuesta epistemológica generada por pares de preguntas o indicadores de unidades de información claramente identificadas (en los componentes de la comunicación: los interlocutores, los contactos, los canales; en las mecánicas relacionales, los intereses temáticos, la implicación del alumnado, los procesos comunicativos, la documentación y registro de acuerdos; para las dinámicas transformadoras: las expectativas relacionales, las prioridades y los valores participativos). Son los constituyentes básicos de la información estudiada y recogida con rigor sistemático en la documentación del centro, en el proceso de análisis de información cualitativa y en las sesiones de triangulación participativa constituidas a partir de los grupos de discusión final en cada escuela.
- **Validación ex-ante:** La exigencia metodológica de una recogida de información sistemática, modular, plural y clasificable, que en el presente caso se ha sometido a la validación ex-ante, en el proceso de diseño de esta investigación.

Por un lado, se ha iniciado un cuestionario sobre opiniones inspirado en modelos ya existentes y explicados en los capítulos iniciales y de diseño del estudio, como las escalas de opinión y actitud “*Grit Scale*” de Angela Duckworth, (Duckworth et al. 2007) y su versión reducida “*Short Grit Scale, GritS*”, de Duckworth y Quinn (2009). Por otro lado, se han aplicado procesos de validación ex-ante como la Razón de Validez de Contenido (Lawshe, 1975) utilizada para gestionar la validación de los cuestionarios por evaluadores expertos externos al estudio, que apunta al reconocimiento de la opinión grupal fidedigna como fuente de conocimiento científico.

- **Validación durante y ex-post:** La validación del proceso de investigación se ha seguido en etapas sucesivas, con acciones de validación durante y ex-post a lo largo del trabajo. Durante la aplicación empírica de los cuestionarios se ha diseñado un sistema de triangulación de fuentes que incluye cuatro sectores educativos identificables y comparables en todas las escuelas, que aportan información comparable, transferible y de referencia universal en otros contextos (alumnado, familias, docentes y equipo directivo). este sistema de agregación de información clasificada según los informantes permite el contraste de miradas, la correlación de opiniones y la ordenación de los centros estudiados, en función de los resultados y de la información obtenida. Este proceso ha permitido eliminar dos preguntas para el alumnado durante la investigación, en cuanto se ha hecho evidente que su información quedaba desvirtuada por desconocimiento del indicador que se preguntaba y por falta de comprensión de las dos preguntas que intentaban recoger dicha información. De igual modo, la validación ex-post se ha realizado por triangulación de la información, tanto desde una perspectiva participativa obtenida en un grupo de discusión final adaptado del método Delphi, como de una triangulación cuantitativa que relaciona los datos del cuestionario con los resultados educativos (en términos de competencias básicas) de cada centro, y su documentación institucional (en documentos tipificados como PEC, PdD, PGA, MA, PLC, y otros).
- **Constructivismo social del conocimiento:** Este estudio representa un proceso cognoscitivo socializado (la puesta en común de opiniones para conocer mejor una realidad compartida) más que un proceso cognitivo individual (el descubrimiento estratégico del pensamiento analítico para entender una realidad compleja). La investigación realizada añade información específica al objeto de estudio, discriminando elementos concretos de la realidad. Incorpora ejemplos, evidencias cualitativas y visualización cuantitativa de la información obtenida.

Los resultados obtenidos constituyen una aportación fragmentada al conjunto de conocimiento social sobre la relación familia-escuela en Cataluña. El conocimiento añadido, si bien limitado en contenido, espacio y tiempo, aporta un ejemplo sistémico del proceso de elaboración científica del concepto “relación familia-escuela”, como ámbitos temáticos transferibles a otras realidades. La presentación de resultados combina y alterna gráficas ilustrativas con los datos obtenidos, explicaciones narradas por la autora del estudio a partir de la realidad observada y la información aportada por los diferentes informantes en grupos de discusión), se ofrece profusamente para estudios de continuidad, transferencia o segmentación específica. Si bien se ha priorizado la presentación de la información por escuelas, por preguntas y por ámbitos temáticos, los datos se pueden analizar también para poner bajo observación otras variables ocultas y simultáneas: la distinción de realidades en centros públicos y concertados, la diferencia entre centros públicos de titularidad municipal y centros públicos de titularidad de la Generalitat de Cataluña, los centros antiguos y los de creación reciente, o cualquier otra segmentación que interese en un momento determinado.

- **Desarrollo profesional:** Esta investigación ha sido también un proceso de aprendizaje personal y de desarrollo profesional para la autora. A partir de las encuestas, los documentos de centro y las entrevistas con los agentes encuestados se han elaborado gráficos, se ha estudiado de forma responsable los resultados obtenidos y se han aplicado criterios de interpretación consensuados en los centros, basados en dichos resultados. Los datos segmentados han permitido hacer diferentes lecturas susceptibles de más enfoques, miradas e interpretaciones, lo que proporciona un recorrido a futuro a medio y largo plazo en el conocimiento de las relaciones entre familia y escuela. La interpretación de los resultados se ha hecho a través de modelos cuantitativos y evidencias demostrables, aunque cuenta también con el conocimiento previo de la autora sobre cada uno de los centros, al haber sido inspectora de todos ellos excepto uno. Este hecho ha forzado a la investigadora a mantener una doble observancia de control, para evitar proyecciones gratuitas y presunciones no fundamentadas, al tiempo que ha propiciado una interpretación cualitativa más ajustada a la realidad longitudinal para explicar algunos resultados poco esperados. Todo ello ha generado sorpresas y dudas, con una reflexión sobre la propia percepción, que se ha dado tanto en el proceso personal como en procesos de concienciación organizativa en los propios centros educativos, que han podido

interpretar con mayor precisión las distintas realidades que los resultados reflejaban.

Por otro lado, el diseño procedimental del trabajo se ha realizado siguiendo parámetros de estudio operativos y viables, y se ha adaptado a los cambios sobrevenidos de la pandemia de COVID-19 cuando ha sido necesario para seguir el proceso de recogida de información, gestión de datos e interpretación triangulada de resultados. El relato articulado de la investigación requiere una breve presentación de las evidencias contrastadas que se presenta a continuación. La información se acompaña de la idea una breve idea clave que refleja las conclusiones más significativas para la elaboración del marco conclusivo a partir de la síntesis de los resultados.

8.1.4. Evidencias contrastadas en esta investigación

Las evidencias contrastadas en esta investigación se detectan tanto en los procesos como en los resultados observados y contrastados. En este apartado se presentan las ideas clave detectadas durante la investigación en los parámetros del estudio, su diseño y validación, así como en los procesos de aplicación de las herramientas y estrategias utilizadas y en las variables conceptuales de las conclusiones finales. Se revisan, por tanto, los distintos parámetros del estudio, las evidencias detectadas, y las propuestas de reflexión.

Para el desarrollo de la investigación en esta tesis doctoral se han seleccionado 8 escuelas y se ha diseñado un conjunto de estrategias de recogida de información, para triangular posteriormente los resultados obtenidos en cada una de las distintas fuentes. Tanto el cuestionario temático organizado en ámbitos conceptuales, como el grupo de discusión y contraste que cierra el proceso empírico se han realizado de acuerdo con las propuestas de la literatura especializada, tal como se muestra en los capítulos anteriores. La revisión sintética de los parámetros del estudio, presentados con profusión y detalle en los capítulos anteriores, permiten resaltar algunas ideas claves que se presentaran a debate posteriormente.

8.1.4.1. De los centros educativos participantes

Centros docentes: 8 escuelas

Los centros docentes seleccionados para este estudio eran conocidos por la autora, donde había desarrollado su ejercicio profesional, por lo que era conocida en profundidad la labor educativa que allí se desarrolla, las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, y las situaciones vividas conjuntamente en un período de cinco años. La etapa a estudiar ha sido la de educación primaria, con alumnos entre 6 y 12 años de edad.

Si bien la composición de la muestra no es representativa en términos de tipología (escuelas públicas / escuelas privadas concertadas), sí lo es en términos de complejidad, dado que mantiene la representatividad en tipología socioeconómica y resultados educativos por competencias básicas (centros tipo A, tipo B y tipo C). Este hecho es especialmente importante, dado que permite correlacionar los resultados de este estudio con el éxito académico del alumnado, y discriminar las principales variables que acompañan la calidad educativa en el ámbito estudiado.

Idea clave: Los resultados demuestran que los centros de mejor rendimiento escolar se preocupan de facilitar una amplia variedad de canales diferenciados, una comunicación basada en el apoyo académico y emocional al alumnado y una alta coincidencia de valores entre familia y escuela. Por otro lado, no siempre mantienen actualizada la documentación de ordenación escolar.

Los resultados del presente estudio son representativos en aspectos cualitativos (p. e. la escasa relevancia de los elementos organizativos formales de la comunicación entre familia y escuela) aunque algunos aspectos cuantitativos tengan una representatividad estadísticamente limitada (p. e. la coincidencia en la apreciación de un u otro canal de comunicación entre el centro y las familias). Son igualmente representativas las diferencias de resultados entre escuelas que implican a las familias en la toma de decisiones (p.e. definición de expectativas, valores compartidos), que se relacionan con un mayor éxito educativo si se vive como una experiencia de pertinencia y vinculación con la escuela, en vez de considerarse únicamente parte del relato programático documental del centro. De acuerdo con las respuestas de los participantes en los cuestionarios, las vivencias cualitativas son más relevantes para la identificación y valoración de la comunicación entre familia y escuela que la abundancia informativa, cuantificada en los documentos del centro.

8.1.4.2. Parámetros de localización y entorno

Localización y entorno: Barcelona ciudad

Barcelona (capital de Cataluña, España) es la población en la que se sitúan las escuelas del estudio. Se trata de una gran metrópoli de contexto internacional, y una localización familiar para la autora, quien ha desarrollado su labor profesional en los últimos doce años en centros de la ciudad de Barcelona. En la realidad educativa de la gran ciudad, los componentes comunicativos, las mecánicas relacionales y las dinámicas de transformación educativa son identificables y permiten discriminar información sobre la gran diversidad de indicadores que identifican la compleja relación entre las familias y la escuela. Se aprecian experiencias educativas comunes a todos los centros estudiados, junto a realidades altamente singulares en cada comunidad educativa, de manera que una observación sistemática permite destilar y observar las diferencias desde una perspectiva privilegiada para un trabajo de estas características.

Idea clave: Los datos del estudio muestran diferencias entre escuelas públicas y privadas en temas de mecánicas relacionales, aunque no se aprecian diferencias significativas en la valoración de las prioridades y expectativas educativas, por cuanto se detecta un alto grado de coincidencia entre sectores educativos, que avala la importancia de compartir proyecto educativo y líneas de innovación y transformación del centro. Los resultados demuestran que el ecosistema educativo de la muestra permite grandes diferencias organizativas entre centros escolares, sobre la comunicación entre familia y escuela. No obstante, se detectan variables constantes en la apreciación de las dinámicas educativas más trascendentes, donde coinciden las familias y docentes en todos los centros participantes.

8.1.4.3. De la tipología de centros

Tipología y titularidad: educación primaria, 6 escuelas públicas y 2 escuelas privadas concertadas

Se han seleccionado centros públicos y concertados (financiados con fondos públicos), por las razones de proporcionalidad y oportunidad, que se han expuesto ya en los capítulos iniciales de esta tesis doctoral, y en especial por causas operativas como la disponibilidad, la autorización, y la accesibilidad. También han influido elementos de valoración y convicción por parte de los centros participantes, dado que el estudio los incorpora como protagonistas del análisis, y gestores de la recogida de información, en

la situación proactiva de detección de necesidades y propuestas de cambio. Para que la propuesta fuera acogida con mayor interés, se ofreció un retorno participativo en forma de grupo de debate sobre los resultados de los cuestionarios y unas actuaciones de acompañamiento o formación en referencia a las dinámicas de relación familia escuela de cada uno de los centros después de la diagnosis en cada centro y que se puede realizar en el marco del plan de formación habitual en un futuro, de acuerdo con las necesidades y voluntades de cada centro.

Idea clave: Si bien hay algunas semejanzas, las tipologías de centro por titularidad no constituyen una unidad de respuesta unificada, dado que más semejanza ente centros de resultados educativos similares que entre centros de la misma titularidad. Los resultados demuestran que las mecánicas relacionales se construyen de forma diferente en función de los modelos de liderazgo de los centros, siendo la dirección una figura más distante en los centros privados concertados que en los centros públicos.

Los datos avalan diferencias entre centros públicos y privados en temas de participación (en los centros públicos se promueve la participación de las familias más que en los centros privados), y en temas de complicidad o implicación con los docentes (hay una mayor exigencia en temas comunicativos con la dirección del centro en los centros públicos que en los centros privados, donde el director se ve más como una figura de representación que como un profesional de la pedagogía). No obstante, la coincidencia de expectativas o principios de valor se da mayormente en escuelas que comparten tipología socioeconómica y resultados académicos, indistintamente de cual sea su titularidad.

8.1.4.4. Sobre los instrumentos y estrategias utilizadas

Las herramientas digitales

Los instrumentos utilizados en esta tesis doctoral han permitido el diseño de la investigación, la recogida de información, la implementación de las estrategias de verificación y validez, el análisis e interpretación de datos, la triangulación de evidencias y la correlación de resultados. Como se ha ido presentando en los distintos capítulos teóricos, empíricos y conclusivos, la mayor parte del proceso se ha realizado en soporte digital, y por agregación informatizada de procesos de cuantificación (cálculo, correlación, representación gráfica y edición textual).

Idea clave: La digitalización de los procesos de investigación permite enriquecer el procedimiento y ampliar los resultados. La gestión de registro, cuantificación,

agregación, cálculo y triangulación que se automatiza con facilidad en instrumentos de ofimática (Excel, Word, etc.) se realiza actualmente en entornos informáticos, sin los cuales sería mucho más laborioso y costoso realizar estudios de campo que requieren registro de información y análisis de datos. La investigación social de esta tesis se beneficia de las herramientas digitales por cuanto facilitan la discriminación objetivable de hechos cualitativos (gestión de datos), una mayor diversificación de fuentes y herramientas, multimodalidad de estrategias y recursos, e incremento de la fundamentación, con una mayor profundidad de revisión literaria significativa (selección de lecturas indexadas, SCOPUS, etc.) y un mayor alcance en la difusión de los resultados, a través de Internet).

Las visitas iniciales y de presentación en los centros de la muestra

Las estrategias diseñadas para la recogida de datos, inspiradas en cierto modo en las herramientas de análisis educativo de la inspección de educación, se han realizado con intencionalidad participativa y el respeto debido a la voluntariedad de los participantes. Las visitas iniciales, siempre pactadas y consensuadas, se detuvieron con el confinamiento por pandemia, pero en su momento permitieron recoger aspectos cualitativos relevantes sobre la relación y la comunicación entre la familia y la escuela. La información personal informal también representa un componente valioso. Unas veces porque se daban después del horario escolar y por lo tanto había familias a la entrada del centro por lo que se podía captar su forma de relación con éste. Otras porque en horario escolar acababan de suceder comunicaciones que, el propio trabajo que la autora iba a desarrollar facilitaba el comentario cosa que enriquecía el estudio de manera consustancial. Tras llegada del confinamiento, las restricciones trasladaron los contactos al espacio virtual, pero las relaciones con el centro seguían permitiendo el estudio de conversaciones de las que se podían destilar ideas, conceptos y experiencias relacionadas con la relación familia-escuela, sus compromisos y complicidades en beneficio de la educación y el bienestar de los alumnos.

Idea clave: El trabajo de campo en visita presencial permite una apreciación personalizada del contexto, de los actores o agentes implicados y de las circunstancias de la realidad que pueden influir en la investigación. Si bien las herramientas digitales hacen posible la gestión del dato (quantum), la observación de proximidad permite una valoración humanista de la realidad, personal y subjetiva (qualia), que incorpora una mirada empática y emocional igualmente necesaria para comprender realidades complejas: la pandemia, las prioridades humanas en la actualización documental, o las

justificaciones intangibles detectadas posteriormente en el grupo de discusión para explicar las respuestas que dan los participantes en el cuestionario, son difícilmente transferibles a datos cuantitativos y numéricos sin la intervención humana del investigador. La cuantificación de hechos sociales requiere un filtro interpretativo humano en algún momento del proceso relacional.

La revisión documental de los principales documentos del centro

Para la revisión de los documentos de centro se solicitaron los proyectos educativos de centro (PEC), la memoria anual (MA) y/o el plan general anual (PGA) o su equivalente de urgencia para el 2020, incorporado en el plan de apertura por contingencia Covid (Pla d'Obertura, PO), más aquellos documentos que al entender de las direcciones pudieran incluir referencias a la relación entre la familia y la escuela. En estos casos, los centros aportaron el proyecto lingüístico de centro (PLC), el proyecto de innovación en curso (Erasmus, etc.) o las cartas de compromiso de las familias.

La extracción de información, por tanto, se hizo a partir los materiales facilitados por cada director o directora para esta tesis. En algún caso minoritario, la dirección no facilitó la documentación solicitada, alegando que en la página web se recogían las informaciones para las familias, y reconociendo el desfase y la obsolescencia de alguno de ellos. Alegaba que en ocasiones lo urgente no deja paso a lo importante, y la web garantizaba que la información llegara al alcance de todos. A su entender, ocurre a menudo que, en los centros docentes, el equipo directivo focaliza la atención debida al alumnado y/o a dificultades surgidas en la comunidad educativa que no se pueden esperar, sin tiempo para la actualización documental. Por otro lado, la información extraída de los documentos y/o la web referente a la relación entre familia y escuela, se ha estudiado a partir de los indicadores seleccionados para elaborar este estudio y que se analizan también en el cuestionario informativo (*componentes* explícitos vinculados a la comunicación familia-escuela, *mecánicas* y procesos de interacción, y *dinámicas* de cambio vinculadas a principios y valores educativos), con lo cual se puede identificar y clasificar en los documentos de centro los elementos concretos y comparables entre centros y sectores educativos que se han utilizado en la investigación.

Idea clave: la comparación de la información documental de los distintos centros revela una gran asimetría entre las escuelas en formatos, profusión de la información y actualización normativa en aspectos relacionados con la comunicación familia-escuela. No obstante, la abundancia de información se da mayoritariamente en los ámbitos de los componentes explícitos (p.e. canales, interlocutores) y no tanto en los aspectos

cualitativos y las dinámicas de la relación que permiten la transformación armónica del proyecto educativo (p.e. principios de valor, expectativas). Esta realidad explicaría tal vez el hecho de que los centros altamente reglamentados, con mayor número de referencias documentales (cuantitativas) a la relación familia-escuela no son precisamente los que obtienen mejores resultados educativos en términos de índices en las competencias básicas a final de etapa. La cantidad de información organizativa sobre grupos y horarios tutoriales no garantiza ni correlaciona con la cualidad de la relación ni la satisfacción de las familias con el proyecto escolar.

Los cuestionarios de opinión

Los cuestionarios de opinión, justificados como parte de un ecosistema informativo que se triangula a partir de diversas fuentes, constituyen el eje relevante de la recogida de datos en esta investigación. Se entienden como el elemento que estructura la información de la temática estudiada, la relación entre familia y escuela, con indicadores conceptuales concretos. Se han articulado 20 preguntas que corresponden a 10 indicadores, agregados en tres ámbitos conceptuales (componentes explícitos, mecánicas procedimentales, dinámicas transformadoras) y se formulan 2 preguntas para cada indicador. El conjunto de veinte preguntas se ha adaptado (en formación léxica) a los diferentes sectores de participantes (alumnado, profesorado, familias, equipos directivos), con la aportación de dos participantes por cada sector educativo. En cada escuela informan, pues, dos docentes, dos personas de cada equipo directivo, dos miembros adultos en el sector de las familias y dos alumnos, con un total de ocho personas por centro. La muestra utilizada cuenta con 64 informantes, distribuidos en un total sectorial de:

- *16 personas integrantes de equipos directivos*
- *16 representantes de las familias*
- *16 representantes de los docentes*
- *16 alumnos de 6º de educación primaria*

Cada uno de ellos responde 20 preguntas, dando lugar a 1280 ítems de información (datos cuantificables), que corresponden a 3 componentes explícitos de la relación familia escuela (por pares, en 6 preguntas) a 4 mecánicas relacionales (por pares, en 8 preguntas) y a 3 dinámicas transformadoras (por pares, en 6 preguntas). Para confeccionar dichas preguntas se diseñó un cuadro de doble entrada donde estaban por un lado los actores y por otro las preguntas y se adaptaban éstas al interlocutor. Es

decir, la misma pregunta se planteaba desde cuatro perspectivas distintas, con el lenguaje cercano al docente, al alumnado y a los demás sectores de la comunidad educativa.

Idea clave: Preguntar a los interesados, entendidos como agentes protagonistas del proceso, aporta información participativa y abre nuevos espacios de estudio e investigación. Si bien los cuestionarios de opinión han sido a menudo objeto de crítica académica por su subjetivismo y su unidireccionalidad, en este estudio cumplen dos funciones incorporadas a las preguntas de inicio y a los objetivos específicos. Por un lado, el cuestionario ha permitido explorar las estrategias científicas (identificación unívoca de cada ítem, clasificación taxonómica por ámbitos conceptuales y sectores escolares, agregación cuantitativa), que nos ayunan a pasar de la información subjetivo-cualitativa a los datos objetivables-cuantificados. Por otro lado, el cuestionario se ha integrado en el ecosistema de las herramientas de triangulación, aportando la opinión de los implicados protagonistas de la relación familia-escuela, y dando voz a los sectores escolares en la construcción del conocimiento de la disciplina que nos ocupa (la organización escolar, el liderazgo educativo y transformador, la pedagogía científica, y en último término el valor de las ciencias sociales en la investigación a partir de las evidencias científicas). En su conjunto, el cuestionario como parte de la herramienta de triangulación se revela como un potencial estratégico en la recogida de información informatizada masificada (macrodatos o BigData) y en el análisis sectorial de datos comparables a gran escala.

Validación ex-ante

Los cuestionarios se han sometido a una validación ex-ante, ajustada a la fórmula de razón de validez de contenido (RVC) de Lawshe (1975). El método se ha escogido por su eficiencia investigadora, dado que permite un número muy ajustado de expertos y se basa en parámetros ampliamente aceptados de calidad informativa, vinculados tanto a la coherencia interna del estudio como a la relevancia de la información recogida. Los validadores se presentan con información de contexto profesional (a modo de metadatos identitarios) per contribuye a diferenciar de forma binaria (si/no) las singularidades profesionales de cada uno (experto doctor, nacional o extranjero, etc.). Este sistema analítico de referencia para cada experto permitiría, en futuros estudios una comparativos sobre la apreciación subjetiva singular (*qualia*) y la validación objetivable por agregación cuantitativa de opiniones coincidentes (*quantum*), que forma parte del inicio de esta investigación. Este enfoque se alinea también con criterios de relevancia y suficiencia significativa, de modo que en los casos en los que los expertos

sugirieron cambios conceptuales o modificaciones textuales, se cumplieron sus orientaciones y se hicieron los pertinentes ajustes (identificados explícitamente a lo largo del estudio).

Idea clave: La validación ex-ante por parte de expertos cualificados está reconocida como uno de los criterios que fundamenta la calidad investigadora. En este estudio, el proceso de validación adquiere especial relevancia porque además se puede convertir en sí misma en un proceso de aproximación a la reflexión entre la percepción subjetiva y la objetivación de la realidad a través del consenso explícito sobre hechos identificables. Es decir, el procedimiento utilizado para validar los cuestionarios de opinión (agregación cuantitativa de las opiniones de los expertos) incorpora y ejemplariza en sí mismo la estrategia de investigación utilizada en el estudio de campo (triangulación de información entre distintas fuentes) y en la selección de las variables conceptuales que constituyen el conjunto de resultados (a saber, la presentación de conclusiones en función de los datos clasificados por escuelas, por sectores, por ámbitos conceptuales o temáticos, y por correlaciones de datos que señalan coincidencias o divergencias en el análisis de la realidad).

Grupos de discusión (Delphi) y contraste (ex-post) en/con cada centro

Los grupos de discusión constituyen una parte esencial de la investigación, tanto por su papel de contraste final (validación ex-post) como por su relevancia al dar visibilidad a los agentes informantes como protagonistas activos en el proceso. La puesta en común en el grupo permite un debate entre las partes (en este caso se ajustó a los sectores escuela/familia) y un espacio de co-creación de autoimagen escolar, detección de necesidades, y planteamientos de cambio o mejora de futuro. Para estas sesiones de contraste se seleccionó y adaptó el método Delphi (Dalkey and Helmer (1963), dado que se presenta como una estrategia de aprendizaje organizacional basado en el aprendizaje dialógico colectivo. El grupo de discusión en formato Delphi permite abordar la realidad investigada a partir de la reflexión sobre los resultados en los cuestionarios de opinión, incluye la autocritica y favorece la construcción conjunta de horizontes de futuro. En este método, los debates guiados por el investigador incorporan usualmente cierto nivel de negociación sobre la interpretación y la intervención a partir de los resultados, y permiten una intervención consensuada.

Debido a la emergencia sobrevenida por la pandemia de COVID-19, los grupos de discusión de este estudio se tuvieron que organizar de manera telemática y se ajustaron a las posibilidades del momento. Se hicieron reuniones virtuales con todos los centros

educativos, garantizando que a dichas reuniones asistieran como mínimo un miembro del equipo directivo y un miembro representativo de las familias del centro. Las reuniones tenían la función de contrastar con los actores del estudio las respuestas concordantes (correlación coincidente) para matizar posibles aspectos que los propios encuestados quisieran señalar, pero sobre todo para poner en evidencia las respuestas discrepantes (correlación divergente) provocando el diálogo y el debate colectivo. Aunque el fin era principalmente descubrir posibles desajustes en la identificación de conceptos relevantes (p.e. expectativas, principios de valor compartidos en educación), las discusiones se acababan centrando más en hechos organizativos (desconocimiento de los procesos comunicativos habituales, o los horarios de entrevista y tutoría) que en cuestiones de profundidad ideológica (p.e. el papel del alumnado en el proceso de aprendizaje, las expectativas de transformación del centro educativo) según se pudo apreciar en el curso de las entrevistas.

Idea clave: El grupo de discusión en formato Delphi ha permitido abordar la realidad investigada a partir de la reflexión sobre los resultados en los cuestionarios de opinión, incluyendo la autocrítica y favoreciendo la construcción conjunta de horizontes de futuro. En este método, los debates guiados por el investigador incorporan usualmente cierto nivel de negociación sobre la interpretación y la intervención a partir de los resultados, y permiten una intervención consensuada. La información obtenida se ha triangulado con los datos de las demás fuentes (cualitativa y cuantitativamente) y se aprecia también como estrategia de mejora organizacional y de crecimiento colectiva de la comunidad educativa.

Retorno a los centros educativos

Este estudio ha querido desde su inicio ser de alguna utilidad para los centros educativos, como entes implicados en la mejora individual y colectiva del alumnado a su cargo. En ese sentido se ha planteado desde su origen un retorno documentado de información propia y de conjunto a los centros educativos que se avinieron a formar parte de la muestra. Con esa idea ha trabajado su autora desde el comienzo, siempre manteniendo una mirada de colaboración y apreciación por las aportaciones de los distintos actores implicados en el estudio.

Por ello, se plantea el retorno a los centros educativos de los hallazgos obtenidos en esta tesis doctoral, e incluso aún más allá, ofreciendo a los centros la posibilidad de compartir las herramientas, los datos y las estrategias utilizadas para que os equipos directivos puedan seguir profundizando en el conocimiento de su comunidad educativa.

Idea clave: El protagonismo de los centros es el núcleo de esta tesis doctoral, y el motor para generar conocimiento y acción de mejora. La autora convino con las direcciones de dichos centros en seguir trabajando con cada uno de ellos en el futuro inmediato, con el objetivo de implementar dinámicas que colaboren a la mejora de la relación entre la familia y la escuela. Cada centro ha definido sus prioridades y ha establecido su calendario de trabajo, que se acordará en el seno del propio centro.

Por ello, dada la singularidad del curso en el que estamos trabajando y sus complicaciones debidas a la pandemia, se ha planteado para el próximo curso escolar, 2021-2022 un trabajo con cada centro que se incorporará, si el tiempo lo permite, en cada uno de los planes anuales de dichos centros, con la voluntad de seguir avanzando en la mejora de la comunicación familia escuela.

Triangulación de la información entre diversas fuentes

Una investigación cualitativa requiere métodos fiables que permitan comprobar, verificar y constatar o, en su caso, disentir sobre lo que se pretende demostrar. Tal es el caso de este estudio y de los métodos utilizados para darle solidez.

La utilización de distintas fuentes de información, el uso de los diferentes métodos de validación y de gestión de datos cuantitativos y cualitativos, así como las estrategias de comparación y contraste para obtener resultados significativos entre todas las evidencias recogidas, nos dan distintas medidas del mismo fenómeno de estudio que nos han permitido entender, razonar, deducir y concluir los resultados del mismo.

En el presente caso, la primera triangulación del cuestionario (distintas fuentes) se enriquecido con fuentes muy diversas, en las que se ha buscado las mismas unidades de información que se preguntaba en los cuestionarios. Así, se ha buscado en los documentos organizativos de cada centro la información relativa a los ámbitos conceptuales de estudio presentes en los cuestionarios. La correlación entre la información obtenida en los cuestionarios y la información documental resulta significativa, dado que permite identificar la relevancia de la documentación, la visión del centro sobre su uso o finalidad, y el grado de priorización que merece en cada escuela.

Por otro lado, los resultados se han triangulado también con la información recogida en los grupos de discusión participativa, donde los agentes informantes podían a su vez aplicar su opinión crítica e interpretar los datos observados. Todo ello se ha comparado así mismo con los resultados de competencias básicas de 6º en cada centro, considerando que este dato permite una ordenación de los centros en lo que se acepta

institucionalmente como “éxito académico” del alumnado y “evidencia de calidad” del centro educativo. Esta ordenación competencial ha sido el punto de partida para una triangulación multimodal, que ha comparado diversas fuentes y diversos resultados en función de las fuentes, los indicadores o los centros participantes. La tipología de las preguntas de los cuestionarios se correlaciona por tanto con los datos documentales del centro, y con las respuestas obtenidas en el grupo de discusión. La información obtenida se interpreta en a los tres grandes bloques conceptuales que componen el universo de clasificación de los indicadores utilizado en la investigación, a saber: componentes, mecánicas y dinámicas.

Huyendo de triangulaciones narcisistas donde se busca un argumento que dé la razón a la autora en sus creencias personales, los métodos utilizados han servido para recabar evidencias que nos llevasen a certezas contrastables y tan o más importante a dibujar con exactitud el *constructus* conceptual del tema de estudio.

Con este mapa mental resulta más fácil identificar fenómenos comparables, y clasificarlos para poder así destilar las cuestiones más relevantes del mismo, y una vez identificadas éstas, poder abordarlas con la garantía que facilita la evidencia. Así, se han podido cruzar datos en función de las variables siguientes (que aportan segmentos específicos de una realidad concreta), organizados e identificados de forma unívoca para su análisis y agregación:

- datos internos del cuestionario: por escuelas
- datos internos del cuestionario: por sectores educativos
- datos internos del cuestionario: por ámbitos educativos
- resultados de las CCBB vs. información documental
- resultados de las CCBB vs. datos del cuestionario
- información documental vs. datos del cuestionario

Merece consideración a parte una de las evidencias más relevante de este estudio: los alumnos no han sido capaces de contestar dos de las preguntas (adaptadas lexicalmente) su por una evidente falta de información sobre el tema. Como se ha visto en el análisis de datos, cuatro de las preguntas se han visto comprometidas en este aspecto, y ponen en evidencia la poca implicación del alumnado en la toma de decisiones sobre aspectos de su propio itinerario educativo.

Igualmente, las familias (miembros adultos del núcleo familiar) han tenido dificultades en responder a dos de las preguntas, debido a su poca implicación en la gestión de la información en la que son actores participantes, y donde deberían tener un margen de actuación y decisión.

Este dato es particularmente significativo en la relación escuela-familia, porque pone de manifiesto un lastre tradicional en el sistema educativo: la excesiva presencia de normativa vertical que aporta servicio al usuario, sin contar con su parecer, su voz y su derecho a consentir o rechazar servicios administrativos. Este aspecto, visible más por la ausencia de respuestas que por el contenido de las respuestas conseguidas (todas originadas en los sectores escolares (docentes y equipos directivos), permiten ampliar un debate que va más allá de los resultados obtenidos, e incluyen también la falta de resultados imputables al propio ecosistema en el que se desarrolla el estudio.

Idea clave: Los cuestionarios de opinión aplicados a distintos sectores de la comunidad educativa permiten un primer nivel de conocimiento por triangulación que aporta distintas miradas a una misma realidad y permite componer la complejidad de la relación familia-escuela con las opiniones de distintas voces:

- Docentes del centro educativo
- Alumnado del centro educativo
- Familias (miembros adultos) de la comunidad educativa
- Directivos (dos miembros del equipo directivo) de cada centro

Esta pluralidad de opiniones, por si misma, es utilizada en los entornos académicos para dar validez a los resultados de apreciación de realidades intangibles, dado que permite la agregación, la coincidencia, la detección de divergencia y la correlación de resultados entre distintos centros o comunidades.

En el apartado siguiente se reflexiona sobre este y otros debates abiertos, que cabría ampliar horizontalmente con estudios en otros centros y territorios, y longitudinalmente con estudios futuros que puedan detectar si las necesidades que han aflorado en esta investigación han sido abordadas por los centros y si la planificación de estrategias que se han propuesto en este momento llega a tener sus frutos en un futuro.

8.1.5. Debates abiertos

Los debates abiertos derivados de las evidencias en esta investigación se detectan en

En general abordan temas de concepto (qué es y como identificamos la relación familia-escuela), de metodología y estudio (cómo podemos identificar de forma cualitativa y cuantitativa su estado y grado de desarrollo en un centro educativo), y de transformación proyectiva de la situación (qué prioridades conviene plantearse para mejorar la relación entre la familia y la escuela). Cuestiones procedimentales para esta última actuación

(quien, qué, cuando) se reservan para el ámbito de la autonomía de centro, dado que esta acción se circunscribe en el margen de planificación organizativa, gestión pedagógica y optimización de recursos que la ley catalana de educación otorga a los directores de los centros escolares, que son la autoridad pública del centro.

Por otro lado, la pregunta de por qué es necesario impulsar la voz de los alumnos en los centros, el protagonismo de las familias y la concordia entre las prioridades entre el centro y las familias queda ampliamente demostrada por la correlación de centros, que identifica los centros con mejores resultados, y su mayor grado de implicación familiar en términos de:

- Comunicación estrecha (frecuente) y diversificada (canales diversos) entre los docentes y las familias
- Univocidad de mensajes entre los distintos sectores escolares (de los conserjes, los docentes, la dirección) para informar a las familias en todo momento.
- Flexibilidad en las respuestas del centro a las necesidades de las familias y del alumnado, desde la apreciación positiva y el reconocimiento mutuo.
- Orientación conjunta de intereses y temas de conversación entre familia y escuela, vinculados a construir espacios de responsabilidad para el alumnado.
- Prioridades convergentes entre familia y escuela en los aspectos a cambiar, mejorar o incorporar en los procesos de mejor en la relación familia-escuela.

Ante estas y otras evidencias contrastadas en este estudio, cabe reflexionar sobre las distintas responsabilidades que tienen las familias y las escuelas en la mejora de la situación relacional que se da en cada centro educativo. Ambos tienen posibilidades y ámbitos de actuación diferenciados, y ámbitos conjuntos en los que se puede elaborar una colaboración eficaz y productiva, enriquecedora para todos los sectores implicados.

A menudo se define el centro escolar como una organización que aprende, una comunidad activa de conexiones, intereses y propósitos compartidos. Este planteamiento le da un horizonte de mejora, un propósito y una responsabilidad. Del mismo modo, las familias pueden entenderse como un ente orgánico, en constante adaptación interior y exterior. Interior para con sus propios miembros y aquéllos que puedan incorporarse o dejar de serlo. Exterior para con el resto de la comunidad. De todos estos movimientos dependerán sus decisiones, actuaciones, compromisos, en definitiva, su vida.

Los centros educativos se rigen por las bases normativas del sistema educativo, las instrucciones de inicio de curso y la reglamentación que ellas mismas establezcan para

su ordenación interna, por medio del proyecto educativo y del Proyecto de dirección en vigor. Las familias, por su parte, no se configuran con una preparación, ni un catálogo de instrucciones. Las familias son entes vivos en sí mismas. Son una agrupación de individuos cambiante: crecen y disminuyen en cuanto a sus miembros, se escinden o se reunifican, incorporan nuevos miembros, en definitiva, son agrupaciones que, debido a esas características singulares y cambiantes, provocan situaciones a las que tiene que se tiene que enfrentar constantemente sin haberlas previsto en la mayoría de las ocasiones. La cotidianeidad misma es un conjunto de realidades alternas, donde lo previsible y lo inesperado se entrelazan sin solución de continuidad ni planificación previa. El día a día de una familia enfrenta a progenitores e hijos a situaciones heterogéneas y cambiantes imprevisibles. En este ecosistema, la responsabilidad del centro está definida por límites normativos estructurales, y por límites actitudinales, mientras que las familias se enfrentan a límites claros en ámbitos académicos que lo son de su actuación, y limitaciones personalizadas que cada una resuelve con sus propios recursos. Esta asimetría entre escuela y familia da al centro la responsabilidad de facilitar medios, estrategias y oportunidades a las familias para que conozcan mejor sus derechos y deberes, y para que actúen en consecuencia. Es responsabilidad del centro educativo dar solución a las carencias de las familias en términos de accesibilidad a los tutores, inclusión y mejora relacional (cómo pedir una entrevista, cómo conciliar y documentar acuerdos, cómo participar en los procesos de colaboración en el seno de la comunidad educativa, cómo favorecer procesos de cohesión social entre familias locales e inmigrantes, etc.).

Los centros tienen a menudo la percepción de urgencia administrativa, crisis en el uso de los recursos o precipitación en los espacios temporales en que deben responder a los procesos propios de la gestión educativa. Con frecuencia ven en la actualización documental una imposición burocrática poco útil, sino innecesaria. Por otro lado, las escuelas que priorizan la implicación de las familias en términos de acción y no sólo en párrafos escritos en su documentación, a menudo ven en los procesos de relación entre familia y escuela una estrategia útil para ayudar a los alumnos en su desarrollo personal, académico y social. Las prácticas comunicativas y relacionales bien estructuradas permiten a los centros incluir a las familias en procesos de toma de decisiones, y en la planificación de horizontes de mejora y transformación apreciadas por toda la comunidad educativa. Por su parte, las familias se enfrentan a circunstancias de desigualdad en formación y capacidad de acción. Su implicación viene condicionada por factores externos o contextuales ajenos al centro educativo, y su propia demanda se contradice a menudo. No siempre actúa de la manera que socialmente se esperaría de

ella, llegando así a situaciones a veces desconcertantes, a las que llega de manera natural, a veces por falta de conocimiento de la situación o de previsión de resultados, sin haber calculado respuestas posibles y/o las consecuencias de sus actos. La distinta valoración de las acciones y los diferentes grados de responsabilidad en el desarrollo de la relación familia-escuela hacen necesario establecer en cada centro un plan de convivencia en el que todos los actores puedan verse representados. Los espacios para reflexionar los términos de la relación, el impacto de los procesos planificados o la evaluación de los resultados son, por otro lado, responsabilidad de los centros escolares.

Los debates sobre aspectos procedimentales estudiados en esta tesis doctoral quedan igualmente abiertos a consideraciones posteriores. Tanto la reflexión sobre la subjetividad y la objetivación de la realidad como sobre la validez de los procesos de estudio tienen aún un largo recorrido.

Por un lado, sigue abierto el debate de la narración unívoca de la realidad. El tema no es exclusivo de la pedagogía científica, y tiene actualmente especial relevancia por cuanto se relaciona con los procesos analíticos que los algoritmos e inteligencia artificial necesitan para identificar datos computables. Son en su mayoría cuestiones epistemológicas universales, que en esta tesis se abordan de una forma operativa y con intención pragmática, pero que permiten un universo de preguntas irresolubles por ahora:

- ¿Se puede percibir la realidad de forma unívoca, si nuestro sistema orgánico sensorial, cognitivo y cultural es personal e intransferible?
- ¿Puede la agregación de opiniones singulares concebir un consenso que se identifique con un modelo reconocido como cierto, a efectos prácticos? ¿Se puede considerar ciencia? ¿Cómo se consolida y se cambia?
- ¿Requiere cualquier modelo consensuado de la duda metodológica, en un margen de revisión y pensamiento crítico vinculado a la incerteza?
- ¿En qué términos podemos interpretar que los hechos ya ocurridos y las tendencias de evolución de una realidad están relacionadas con expectativas reales de futuro?
- ¿Hasta qué punto puede ser útil conocer la realidad de un centro si no hay garantía de futuro, dado que hechos pasados no garantizan expectativas futuras y las realidades concretas son difícilmente transferibles?

- ¿Qué se puede priorizar para mejorar una situación determinada, si los distintos actores están en realidad viviendo el momento desde diferentes paradigmas, prioridades y percepciones?

Aunque estas y otras preguntas similares abren debates epistemológicos de la ciencia que no tienen una respuesta única, en esta investigación se ha utilizado un enfoque pragmático. Se reconoce la dificultad de conciliar la percepción individual en una única construcción de la realidad, pero se da relevancia a la mirada colectiva, las vivencias compartidas y las expectativas consensuadas, para priorizar la acción hacia propósitos colectivos. En este aspecto, la investigación y el estudio pragmático de soluciones educativas se alinea totalmente con las propuestas de Landeta (2006) ya revisadas con anterioridad.

En educación es frecuente encontrar voces críticas que por su pesimismo y desespero impiden la acción (“no vale la pena”, “necesitamos más recursos”, “no sirve de nada”, “esto no se arregla en la escuela”) y frenan las iniciativas organizativas de mejora. Con este estudio, la autora quiere ofrecer opciones viables y prácticas para iniciar una actuación basada en evidencias cuantificadas, con caminos opcionales y abiertos a la decisión de cada comunidad educativa, más allá del debate teórico. Como dice el refrán, a caminar se empieza andando, y no hay viaje que empiece si no se da el primer paso.

9. REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

9.1. Introducción

En este apartado se presentan los términos conclusivos derivados del proceso de investigación de esta tesis doctoral, en aspectos de reflexión y valoración personal sobre el proceso, con reflexiones que representan una metaevaluación de todo el proceso.

En especial, se determina la conclusión apreciada en cuanto al uso de las herramientas del proceso realizado, se hace una autovaloración de las dificultades y se pone en evidencia la singularidad de la situación vivida durante la realización de esta tesis. La pandemia de COVID-19 ha forzado procesos virtuales que se habían planificado en reuniones presenciales, y ha favorecido la inmediatez de contactos digitales (por WhatsApp o correo electrónico) que de otro modo se hubieran circunscrito a los calendarios de visitas programadas a los centros escolares. Los procesos planificados se han tenido que flexibilizar, y las reflexiones se han transformado en planificación de futuro, en muchos casos debido a la reflexión de los equipos directivos sobre la importancia de las familias en el hecho educativo formal, que ha sido protagonista durante los meses de pandemia, en todo el planeta.

Por otro lado, cabría identificar aspectos conclusivos que sólo serán apreciados cuando los propios centros hayan definido y aplicado los procesos de mejora que ellos mismos han identificado al final de su participación en esta reflexión sobre su práctica.

En todo caso, en este capítulo se incluye la visión de la propia investigadora sobre su proceso de aprendizaje profesional y mejora personal, que se entiende abierto e igualmente sujeto a la evolución futura de la práctica profesional basada en las evidencias.

9.2. Sobre las preguntas de estudio y las herramientas de investigación

El enfoque inicial de esta tesis doctoral partía de la necesidad de identificar el valor de la comunicación familia escuela para la mejora de los resultados educativos del alumnado (*“Contribuir al conocimiento del papel de la comunicación entre la familia y escuela, sus características, y su impacto en el éxito educativo del alumnado”*), y formulaba en concreto tres preguntas de estudio (identificadas en el Apartado 1.2.) que centraban.

9.2.1. Pregunta de estudio -1-

P1. ¿Qué elementos de la organización comunicativa escolar se priorizan en la documentación del centro, y hasta qué punto son conocidas por las familias en la muestra estudiada en esta investigación?

Conclusiones:

En esta investigación se han analizado profusamente las evidencias que demuestran las prioridades recogidas en los documentos de cada centro. En especial se han analizado los detalles del Proyecto Educativo de Centro, el proyecto de Dirección, la Programación general de centro, la Memoria anual, y en algunos casos el Proyecto Lingüístico y otros documentos significativos proporcionados por los centros escolares de la muestra. En los cuestionarios y en el grupo de discusión se ha contrastado el grado de conocimiento de las familias sobre los documentos existentes, así como la coincidencia o coherencia informativa que muestran los distintos sectores educativos sobre indicadores concretos (canales de comunicación, interlocutores, etc). A partir de los datos recogidos se proporcionan distintas ordenaciones de las escuelas de la muestra, en función de los resultados académicos competenciales de 6 curso de primaria, de la riqueza informativa documental y de los resultados de los cuestionarios de opinión.

Los resultados han permitido presentar evidencias concretas para cada escuela, y para el conjunto de la muestra, todo ello presentado en los capítulos anteriores.

Entre los resultados más representativos destacan, a modo de conclusión:

- La evidencia de que las escuelas con mejores resultados presentan una correlación mayor de información relacionada con las dinámicas de cambio, la comunicación relacional de docentes y familias y la participación de la comunidad educativa que las escuelas con peores resultados educativos del alumnado. Los resultados e los cuestionarios permiten una ordenación de las escuelas que corresponde en gran parte con la ordenación de los centros por competencias básicas, en especial en el ámbito de las mecánicas y las dinámicas

- La constatación profusamente demostrada de que las escuelas con mejores resultados y las que muestran mayor coherencia informativa entre la familia y la escuela no son las que presentan una información documental más actualizada y enriquecida. La buena redacción de la documentación del centro no es suficiente para obtener una buena relación familia escuela.

- La evidencia de una mayor correlación de las escuelas eficaces (de mejores resultados competenciales) con la mayor coincidencia entre familia-escuela en ámbitos temáticos relacionados con las dinámicas transformacionales, expectativas, principios y

valores, que aquellas que muestran únicamente coincidencias en ámbitos y procesos mecánicos de la comunicación (dominio de horarios, referentes, temas de conversación, etc.). La buena relación familia-escuela no se basa únicamente en la ordenación y reglamentación de los encuentros y las entrevistas, sino en el contenido de las conversaciones, los acuerdos obtenidos y las expectativas compartidas sobre el éxito educativo de los alumnos.

Reflexión personal: Uno de los mayores logros de trabajo es la elaboración de un proceso de construcción conceptual del objeto de estudio, social e intangible (la relación familia-escuela). Para ello se han identificado tres grandes ámbitos conceptuales que hacen alusión a los componentes, las mecánicas y las dinámicas de la relación comunicativa entre familia y escuela. Estas tres secciones derivaban de las propuestas actuales presentadas en la literatura, que permiten alinear la realidad desde las percepciones explícitas (hechos y conceptos), las interpretaciones implícitas (comportamientos y prácticas relacionales) y las expectativas o deseos que representan los principios de valor de los individuos (horizontes, creencias, etc.). Este enfoque se encuentra alineado con las respuestas del estudio de cualquier disciplina enmarcado en los parámetros de referencia de la OCDE. Se detectan estos tres niveles en los instrumentos PISA de los distintos marcos competenciales que ya eran reconocidos internacionalmente en el 2015 para los ámbitos de lectura, matemáticas, ciencia, emprendimiento o colaboración para la resolución de problemas (OECD, 2015). Igualmente responde a los planteamientos de análisis de las realidades complejas, la *gamificación*, etc., que se han presentado anteriormente, y que hoy en día se utiliza para analizar y comprender mejor la teoría del juego, la colaboración y las estrategias de liderazgo, entre otras cosas.

Durante el proceso se han utilizado dichos conceptos para recoger y clasificar la información presentada desde la perspectiva de los diferentes agentes objeto de este estudio. La priorización de los elementos se elaboró en una situación pre-pandemia, donde los elementos emocionales adquirirían una mayor presencia en la interacción educativa. Curiosamente, se detecta un bajo interés en los centros por actualizar la documentación escolar que usualmente refleja el relato educativo (imagen de centro, marketing, ideario explícito) pero sí se aprecia un acusado interés por las prácticas relacionales, la empatía y la coincidencia de pareceres entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Las variables de la investigación y las estrategias incorporadas en el diseño inicial del estudio sobre la comunicación relacional de las familias y los centros educativos estuvieron diseñados en un contexto muy distinto a aquel en el que se han desarrollado. Si en algo se ha notado, ha sido precisamente en un explícito deseo

de cambiar la escuela hacia entornos de colaboración y entente entre los miembros de la comunidad educativa, dando pie a la elaboración de unas conclusiones reflexivas que son y serán más bien un punto de partida que de llegada, en esta tesis doctoral.

De hecho, las propias herramientas de recogida de información han sido del todo virtuales sin opción, por razón de confinamiento y por cuestiones relacionadas con la funcionalidad de la sociedad en un momento tan singular como sorprendentemente insólito. Siendo como es que esta investigación solamente era posible a partir de la recogida de datos y que a éstos sólo se podría acceder por vía telemática, la necesidad ha obligado a utilizar este canal como único. Incluso las entrevistas a los diferentes actores han sido en todo momento por vía telemática, aunque por distintos canales.

Finalmente, podemos concluir que esta virtualización de los procesos de la investigación se hubiese podido ver en otro como un gran inconveniente, pero lo cierto es que no lo ha sido. Al contrario, los procesos digitales se han vinculado al desarrollo personal en competencias digitales por parte de la investigadora, por y por lo tanto han contribuido a la mejora profesional. Afortunadamente se han podido lograr los objetivos marcados en la recogida de información, y la gestión de datos ha sido perfectamente posible.

9.2.2. Pregunta de estudio -2-

P2. ¿Qué estrategias y herramientas podemos utilizar para identificar, cuantificar y comparar las distintas percepciones sobre comunicación escolar, emitidas por los diferentes sectores educativos en un centro educativo?

Conclusiones:

En el momento actual, los procesos de investigación basados en la consulta de opiniones de diversos informantes y en la gestión de la información obtenida de fuentes diversas se puede abordar de forma telemática en su totalidad.

En esta investigación se han aplicado herramientas metodológicas y recursos ofimáticos, con igual pretensión: utilizar, adaptar y flexibilizar las reglas de uso para facilitar la investigación, favorecer la transparencia de la participación y lograr los objetivos. Las herramientas utilizadas han sido adecuadas en cada una de las etapas, aunque se han adaptado en cada momento a los contextos del estudio. Este proceso de adaptación y flexibilidad se ha revelado imprescindible para poder realizar la investigación, y representa un modelo de pragmatismo cada vez más útil en el entorno educativo.

Inicialmente, por motivos profesionales de la autora, las herramientas educativas que se decidió utilizar en este estudio fueron las que emplea la inspección educativa, es decir: revisión documental, entrevistas y cuestionarios dirigidos, grupos de discusión y debate participativo, que incorporan las voces de los diferentes agentes de la comunidad educativa. La intención principal se orienta a obtener la máxima información para poder reflexionar sobre las evidencias logradas y que fuesen una base suficientemente sólida para sustentar las conclusiones de esta tesis doctoral.

Durante el proceso se procuró rigurosidad y transparencia, ante todo, se facilitó la participación de los informantes en todo momento y se favoreció un clima de implicación en el proceso a los equipos directivos, con la intención de reconocer el protagonismo de los informantes. Con la voluntad de aportar valor al estudio y por imperativo propio de un trabajo de estas características se tuvo en cuenta en todo momento fundamentar el estudio teórico en hechos y documentos fiables, seleccionados des de buscadores bibliométricos (SCOPUS, Google Academic, etc.). Sobre la fundamentación teórica se seleccionaron estrategias de apoyo al diseño de la investigación, para acompañar la construcción del objeto de estudio (estrategias de analogía conceptual y taxonómica para determinar los niveles temáticos que constituyen los componentes, mecánicas y dinámicas de la relación familia escuela). Como se ha visto detalladamente en los capítulos anteriores, ha sido útil revisar la pirámide de Bloom, los marcos referenciales PISA de la OCDE, la pirámide de *gamificación*, y los niveles de evaluación competencial que se definen actualmente en el currículum competencial de Cataluña. Esta diversidad inicial de sustrato epistemológico ha resultado muy enriquecedora a la hora de establecer un modelo propio, por analogía, convergente con otros modelos ya existentes. Destacan en especial las escalas de opinión y actitud de Angela Duckworth, “*Grit Scale*” (Duckworth et al. 2007) y “*Short Grit Scale, GritS*”, de Duckworth y Quinn (2009), ya presentadas en su momento, que han servido para superar el dilema de subjetividad y objetivación, tan propio de las ciencias sociales.

Los cuestionarios de opinión son fruto, igualmente, del estudio previo de modelos validados, y como se ha visto anteriormente se aplicaron a diferentes sectores educativos para triangular la información desde diferentes miradas. Inicialmente se pidió la validación formal a evaluadores expertos de diversos ámbitos, relacionados con el mundo de la educación. De nuevo la aplicación de herramientas existentes (razón de Validez de Contenido (Lawshe, 1975), y el método Delphi (Linstone and Turoff, 1975) han contribuido a una buena aplicación de criterios científicos en la investigación.

Todas estas herramientas metodológicas se han conciliado con los recursos ofimáticos que, sin ser complicados, requieren una constante revisión para mantener la

cuantificación y la triangulación de información en los formatos que requiere el estudio. La digitalización informativa del mundo educativo ha alcanzado ámbitos que anteriormente eran exclusivos de la interacción personal, de modo que hoy en día es posible desarrollar estudios de campo con herramientas digitales en la fase de diseño y fundamentación teórica de la investigación, la fase de desarrollo y aplicación empírica, y la fase de tratamiento matemático y estadístico que permite la gestión de información y la presentación de resultados.

Reflexión personal: Para emitir un juicio significativo en referencia a las estrategias y herramientas a utilizar, es necesario recordar la importancia que para toda investigación tienen los procesos de observación e identificación de los hechos, con el fin de recoger, ordenar y comparar las percepciones de los diferentes informantes. En nuestro caso, la información diversificada, aportada por distintos sectores de la comunidad educativa ha permitido obtener múltiples percepciones fragmentadas con respecto a la relación familia escuela, que por su origen y tipología puede clasificarse por sectores, fuentes, y ámbitos conceptuales o de conocimiento. Por su utilidad y seriedad, sugerimos unas orientaciones que consideramos apropiadas en futuras investigaciones sobre el mismo tema, a saber:

- Estudio del estado del arte, consulta bibliométrica e identificación de los avances en la literatura de referencia sobre la relación familia escuela, para tener un punto de partida actualizado de la cuestión
- Visita al centro educativo a estudiar, para conocer de primera mano la situación, emplazamiento, entorno socioeconómico, y en definitiva, el contexto educativo.
- Revisión documental escolar del centro, para recabar información en forma de evidencia escrita que nos lleve a averiguar en qué aspectos ha focalizado su interés sobre este tema el centro educativo en cuestión.
- Métodos de validación, estrategias de evaluación de fiabilidad, y procesos de control crítico de resultados, reconocidos y aceptados por la academia. La posibilidad de utilizar las herramientas metodológicas existentes para estos procesos de validación científica ha sido la mayor garantía de éxito de la investigación.
- Cuestionarios de opinión validados y contrastados, a diferentes sectores educativos o informantes de referencia. La elaboración de esta herramienta, entendida como un recurso de diversificación de fuentes para la investigación, requiere un enfoque múltiple, ya que debe incorporar como mínimo criterios de organización conceptual, univocidad informativa, coherencia interna, pertinencia, relevancia, y prioridad temática, para obtener información útil que se

pueda cuantificar y comparar con posterioridad. La aplicación a distintos colectivos informantes es básica para poder elaborar realidades a partir de la agregación de datos fragmentados en sectores distintos de población.

- Herramientas de ofimática para el registro, cuantificación, gestión, representación gráfica y triangulación de los datos obtenidos. Sin estas herramientas parece imposible la escalabilidad y ampliación de estudios de este tipo en el momento actual.
- Grupos de discusión o entrevistas colectivas de debate, para contrastar la información recogida y la interpretación de los datos, incorporando siempre a los sujetos de las distintas colectividades de la comunidad educativa del centro. Esta herramienta ni es únicamente un proceso añadido de validación colectiva ex-post, sino que incorpora además el valor proyectivo que ofrece un espacio de encuentro, contraste, negociación colectiva y aprendizaje organizacional.

9.2.3. Pregunta de estudio -3-

P3. ¿Qué variables de la comunicación entre familia y escuela son más significativas para la creación de una comunidad educativa cohesionada y coherente, y por tanto pueden ser considerados indicadores de progreso para la transformación educativa?

Conclusiones:

Tras las distintas iteraciones de triangulación de la información de los cuestionarios, de los documentos escolares y de los debates participativos, alcanzamos a identificar seis temáticas que correlacionan con el éxito académico, todas ellas en el ámbito conceptual de las dinámicas educativas:

- 4- La consideración prioritaria de conocer a la familia
- 7- Reunión de inicio de curso
- 8- Temas tratados con las familias nuevas del centro
- 10- Problemas con un grupo de familias
- 11- Elección del delegado/a de familias
- 12- El alumno en la relación familia-escuela

En la misma línea correlacionan también con los resultados académicos aquellas preguntas de opinión que se identifican con dos de las temáticas vinculadas a las mecánicas relacionales:

- Implicación del alumnado (preguntas 18 y 19)
- Procesos comunicativos (preguntas 19 y 20)

La figura 80 (*Tabla de coincidencias entre lectores agregados de ESCUELA -dirección del centro y docentes- y FAMILIA -alumnado/familia*) refleja claramente estas correlaciones, y pone de manifiesto la importancia de incorporar al alumno en la resolución de conflictos y la necesidad de optimizar la comunicación entre la familia y la escuela para mejorar el éxito escolar.

Para entender el alcance de esta información y su trascendencia en la organización de la relación familia escuela es necesario una revisión sucinta del proceso de triangulación utilizado, y su significado en términos de relato de centro (documentación oficial), prácticas cotidianas (percepciones de la comunidad educativa) y consciencia de la realidad escolar en su conjunto (meta-reflexión y debate constructivo, informado y proyectivo).

En esta investigación se han analizado diversas variables constitutivas del concepto de comunicación familia-escuela, que se hallan integradas en tres ámbitos distintos de abstracción. Cada variable se estudia a modo de indicador temático, con dos preguntas cada una. En total, las 10 variables dan lugar a 20 preguntas que permiten elaborar el mapa conceptual del tema estudiado, como puede apreciarse en esta tabla:

Temática de las preguntas	Indicadores de contenido	Ámbitos de información	Preguntas por ámbitos
1- Primer contacto con alguna persona del centro	1- Interlocutores (a)	1-Componentes	Componentes 1-2-3-9-13-14
2- Contacto, en general, familia-escuela	2- Interlocutores (b)	2-Componentes	
3- Primer contacto escuela-familia	3-Contactos (a)	3-Componentes	
4- La consideración prioritaria de conocer a la familia	4-Expectativas relacionales (a)	4-Dinámicas	
5- Tema principal de la reunión inicial con familias	5-Intereses temáticos (a)	5-Mecánicas	
6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia	6-Intereses temáticos (b)	6-Mecánicas	
7- Reunión de inicio de curso	7-Prioridades (a)	7-Dinámicas	Mecánicas 5-6-15-16-17-18-19-20
8- Temas tratados con las familias nuevas del centro	8-Prioridades (b)	8-Dinámicas	
9- Relación con el monitoraje	9- Contactos (b)	9-Componentes	
10- Problemas con un grupo de familias	10-Valores participativos (a)	10-Dinámicas	
11- Elección del delegado/a de familias	11-Valores participativos (b)	11-Dinámicas	Dinámicas 4-7-8-10-11-12
12- El alumno en la relación familia-escuela	12-Expectativas relacionales (b)	12-Dinámicas	
13- Canales usados por las familias para establecer relación con el centro	13-Canales (a)	13-Componentes	

14- Canales utilizados por la dirección para establecer contacto con las familias	14-Canales (b)	14- Componentes
15- Conflictos con un alumno/a del centro	15-Implicación del alumnado (a)	15-Mecánicas
16- Registros escritos	16-Documentación de acuerdos (a)	16-Mecánicas
17-Acuerdos firmados familia-escuela	17-Documentación de acuerdos (b)	17-Mecánicas
18- Implicación del alumno en la comunicación de conflictos en el hogar	18-Implicación del alumnado (b)	18-Mecánicas
19- Contacto de la familia con la dirección del centro	19-Procesos comunicativos (a)	19-Mecánicas
20- Contacto del director/a a con la familia a lo largo del curso	20-Procesos comunicativos (b)	20-Mecánicas

Tabla 44. Clasificación ontológica de las variables en el objeto de estudio “relación familia-escuela”: de las preguntas del cuestionario a los ámbitos conceptuales.

Cada una de ellas aporta información concreta y se identifica con una realidad del centro educativo, de manera que los distintos informantes pueden responder de forma simple si “conocen / utilizan / deciden” sobre ellos. Este sistema de construcción ontológica del concepto estudiado se ha revelado extremadamente útil para triangular información (divergencias y coincidencias de opinión) en cada centro y en cada sector educativo. Desde esta perspectiva, al analizar los cuestionarios de opinión de los distintos participantes en el estudio, son significativas las respuestas en cada centro, en las que coinciden los integrantes de cada sector educativo sobre cada ámbito conceptual (coherencia intrasectorial), y las respuestas en las que se aprecia coincidencia entre los sectores concretos de distintos centros (coherencia intersectorial). Igualmente, significativas son las discrepancias sobre una misma realidad, y las evidencias contrastadas sobre la dificultad que muestran ciertas familias y alumnos sobre temas que les incumben directamente.

Los resultados muestran una gran variación de posibilidades, en función de la granularidad que se quiera obtener en la comparación, dado que se pueden realizar distintas triangulaciones (entre sectores dentro del centro y entre centros; entre cuestionarios y documentos de centro; cuestionarios y resultados competenciales; entre resultados competenciales y cuestionarios). Podemos identificar casos singulares de alta relevancia, por cuanto cada uno de ellos genera la escalabilidad de comparaciones dentro y fuera del centro. A modo de ejemplo conclusivo se muestran a continuación ejemplos concretos de los diferentes grados de granularidad informativa que ofrece este método de jerarquías conceptuales:

- a) Coincidencia intrasectorial en centro, y contraste intersectorial entre centros

- En la escuela 3 todos los profesores prefieren tratar los problemas (pregunta 4) con el grupo de familias, mientras que en la escuela 4 todos los docentes prefieren tratar los problemas con cada familia por separado.
- b) Divergencia intrasectorial en un centro y coincidencia entre todos los demás centros:
 - En la escuela 7 ni los docentes ni los directivos coinciden en determinar si hay registro escrito de las reuniones (en cada sector un informante considera que SÍ y el otro que “A veces”), mientras que todos los demás docentes y directivos del resto de escuelas coincide en que SÍ se hacen resúmenes y registros escritos de la reunión.
- c) Coherencia interna de la comunidad educativa, por sectores
 - La escuela 2 es la que presenta mayor coherencia entre los directivos de un centro con una congruencia del 90%, mientras que la escuela 3 es la que presenta mayor coherencia interna entre las familias con un 72,22 %. El alumnado supera el 50% de coincidencia en todas las escuelas, siendo el único sector que logra ese nivel de congruencia: todos los demás
- d) Polarización de respuestas sectoriales y/o de centro.
 - A la pregunta “¿Crees que, por regla general, el alumno es un buen transmisor (fiel al mensaje) de la información familia-escuela?” más del 60 % de todas las escuelas y sectores creen que SI y menos del 30 % creen que NO, con una alta polarización. En los centros 5, 7, y 8 todos los docentes creen que Si mientras en las escuelas 2 y 3 todos los docentes creen que NO. En los centros 3 y 6 todos los alumnos creen que Si y la escuela todos los alumnos creen que NO.
- e) Coincidencia casi unánime en todos los centros, y por todos los sectores educativos:
 - Casi todos los sectores coinciden en considerar que las familias SÍ esperan con especial interés la reunión de inicio de curso (pregunta 7), excepto en la escuela 8 (un padre/madre y un alumno consideran que no) y en la escuela 2 (dos profesores y dos directivos consideran que no)
- f) Divergencia en casi todos los sectores y centros educativos, con variabilidad máxima:
 - A la de “¿Cuántas veces dirías que hablan de media los tutores con las familias al cabo del trimestre?” (pregunta 20), las cinco opciones son seleccionadas por familias, directivos, alumnado y profesorado, y en cada centro se dan las distintas opciones (“una vez, dos, tres, más de tres, no lo sé”). En la escuela 5 todos docentes y directivos responden “más de tres veces” mientras todas las familias responden “dos veces”, mientras que en la 7 todos docentes y directivos

responden “una vez” y las familias no coinciden (“dos veces, tres veces”) y los alumnos “no lo saben”. Las distintas apreciaciones de la realidad en temas relacionales influyen en el grado de satisfacción de las familias por la percepción de ser escuchado y por el trato recibido de los profesores. En esta pregunta hay que destacar el hecho que el alumnado no ha podido contestar o ha contestado siempre “no lo sé”, por lo que su respuesta no se ha utilizado para la triangulación dentro en centro porque desvirtúa la coherencia de opiniones sobre la relación escuela-familia en su conjunto. No obstante, el hecho de que no pueda concretar un ritmo de visitas pone de manifiesto la poca información que tiene los alumnos sobre la relación entre la escuela y sus propios padres o tutores legales.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE NECESIDADES Y OBJETIVOS

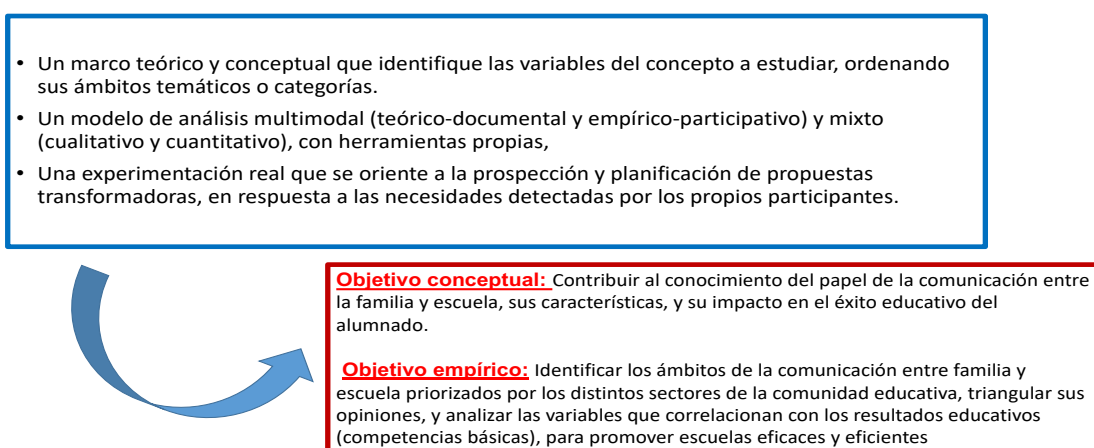


Figura 105: Detección de las necesidades y definición de objetivos. Elaboración propia, 2021

Reflexión personal: Ante esta diversidad de situaciones, la posibilidad de triangular las respuestas de los cuestionarios (coherencia o divergencia de los resultados) con la información documental y con las opiniones vertidas en el grupo de discusión vienen a enriquecer el debate en los propios centros. Escuelas con una alta coherencia en aspectos formales de la comunicación (componentes) a menudo disponen de documentación profusa y regulatoria sobre los contactos y canales de comunicación. Escuelas que priorizan la negociación y la participación de las familias no acostumbran a recoger documentalmente sus actuaciones, pero son mucho más activos en la interacción familia-escuela presente en la práctica diaria. En una rápida comprobación podemos ver que son estos últimos los que verdaderamente presentan buenos resultados académicos y competenciales.

Así pues, tras un análisis complejo y multimodal podemos afirmar que las variables que mejor correlacionan con el éxito académico son las situadas en el ámbito de las dinámicas transformadoras y de cualidad (correspondientes a las preguntas 4-7-8-10-11-12), y que responden a los indicadores siguientes:

- Expectativas relacionales
- Prioridades educativas
- Valores participativos.

El impacto que estos tres indicadores es especialmente relevante cuando existe una coincidencia clara entre los distintos sectores educativos de un centro sobre la la realidad cotidiana de su cumplimiento.

9.2.4. Sobre el objetivo conceptual

Aportaciones: Los distintos capítulos del marco teórico han abordado los límites conceptuales del estudio, su relevancia contrastada en la literatura académica más significativa y el contexto que define sus características en Cataluña. En especial, esta investigación aporta un planteamiento original en:

- La presentación de la comunicación entre familia y escuela a través de tres niveles de abstracción que permiten clasificar cualquier concepto complejo en ámbitos temáticos alineados con distintos marcos teóricos ya reconocidos en pedagogía y presentados con detalle en el marco teórico, a saber: componentes comunicativos, mecánicas relacionales y dinámicas transformadoras.
- La gestión de información subjetiva (opinión explícita y cualitativa de los informantes) en clasificaciones agregadas y analizadas por acuerdos o desacuerdos (conurrencia y correlación implícita cuantificable) que permiten la comparación y ordenación del elemento de estudio de manera que se pueda triangular la información relativa a las escuelas, los resultados y las distintas variables estudiadas en esta investigación.
- La propuesta de un estudio multimodal, con triangulación entre sectores de informantes diversos, fuentes documentales, y resultados académicos internacionalizables (competencias básicas del alumnado a final de la etapa de educación primaria).

Con todo ello, se entiende abordado suficientemente el objetivo conceptual inicial que se planteaba de forma específica como: *“Contribuir al conocimiento del papel de la comunicación entre la familia y escuela, sus características, y su impacto en el éxito educativo del alumnado”*.

9.2.5. Sobre el objetivo empírico

Aportaciones: Los distintos capítulos del marco empírico y experimental han planteado y desarrollado estrategias singulares para diseñar e implementar la investigación desarrollada a partir del análisis del estado del arte. En especial, destaca la profundidad informativa obtenida tomando como punto de referencia la implementación del estudio, a partir de:

- La recogida de información multimodal en los distintos ámbitos de la comunicación familia-escuela (p.e. cuestionarios de opinión, análisis documental, grupo de discusión mixtos), presentada desde la pluralidad y diversificación de fuentes e informantes pertenecientes a la comunidad educativa.
- La triangulación de la información entre sectores educativos, recogiendo la información explícita cualitativa y la cuantificación de la coherencia implícita entre sectores, escuelas y variables temáticas estudiadas.
- El análisis de los resultados académicos en las escuelas, y su correlación con las respuestas de los cuestionarios, la conciliación en el grupo de discusión, y la triangulación con los resultados académicos entendidos en el marco de las competencias básicas.

Con todo ello se considera implementada la investigación propuesta inicialmente:

“Identificar los ámbitos de la comunicación entre familia y escuela priorizados por los distintos sectores de la comunidad educativa, triangular sus opiniones, y analizar las variables que correlacionan con los resultados educativos (competencias básicas), para promover escuelas eficaces y eficientes”.

9.3. Del inicio del proceso: ideas pre-existentes, reflexiones y transparencia

El proceso de ejecución de este trabajo ha sido arduo, como lo son los procesos madurativos. Esta investigación ha permitido a la autora evolucionar en el proceso de reflexión y maduración respecto al conocimiento de herramientas, mecanismos y conceptos relacionados con la calidad de la educación.

Así como el estímulo que llevó a la autora a iniciar este camino de análisis de la realidad ha sido fruto de una vida dedicada a la educación en el aula, la profundidad del método y la narración del proceso se ha construido en las aulas de la universidad y en los espacios de docencia compartida y reflexiva. La ilusión por elaborar el estudio y el interés metodológico por llevarlo a cabo con rigor y seriedad debida, propia la experiencia docente en las aulas universitarias, preparando a las nuevas generaciones del profesorado que habrá de llevar a cabo la transformación educativa en un mundo híbrido y complejo, en continua evolución. La experiencia se ha visto influenciada en gran medida también por los mecanismos que inevitablemente se estimulan cuando el docente realiza el acto de compartir conocimientos con el discente, por lo que así mismo, la autora de este texto quiere poner de manifiesto el aprendizaje que supone iniciar un camino de estas características.

En la investigación llevada a cabo destaca la relación del trabajo universitario de la autora como profesora asociada, que estimula el inicio del estudio, y la labor profesional en los centros educativos donde día a día se relaciona con alumnado, familias, docentes i equipos directivos interesados en entender su propia realidad y aprender a gestionarla para la mejora colectiva del sistema educativo. Desde el inicio del trabajo, las indicaciones del tutor universitario de la tesis, y del jefe de departamento (junto a las orientaciones de algunos compañeros y compañeras de profesión) han ido consolidando un camino de estudio e investigación que muchas veces iba en paralelo a las necesidades de los centros y los profesionales de la educación a los que correspondía ayudar y orientar. Este proceso simultáneo de aprendizaje en acción, reflexión sobre la práctica e investigación-acción ha ido de alguna manera indicando el camino a seguir en los momentos más difíciles. En ese “se hace camino al andar” se encuentra a veces la propia guía de este trabajo personal, intransferible y vivencial, que otros pueden encontrar ilustrativa e inspiradora.

Con todo, las expectativas iniciales no son únicamente fruto de las vivencias personales, sino que en esta investigación se sustentaban también en la revisión literaria y en el análisis del estado-del arte. Sobre ello cabe también compartir una reflexión.

9.3.1. De la literatura inicial de referencia

Tanto los grandes esfuerzos de lectura bibliográfica como los pequeños hallazgos, y las evidencias que confirmaban sospechas sobre lo que se intuía una realidad conocida animaban a seguir. Aunque los textos por los que se ha optado en la lectura bibliográfica

inicial han sido seleccionados por la autora en base al análisis bibliométrico que facilitan plataformas digitales ya existentes (SCOPUS, etc.) la reflexión final siempre cuestiona si no hubiera sido necesario tal vez ampliar los unos términos concretos y la misma búsqueda en la literatura temática en más idiomas. Los artículos que se revisaban (como se ha presentado anteriormente) han ido definiendo vocablos y/o ideas, estrategias de análisis y clasificaciones decisivas para el diseño de la investigación. La conducción de la literatura de referencia ha llevado a averiguar el estado del arte de los aspectos concretos que interesaban a la investigación, y el momento en el que se encuentra la relación familia-escuela a día de hoy, a los ojos de la academia.

Cabe decir que las dos vertientes más útiles en la búsqueda de información sobre el tema han sido la educación formal y la educación social, amén de otras miradas socioeducativas que, acompañando éstas, se han sumado a las lecturas para dibujar inicialmente el estado del arte sobre el que se ha construido la presente aportación. Las referencias contrastadas, fruto de estudios anteriores, consideraciones, argumentos, reflexiones, fundamentos, observaciones y razones aducidas por otros autores, han servido para construir conocimiento sobre el tema aquí tratado. Algunas de ellas han resultado similares a las de este estudio, otras se han revelado poco útiles o alejadas de la realidad observada en las ocho escuelas e la muestra.

9.3.2. De la información documental en los centros educativos

La realidad que se ha observado en los centros educativo muestra, por un lado, que existe una trascendente relación, ineludible, entre el centro educativo y la familia del alumnado. Por otro lado, los documentos de centro evidencian que sobre esa relación difícilmente se manifiestan realidades idénticas a las entendidas por los propios participantes. Es decir: los documentos de centro son mayormente desconocidos por las familias, y a menudo no se ajustan a la realidad considerada por los propios docentes. Esta disonancia no puede ser considerada menor.

Hay que entender que los documentos de centro son contratos que de algún modo los centros educativos suscriben con la Administración para después rendir cuentas de su compleción o de las carencias manifiestas. La Administración, por su parte, habla por escrito e identifica la realidad a partir de los escritos de los administrados. Es por esta razón que son necesarios los escritos de los centros educativos, a modo de

declaraciones de intenciones o concreciones en el pacto social con los usuarios. Los escritos documentales el proyecto de dirección (PdD), o la planificación general anual y la memoria anual (PGA y MA) por ejemplo, permiten una evaluación del funcionamiento de los centros educativos, en base a la seguridad jurídica que el estado debe proveer a sus administrados, es decir, a la sociedad en general.

Si esos documentos no recogen aspectos tan relevantes como la relación familia escuela deberíamos plantearnos hasta qué punto dicha relación es considerada significativa o importante socialmente, o cómo es percibida por los gobernantes. Las leyes de educación recogen de forma explícita diversos aspectos relacionados con esta relación, dado que representa un estadio de la participación básica en democracia. El valor que se le da a la participación de la familia en la escuela, en último término, refleja el valor que se le da a la participación de los usuarios en el diseño y mejora de un servicio. La consideración que merecen las opiniones, expectativas, deseos y prioridades de las familias en el centro escolar reflejan también la consideración que se da desde la administración a los deseos de futuro de los ciudadanos en un estado de derecho.

9.3.3. Sobre expectativas y realidades

La investigación (y en especial la triangulación entre los estudios documentales y la observación de la realidad a través de distintas opiniones) ha aportado unas veces la confirmación y la ratificación sobre intuiciones y creencias preexistentes, pero otras veces ha permitido la sorpresa de mostrar realidades inesperadas o contradictorias a las ideas existentes, o a ideas interiorizadas difíciles de cuestionar. La reflexión tras el análisis de la realidad ha sido un estímulo constante, casi impaciente por acelerar los resultados de la investigación y por poder explicar las conclusiones del trabajo realizado.

El proceso ha corroborado ideas pre-existentes que habría que gritar a voces:

- El éxito educativo depende más de la complicidad entre escuela y familias que del bello relato inscrito en documentos que no lee nadie. El mal llamado “márketing educativo” no permite un relato de calidad perdurable en el tiempo.
- La implicación del alumnado en el centro de la resolución de conflictos, así como la comunicación continuada con las familias es esencial para que una buena relación familia-escuela favorezca el éxito académico.

Por otro lado, también ha puesto de manifiesto nuevos elementos de reflexión que contradicen opiniones generalizadas:

- La innovación no es necesariamente un motor de cambio y transformación en las relaciones familia-escuela, sino más bien el resultado de estas, y con frecuencia se presenta como un elemento disruptivo e incontrolable que requiere de esfuerzos relacionales complementarios.
- La comunidad educativa cohesionada no es aquella en la que los docentes y los equipos directivos coinciden en opiniones y acciones, sino aquella en la que docentes y familias hallan complicidades y objetivos comunes.
- La educación centrada en el alumnado, tan mencionada en los últimos años, aún no ha incorporado la voz del alumno en su propio itinerario educativo ni en los espacios de toma de decisiones: con frecuencia la educación del alumno se planifica, ejecuta y evalúa sin el alumno.

El tiempo planificado y el conocimiento del terreno y el objeto de estudio de este trabajo han sido muy favorables, no menos que las indicaciones del tutor que ha aportado cuando ha sido oportuno las matizaciones, cambios, complementos o procedimientos necesarios para hacer de éste un recorrido formativo, interesante, instructivo y, sobre todo, pedagógico, enriquecedor a nivel personal y profesional.

La intención de partida se orientaba a obtener la máxima información verificada por triangulación de fuentes, para poder reflexionar sobre las diferentes realidades y las posibles mejoras a partir de las vivencias identificadas. Para asegurar que las estrategias de investigación y su aplicación empírica tuvieran una base suficientemente sólida, se fundamentaron las decisiones metodológicas en el marco teórico y académico correspondiente, para sustentar las conclusiones y resultados de esta tesis doctoral.

Durante el proceso de investigación se procuró rigurosidad, transparencia y participación por parte de los protagonistas e informantes de la investigación, ante todo. Con la voluntad de aportar valor al estudio, y por imperativo propio de un trabajo de estas características, se tuvo en cuenta en todo momento los procesos de validación (ex-ante, durante y ex-post) que permiten fundamentar el estudio en hechos objetivables, opiniones verificadas y documentos fiables. En los capítulos conclusivos se explica con detalle dicha fundamentación, así como los procesos de construcción del concepto estudiado (comunicación familia-escuela), sus variables y los indicadores de información mínima identificada (los pares de preguntas de afinidad temática, organizadas en ámbitos conceptuales).

El proceso de investigación ja despertado numerosas reflexiones, Interesantes y destacables han sido también los hallazgos. Algunos ya intuitos, otros inesperados y descubridores de una realidad que más que dar por establecido y fijo lo que han hecho ha sido colocarme en la posición de investigadora.

Si perseguimos el éxito educativo, familia y escuela están llamadas a entenderse, considerarse, respetarse y sobre todo a colaborar participando, cada una desde su lugar en esa comunidad educativa que configura la escuela. Intramuros en tiempos pretéritos, hoy la educación se ha expandido y diversificado (formal, informal e incluso no-formal en entornos digitales), pero ya nunca más será el campo exclusivo de las instituciones estatales. Familia, sociedad, mundo laboral, e incluso entidades automatizadas y plataformas de autoaprendizaje son ahora colaboradores inesperados de los procesos comunicativos, educativos y socializadores.

La nueva era a la que nos invitan las nuevas tecnologías se ha convertido en un “must”. Del antiguo puntero o cuña de caña con que el maestro enseñaba a escribir en tiempos sumerios, al interlocutor virtual Bot con identidad digital que interactúa con los humanos, has pasado más ocho mil años, y millones de entrevistas entre docentes y discentes (o sus familiares, en muchos casos). Con todo, muchos de los dilemas y preguntas siguen seguramente siendo los mismos: qué se pretende al educar, cómo se construyen conceptos claros, cómo se establecen los roles, qué complicidades son útiles, qué interacción debe trazar el futuro deseable en educación... Con todo, las tecnologías de registro, documentación y gestión de la información han venido para quedarse, y lo han revolucionado todo.

Poco a poco vamos entendiendo que las nuevas tecnologías (cambiantes y emergentes continuamente) han llegado para quedarse. Es cada vez es más evidente que no son una alternativa a las técnicas de registro y comunicación anteriores, sino que se han instalado en nuestra sociedad para formar parte de la relación entre los seres humanos, la construcción de realidades abstractas y la gestión de cualquier entrono laboral y social. La pandemia, que casi podríamos identificar como un elemento más de esta investigación, ha condicionado también este trabajo de investigación, y ha proporcionado otro elemento a incluir en esta reflexión sobre el tema objeto de este estudio: las relaciones familia escuela son ahora, además, relaciones articuladas a través de las tecnologías de la información (TIC) y la comunicación, tecnologías que pasaron a ser del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y son ahora ya del empoderamiento y la participación (TEP). Y ahora, dan un paso más allá tecnologías del entendimiento y la mediación (TEC) porque sin ese último paso, la participación sin

escuchar al otro, sin entenderse, sin colaborar sin esa idea de conjunto, de ciudadanía, de trabajo colaborativo el resto, debilita su sentido.

La idea de participación que recogen nuestras leyes de educación ya desde finales del siglo pasado, tienen necesariamente que recogerse dentro de un planteamiento superior, de ciudadanía, basado en el concepto de colaboración, asistencia, cooperación y contribución al bien común. En este sentido, el trabajo ha procurado siempre garantizar los elementos éticos de privacidad y anonimato de los informantes, manteniendo la transparencia de los procesos y el acceso a los resultados. Para ello se han utilizado cartas de presentación (vía email) a los validadores expertos, a los centros participantes (las direcciones) y a las familias informantes (e incluso a los alumnos).

9.3.4. Sobre la transparencia y la ética en la investigación

La transparencia y ética deontológica se ha abordado a partir del reconocimiento explícito de los participantes como agentes de la investigación, por cuanto se les ha incorporado activamente en la recogida de información y en su análisis posterior (grupo de discusión) así como en su aportación a la definición del contexto (aportación documental del centro, ampliada a discreción de la dirección). La *Carta de transparencia y compromiso de participación*, (ANNEXO) ha sido parte de la toma de conciencia de los centros en su propio valor y relevancia como parte del proceso de investigación:

La carta de transparencia y compromiso de participación que se ha proporcionado a los centros educativos, tanto para docente, como para familias y para los alumnos (éstos últimos con la autorización de las familias) busca despertar su interés, facilitar su incorporación informada y confirmar la autorización expresada por los participantes en cuanto a su colaboración en la provisión de datos para este estudio.

Así, se ha procurado reflejar en un redactado sencillo y comprensible el fin del estudio y el significado de la colaboración de cada uno de los participantes.

- a) *para direcciones*
- b) *para docentes*
- c) *para familias*
- d) *para alumnos (autorización del tutor/a del/ de la alumno/a)*

La autorización es requisito para la participación informada, y pone de manifiesto algunos de los temas básicos que actualmente debate tanto la rama del derecho

administrativo como la pedagogía aplicada: quién es propietario de los datos personales, qué se define como identidad en el ámbito digital, quién es el garante de los derechos de privacidad de los menores en un centro educativo, qué derechos tienen los miembros de la comunidad educativa en su participación como usuarios o proveedores del servicio, qué transparencia es requerida en los estudios elaborados sobre las personas, las organizaciones o las instituciones entre otras cuestiones.

Esta transparencia e implicación de los participantes es uno de los motores y quizá el más importante que ha impulsado a llevar adelante esta tesis. Surge a partir de la observación, la atención, la reflexión, y la introspección de temas relacionados con el trato, la relación y los intercambios de diálogos, entrevistas y charlas informales entre los diferentes agentes de la comunidad educativa.

La autora focaliza la atención en la relación escuela-familia como consecuencia directa de su labor profesional, y surge la necesidad de ahondar en los temas que llevan a los entendimientos y desencuentros entre la familia y la escuela. A consecuencia de ello, interesan las implicaciones que dichos temas pueden llegar a tener en el confort y bienestar necesario para propiciar un espacio educativo suficientemente acogedor, cómodo y grato, adecuado y oportuno para la educación.

Se inicia el estudio con el planteamiento de esta cuestión (cómo mejorar el clima de entendimiento entre el centro escolar y las familias) para centrar la cuestión, intentando darle forma. Como en todos estos procesos, en un principio se sobredimensiona la investigación: el estudio puede incorporar los contextos históricos de la educación en Cataluña, tal como se menciona en los capítulos teóricos; conviene incorporar temas de estadística poblacional y representatividad del muestreo operativo; exige revisar los procesos de validación y fiabilidad, entre otros. Estas y otras línea de estudio dibujan un mapa conceptual cada vez más amplio y ramificado, que conviene definir.

Por todo ello se procede a identificar los temas de estudio: la idea, los conceptos, los mecanismos, las implicaciones de cada vocablo, término, voz... igualmente, se detectan límites y limitaciones: el espacio, el tiempo, las opiniones, los propósitos, las sospechas, los prejuicios, las inconscientes e ideas arbitrarias, que poco a poco devienen conscientes. El resultado lleva a reconsiderar y corregir arbitrariedades, y sobre todo, a definir el conocimiento sobre qué supone un proceso investigador y qué bondades incorpora al saber científico: el rigor, la solidez, la exactitud y la autenticidad en las aseveraciones fruto del minucioso estudio sobre el que los participantes se auto interrogan sin cesar.

La información obtenida de este modo constituye un producto esencial para visualizar el resultado de conjunto, y permite una interpretación amplia que augura un impacto significativo.

10. PRODUCTO, RESULTADOS, INTERPRETACIÓN E IMPACTO

10.1. Introducción

En este capítulo se abordan los resultados de la investigación desde la concreción (producciones de los informantes) a la abstracción (impacto y tendencias de futuro). La autora hace especial diferencia entre las informaciones vertidas por los informantes de manera oral o escrita (producciones), el producto de la investigación, los resultados (constituidos por el corpus de datos recogidos y su gestión informatizada), la interpretación de la investigadora (a la luz de procesos cualitativos de comprensión y valoración) e impacto a medio y largo plazo. Finalmente, se ofrece, a modo de síntesis conclusiva, una relación ordenada de los elementos positivos y aquéllos susceptibles de mejora en el ámbito de la comunicación entre familia y escuela, en los centros de la muestra.

En primer lugar, se plantean temas conceptuales, en la línea de la propia investigación que ya se ha cuestionado desde el principio, la identificación de términos unívocos en investigación, y el reto de la unificación y la categorización de conceptos.

A continuación, se reflexiona sobre la prospectiva del estudio en el entorno educativo, considerando la necesidad que tienen los centros de mejorar sus propias estrategias de análisis y autoconocimiento organizativo. Se hacen propuestas de difusión y transferencia de la investigación a otros territorios y ámbitos de organización escolar. Se propone la posible difusión a través de artículos, conferencias y participaciones profesionales y de formación con equipos directivos y docentes en ejercicio.

Igualmente, se reflexiona sobre la capacidad de aplicación de esta investigación en el futuro profesional de la autora, y la aplicabilidad de las estrategias y técnicas multimodales de triangulación en los procesos de mejora de los centros: el papel de la comunidad educativa en los proyectos de innovación y los planes de cambio (capacidad de la propia comunidad educativa para transformarse).

Se considera así mismo la aplicabilidad del estudio en el entorno universitario, teniendo en cuenta las posibilidades que la academia ofrece para realizar investigaciones de campo, colaborar en redes de investigación y participar en proyectos de innovación locales e internacionales. Se pone en evidencia la importancia de experimentaciones prácticas como la que se presenta en esta tesis doctoral para conciliar el rigor de la teoría propia de las universidades, y la riqueza práctica de los centros educativos en su aprender cotidiano.

Finalmente, se reflexiona sobre futuras líneas de investigación que puedan desarrollar el tema estudiado, o procesos de automatización y escalabilidad.

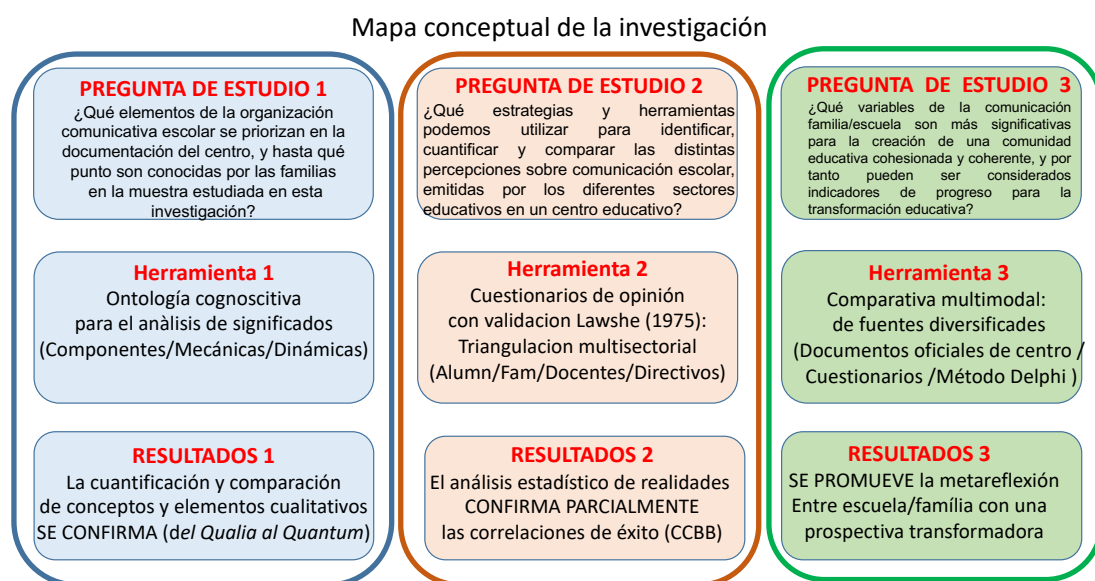


Figura 106: Relación entre las preguntas de estudio, herramientas y resultados. Elaboración propia, 2021

10.2. De las producciones tangibles a la interpretación de tendencias

Toda investigación sistemática hace revisión final de los productos y los resultados. Si bien la diferenciación anglosajona es bien conocida actualmente (*Output and Outcome*), se antoja del todo insuficiente si tenemos en cuenta la mirada que requiere la comunicación entre familia y escuela. Por un lado, los productos de la comunicación (en tiempo real) son en realidad producciones que pertenecen a cada informante, sean orales o escritas. Por otro lado, los resultados (de concienciación, de aprendizaje o de mejora forman parte de un impacto a medio y largo plazo difícil de medir en el momento en que se termina la investigación misma.

Conceptualmente, son distintos momentos y se identifican con diferentes elementos tangibles, que deberían pasar a su vez los filtros de la interpretación individual y la validación colectiva. Este proceso, en sí mismo, pudiera dar lugar a un trabajo epistemológico en el límite de la filosofía, y una línea de reflexión alejada de la práctica. Por todo ello, se ha optado aquí por una breve síntesis reflexiva de carácter léxico, una

vez revisadas las entradas de los diccionarios de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) en línea, y aplicadas sus definiciones al caso que ocupa este estudio, Así, fruto de la investigación y de una selección precisa y adecuada a la exigencia de ésta, se ha obtenido información en cuatro planos de abstracción:

- a) Producciones y productos. Un primer plano de concreción en la investigación, identificable y observable. Lo que se obtiene a partir de las herramientas utilizadas. En este estudio, las aportaciones comunicativas de los informantes (individuales y colectivas; orales o escritas)
- b) Resultados. Efecto de un hecho. La consecuencia de extracción de información, en este caso sistemática y diversificada. Incluye información en distintos formatos, en datos cuantitativos y cualitativos.
- c) Interpretación. La explicación o el relato de los resultados obtenidos. Si bien es inevitablemente subjetiva, se somete a procesos de objetivación generalmente reconocidos.
- d) Impacto. Huella, efecto de una acción o una fuerza aplicada. La consecuencia o efecto producido por los resultados, por la interpretación que se hace, y por la propia investigación.

La gestión de esta información se consigue con diferentes herramientas, que se han revisado en este maco conclusivo junto a las preguntas de estudio, dado que constituyen uno de los objetivos propuestos inicialmente (desarrolla herramienta y estrategias de análisis para el mejor conocimiento de la relación entre familia y escuela en el centro educativo).

En los capítulos siguientes se reflexiona además sobre sus implicaciones y las posibles tendencias que cabe esperar a partir de este momento.

10.3. De los cuestionarios de opinión a la triangulación multimodal

Como se ha visto en los capítulos teóricos, los cuestionarios de opinión son de uso habitual en las ciencias sociales y en especial en los estudios de implicación social. En general se consideran insuficientes si no van acompañados de un estudio de contexto robusto, y una triangulación desde diferentes sectores poblacionales, que contribuyan a

dimensionar las diferentes respuestas. En este trabajo se ha intentado enriquecer esta propuesta con una superposición de triangulaciones que incorpora paulatinamente distintas capas de información recogidas de fuentes diferentes. El resultado es una visión compleja, no siempre coincidente, y a menudo disonante entre sí, pero sumamente útil para entender los procesos de interacción entre la familia y el centro educativo.

La aproximación multimodal a la información obtenida es el resultado de un amplio conjunto de aproximaciones complejas, que a su vez se concretan en más de una herramienta:

01. Información documental múltiple a partir de la literatura contextual y de referencia, de los diversos documentos de centro analizados en cada escuela, y de la documentación digital generada durante el proceso.
02. Conversaciones, preguntas, visitas a centros y entrevistas con los protagonistas del estudio, que incluyen tanto los registros en los cuestionarios como los grupos de discusión y las charlas o mensajes informales.
03. Observación sistemática y asistemática de la dinámica de los centros estudiados. Conocimientos previos y adquiridos sobre el terreno, desde el ámbito personal, profesional y académico-universitario.

La observación que se gestiona en este estudio, además, ha pretendido desde sus inicios respetar los parámetros de rigor científico-cuantitativo, sin despreciar en ningún momento los matices de las aportaciones cualitativas que se han ido generando durante el proceso. La interpretación deriva sin duda de la subjetividad personal de la autora, pero se concilia con las otras miradas de los participantes, con técnicas de validación anterior y posterior a la aplicación de las herramientas, y a la presentación pautada por el rigor de la academia. El relato que explica los resultados se desgana a partir de ideas clave, conclusiones parceladas y tendencias identificadas en la opcionalidad o probabilidad difusa de futuro. El impacto a medio y largo plazo es difícil de considerar, pero se incluye igualmente en esta tesis a modo de reflexión explicativa que puede enriquecer futuras líneas de investigación.

Una reflexión diacrónica a lo largo de la investigación muestra una evolución inconclusa en términos de ampliación y mejora. De hecho, la autora considera que el camino a penas se ha iniciado y de él se puede y debe seguir extrayendo información en todos los centros. La finalidad de la información no deja de ser la necesidad de profundizar en las relaciones entre familia y escuela para mejorar-las, con el fin de alcanzar la mejora del éxito educativo para todo el alumnado, que debiera ser una prioridad en nuestra sociedad. No es una afirmación banal, sino que esa concepción de constructo para el

bien común se recoge, entre otros documentos, en nuestras leyes de educación. En concreto, la última ley orgánica de educación en España (publicada durante la elaboración de esta tesis) conocida como LOMLOE, incorpora referencias a la sostenibilidad desde la educación en equidad, mencionando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 2030) que se han citado también en los capítulos teóricos de este trabajo, y que promulga la UNESCO.

A modo de conclusión, se señala aquí algunas ideas clave han dado respuesta, como hemos visto, a las preguntas iniciales de esta investigación;

- a) Inicialmente se han seleccionado las variables para definir el constructo conceptual de estudio (comunicación de calidad entre familia y escuela) a partir de pares de preguntas o indicadores que se agregan en ámbitos temáticos identificables en el ámbito escolar (componentes de la comunicación, mecánicas relacionales, dinámicas de transformación), de modo que se puedan identificar, contar, comparar, correlacionar y triangular matemáticamente como unidades de información utilizables en fórmulas estadísticas. Con ello se ha logrado un sistema de agregación de información que permite la clasificación y la extracción de conclusiones (resultados comparables por temas, por informantes, por centro, etc).
- b) Las conclusiones conceptuales obtenidas son la evidencia de que esta estrategia mixta (opiniones cualitativas múltiples y cuantificación de datos unívocos) ofrece indicadores que permiten abordar la descripción de las realidades concretas en cada centro, y detectar las variables que correlacionan con el éxito educativo en los términos que usualmente se definen en el marco del sistema educativo (es decir, en función del resultado de competencias básicas al final de la etapa educativa por parte del alumnado).
- c) Los datos de esta investigación ponen en evidencia que la mayoría de los centros de la muestra disponen de documentación explícita sobre los procesos comunicativos entre la familia y la escuela, aunque en general predominan elementos que hacen referencia a factores de ordenación y componentes de la comunicación (horarios, reuniones, canales, etc.) más que a elementos vinculados a expectativas y valores educativos trascendentes. Se constata también que la abundancia de referencias documentales sobre la relación familia y escuela no es suficientes para garantizar dicha relación, ni la calidad de la misma. Finalmente, destaca por un lado la correlación positiva de los resultados educativos (competencias básicas de etapa) con los elementos dinámicos y transformadores de la comunicación flexible e inclusiva en la comunidad

educativa (expectativas, participación, valores), y por otro lado la correlación negativa de los resultados académicos con el exceso de reglamentación documental de carácter explícito y burocrático en las relaciones familia-escuela. Resumiendo, la existencia de documentos institucionales reglamentarios sobre la comunicación en la escuela no garantiza la realidad operativa y aplicación práctica, ni es suficiente para favorecer el cambio y la transformación educativa hacia horizontes compartidos.

10.4. Sobre los usos e implicaciones de la información obtenida: el futuro

La información obtenida en esta investigación tiene un uso inmediato en el desarrollo personal y profesional de la autora tanto en el ámbito universitario como en el ámbito laboral-educativo relacionado directamente con la Administración del Departamento de Educación. Mucho más importante aún es el uso y las implicaciones que esta investigación ha tenido para los centros y las comunidades educativas que generosamente han participado en ellas.

Son ocho escuelas que se han implicado en una introspección conjunta y sistemática de la que han podido recoger información válida para la detección de necesidades, reflexionar sobre las diversas opiniones e intereses que existen en el centro y proponer una interpretación del presente y del futuro orientada a la mejora de la escuela como un bien compartido por y para todos.

Igualmente, para futuros profesores o eventuales lectores de esta tesis, el diseño elaborado para analizar la comunicación entre la escuela y la familia puede tener usos diversos si se transfiere a otros ámbitos de investigación educativa: la recogida de información y la triangulación se puede aplicar de forma similar al mayor conocimiento de evolución de resultados educativos, la formación de agentes educadores, la participación social de la comunidad educativa en el entorno, y muchos otros temas que incumben tanto a familias como a centros escolares.

Para analizar estas y otras áreas de interés conviene identificar claramente, el uso principal de la información obtenida, a saber:

- a) *ab initio*
- b) *in praesenti*
- c) *a posteriori*

Estos tres relatos debieran servir, a juicio de esta autora, para sustentar cualquier estudio de estas características con la voluntad de aportar conocimiento, sumar y agregar valor la comunidad científica. El impacto esperado que subyace en el proceso es la voluntad de uso, el deseo de contribuir. En concreto se pretende aportar conocimiento específico sobre la realidad y provocar la reflexión sobre aspectos significativos relacionados con la relación de la familia con la escuela y viceversa, pues se ha visto y constatado durante todo el estudio un desfase entre la concepción que se tiene sobre la relación familia-escuela en ambos entornos sociales. El hecho en sí, sus características y las expectativas que dicho hecho genera durante el proceso educativo, no siempre se corresponden con lo que se dice que es deseable (los documentos), con lo que está ocurriendo a ojo de los participantes (cuestionarios), o con lo que se entiende que acontece según la comunidad (grupo de discusión).

Enlazando estas ideas con los principios de aprendizaje de la DUA, como se ha visto en el marco teórico de esta investigación, vemos que el proceso sigue una pauta general fácilmente identificable: identificar desde la percepción, codificar desde práctica, y actuar desde la interiorización que permite la proyección y la integración en los planes de futuro. Así, a partir de esta investigación se identifican los componentes del objeto de estudio, se activan las mecánicas relaciones entre los participantes y sobre todo se generan en el imaginario las dinámicas reflexivas para generar la transformación educativa que se desea.

De la dificultad de todo ello ha dado cuenta la investigación de los *qualia*, (las realidades subjetivas plasmados en los datos del cuestionario y que reflejan la parte más significativa de la información recogida), que se ha tenido que transformar matemáticamente en *quantum* operable (valores numéricos), comparable y susceptible de transmisión justificable y ajustada a otros momentos o realidades.

Como se ha comentado en la revisión de la literatura inicial, el reto principal para analizar las opiniones humanas es precisamente superar las comunicaciones de los agentes, su interpretación subjetiva y las expectativas que se derivan. Como se ha demostrado en el trabajo empírico de esta tesis, las opiniones humanas, se pueden, representar numéricamente, compararlas, correlacionarlas y compartirlas matemáticamente con estrategias validadas y cuantificables que se consensuan de forma colectiva. La opinión de un individuo puede ser para el/ella una realidad absoluta, pero en la sociedad es la contribución que demuestra de forma palpable y universal que el ser humano genera cultura desde la agregación, consolidación y transferencia de pareceres.

11. SÍNTESIS CONCLUSIVA

Podemos resumir las principales conclusiones de esta investigación agrupándolas al mismo tiempo en los tres ámbitos utilizados en el estudio, según respondan a temas relacionados con los componentes, las mecánicas y las dinámicas transformadoras de la comunicación.

En esta tabla se presentan las ideas conclusivas aplicando las categorías del razonamiento seguido a lo largo de este estudio:

Tabla de ideas conclusivas de esta tesis doctoral
Organizadas por ámbitos

CONCLUSIONES, POR ÁMBITOS	COMPONENTES (C)	MECÁNICAS (M)	DINÁMICAS (D)
1. Documentación escolar	Los documentos de centro no representan la realidad según sus protagonistas (C)	La abundancia documental no correlaciona con los resultados de las CCBB (M)	La complejidad A/B/C en que el Departamento de educación clasifica los centros educativos no determina los resultados (D)
2-Valoración del centro	Las escuelas están bien valoradas por el 90% de las familias (C)	El relato y la actuación del día a día de los centros es mejor que su ideario pedagógico (M)	Hay mayor correlación de éxito competencial en los niveles de dinámicas transformadoras que en los niveles de componentes o mecánicas (a mayor coincidencia de expectativas y valores, mayor éxito educativo competencial) (D)

3.El papel de la comunicación F/E	En casi 2/3 de los centros, los documentos no están actualizados en temas relacionados con la comunicación F/E (C)	Todos los equipos directivos consideran esencial la comunicación F/E (M)	La variable que correlaciona mejor con el éxito educativo es la dinámica de cambio (expectativas de futuro, rol de profesores, transformación e innovación) (D)
4.Implicación de los distintos sectores educativos en la transformación y el cambio	El alumnado no está considerado como interlocutor en el centro (C)	Familias y centros coinciden más en valores y principios que en el reglamento que han decidido compartir, en los procesos relacionales o en los mecanismos de solución de conflictos (M)	El 1/3 de familias desconoce las expectativas de cambio e innovación del centro (D)
5.Registros y reglamentación	El papel del docente en la comunicación F/E no está reglamentado en más del 40% de los centros (C)	Se da una correlación inversa entre transformación de dinámicas educativas y registro escrito de actuaciones (M)	Los equipos directivos de los centros concertados coinciden en valores, pero no en opiniones sobre los procesos comunicativos con las F/AI (D)
6. Comunicación y familia	La comunicación mejor valorada por las familias incluye	La comunicación entre docente y familia es menor de lo que opinan los	La mayoría de las familias considera más útiles las conversaciones

	temas académicos y emocionales. (C)	equipos directivos (M)	frecuentes e informales que las reuniones tutoriales (D)
7.Comunicación y alumnado	Los temas conductuales del alumnado y resolución de conflictos es la comunicación peor valorada por familias y escuela (C)	La comunicación docente-alumno es más fluida de lo que opinan los equipos directivos (M)	Los centros contemplan la transformación educativa sin incluir la voz del alumnado (D)
8.Liderazgo relacional	La toma de decisiones del equipo directivo en centros concertados apenas incluye la opinión de docentes i familias (C)	Los centros públicos muestran mayores opciones para la participación de familias en la a toma de decisiones (M)	Todos los centros valoran la coincidencia sobre objetivos compartidos de la comunidad educativa para la toma de decisiones (D)

TABLA 45: Organización por ámbitos de las ideas conclusivas.

Estos ámbitos conclusivos recogen, como se puede observar, las conclusiones que dimanen del mismo, respetando la clasificación propuesta a lo largo de este estudio.

Respecto a la primera categoría podemos agrupar dichas conclusiones atendiendo a los aspectos positivos o susceptibles de mejora de los componentes, mecánicas y dinámicas, en relación con la comunicación familia - escuela, a saber:

EN CUANTO A LOS COMPONENTES	
POSITIVOS	SUSCEPTIBLES DE MEJORA
Las escuelas están bien valoradas por el 90% de las familias (C)	Los documentos de centro no representan la realidad según sus protagonistas (C)

La comunicación mejor valorada por las familias incluye temas académicos y emocionales. (C)	En casi 2/3 de los centros, los documentos no están actualizados en temas relacionados con la comunicación F/E (C)
	El alumnado no está considerado como interlocutor en el centro (C)
	El papel del docente en la comunicación F/E no está reglamentado en más del 40% de los centros (C)
	Los temas conductuales del alumnado y resolución de conflictos es la comunicación peor valorada por familias y escuela (C)
	La toma de decisiones del equipo directivo en centros concertados apenas incluye la opinión de docentes i familias

Tabla 46: Conclusiones atendiendo a los aspectos positivos o susceptibles de mejora de los componentes

EN CUANTO A LAS MECÁNICAS	
POSITIVOS	SUSCEPTIBLES DE MEJORA
Todos los equipos directivos consideran esencial la comunicación F/E (M)	La abundancia documental no correlaciona con los resultados de las CCBB (M)
Los centros públicos muestran mayores opciones para la participación de familias en la toma de decisiones (M)	Se da una correlación inversa entre transformación de dinámicas educativas y registro escrito de actuaciones (M)
El relato y la actuación del día a día de los centros es mejor que su ideario pedagógico (M)	
Familias y centros coinciden más en valores y principios que en el reglamento que han decidido compartir, en los procesos relacionales o en los mecanismos de solución de conflictos (M)	
La comunicación entre docente y familia es menor de lo que opinan los equipos directivos (M)	

Tabla 47: Conclusiones atendiendo a los aspectos positivos o susceptibles de mejora de las mecánicas

EN CUANTO A LAS DINÁMICAS	
POSITIVOS	SUSCEPTIBLES DE MEJORA
Hay mayor correlación de éxito competencial en los niveles de dinámicas transformadoras que en los niveles de componentes o mecánicas (a mayor coincidencia de expectativas y valores, mayor éxito educativo competencial) (D)	La complejidad A/B/C en que el Departamento de educación clasifica los centros educativos no determina los resultados (D)
La variable que correlaciona mejor con el éxito educativo es la dinámica de cambio (expectativas de futuro, rol de profesores, transformación e innovación) (D)	El 1/3 de familias desconoce las expectativas de cambio e innovación del centro (D)
Los equipos directivos de los centros concertados coinciden en valores, pero no en opiniones sobre los procesos comunicativos con las F/AI (D)	La mayoría de las familias considera más útiles las conversaciones frecuentes e informales que las reuniones tutoriales (D)
Todos los centros valoran la coincidencia sobre objetivos compartidos de la comunidad educativa para la toma de decisiones (D)	Los centros contemplan la transformación educativa sin incluir la voz del alumnado (D)

Tabla 48: Conclusiones atendiendo a los aspectos positivos o susceptibles de mejora de las dinámicas

Esta clasificación pretende focalizar los aspectos más significativos que se han destilado a partir del estudio realizado en esta tesis doctoral. Muchos de ellos pueden servir como guía para iniciar actuaciones que ayuden a mejorar los aspectos que aquí se puntualizan. Destaca, en todo caso, la relación entre elementos positivos y susceptibles de mejora en cada uno de los ámbitos estudiados y el número en su conjunto:

Elementos positivos $2(c) + 5(m) + 4(d) = 11$	Elementos susceptibles de mejora $6(c) + 2(m) + 4(d) = 12$
--	---

En síntesis, este estudio concluye la investigación poniendo de manifiesto que:

- 1) Los centros tienen elementos susceptibles de mejora en aspectos de ordenación básica, registro documental y componentes esenciales en la comunicación familia-escuela
- 2) Los centros muestran una valoración positiva en las mecánicas de atención al alumnado y comunicación con las familias, y en las dinámicas de innovación y transformación, cuando las hay.

La voluntad de este trabajo ha sido desde su inicio la de aportar elementos que contribuyan a concienciar a los centros educativos sobre los posibles aspectos susceptibles de mejora en la relación familia -escuela. El trabajo de continuidad de esta inspectora consiste de ahora en adelante, acompañarlos en este compromiso social, en todo aquello que necesiten.

11.1. Propuestas y líneas futuras de investigación

La comunicación familia-escuela representa un reto de futuro vinculado tanto a la escasa atención que recibe a menudo por parte de los propios interesados, como de las consecuencias que tiene esta pobre consideración. Se ha considerado unas veces una consecuencia de la acción tutorial, y otras un mero proceso comunicativo entre los adultos re-referencia de un menor en proceso de aprendizaje escolar. Pocas veces se entiende como la expresión de un compromiso social que, por la percepción asimétrica de la relación, debe estudiarse, construirse, y valorarse como una parte esencial del tejido social que garantiza el relevo generacional. Menos frecuente aún es encontrar estudios que pongan el énfasis en la construcción de un referente conceptual común, una herramienta de análisis e la realidad y un espacio participativo en la toma de decisiones sobre el futuro de la propia relación entre la familia y la escuela.

Un estudio serio sobre el tema habría de partir de las aportaciones vertidas en estudios como el presente que recogen tanto las opiniones de los propios agentes implicados en el sistema educativo (alumnos, profesores, familias y direcciones de centros docentes) como el relato documental que se deberá reflejar en la documentación del centro, y la

opinión que tienen los protagonistas de las distintas percepciones sobre temas compartidos.

Este estudio podría abundar aún en temas de contraste entre participantes de distinto género, edad o nivel educativo, y ofrecer los resultados de manera que se identifiquen posibles sesgos debido a características de conjunto. Podría igualmente aplicar nuevas comparativas sobre temas que se han insinuado sin llegar a explorar-se por completa (las diferencias percepciones entre familias autóctonas o inmigradas o sobre colectivos de hablantes de un mismo idioma, por ejemplo. Podría, en fin, transferir el proceso a otros países, y generar nuevas comparaciones o correlaciones.

No obstante, tal vez lo más enriquecedor sería facilitar la aplicación longitudinal de un estudio similar para dar lugar a que la propia comunidad educativa identifique tendencia, y tome consciencia de su evolución como organización que aprende, crece y se transforma.

En momentos como los actuales, donde el sistema educativo se ha tensionado por una pandemia sobrevenida, la comunicación familia-escuela es el vínculo que permite recoger las experiencias educativas de todos los sectores del centro, y descubrir realidades que a menudo se enmascaran en el día a día, a partir de las conversaciones y relaciones informales que se han dado en situaciones como el confinamiento o el súbito aprendizaje remoto con ayuda de tecnología digital.

Investigar sobre la comunicación de las familias y la escuela en situaciones de crisis, incorporar al alumnado en la toma de decisiones con voz y voto, reclamar a la administración la actualización de las normativas, son líneas de trabajo que se derivan en buena parte de los resultados de este y otros estudios similares. Profundizar en esta demanda social sería una línea interesante a considerar desde el liderazgo distribuido y la gestión de la autonomía de centro, que podría generar procesos de innovación si se planifican actuaciones de acompañamiento para el alumnado, y espacios de debate dirigido para las familias.

La formación directiva y de liderazgo transformador podría también beneficiarse de otros estudios como el presente, que proporcionan herramientas para la autoevaluación y la co-evaluación de procesos organizativos en el centro educativo.

El propio profesorado, enfrentado a las opiniones y valoraciones a partir de las encuestas, los documentos de centro y las entrevistas con los agentes encuestados, podría replantearse la forma en que se proporciona la información a las familias, las necesidades que manifiestan o las prioridades que alumnos y familias consideran esenciales para identificar una buena escuela.

La investigadora, por su parte, imagina un proceso escalable y automatizado, sin necesidad de procesos laboriosos, donde periódicamente los centros puedan priorizar la recogida de información preguntando a todos los sectores de la comunidad educativa. Sería un proceso de constatación sobre el estado de la cuestión a lo largo del curso, y permitiría a la Administración hacer estudios sectoriales, territoriales o conceptuales de distinta intensidad, no tanto para evaluar situaciones, sino para identificar buenas prácticas y facilitar su difusión y transferencia.

Quién sabe si algún día estos procesos llegarán a estar incorporados al seguimiento habitual de la comunidad educativa, a la actuación planificada para garantizar un buen clima de centro, o a los procesos de diagnóstico social en las instituciones oficiales.

En cualquier caso, siempre será necesario identificar los componentes o variables del estudio, analizar las mecánicas o procesos que lo determinan, y evaluar las dinámicas que se desencadenan con su aplicación, para promover aquellas que dan calidad y sostenibilidad a la educación, un bien común que ha de interesar a los individuos, las organizaciones, a los gobiernos y a toda la especie humana en su conjunto.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1). <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Aguerrri San Rafael, R. (2017). *Comunidades de aprendizaje y participación familiar: Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Aristóteles (2003). *Retórica*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Mº de la Presidencia Ed. 6ª edición.
- Astigarraga, E. (2008). El método Delphi. Universidad de Deusto, San Sebastián.
- Ayuntamiento de Barcelona (2016). Departament d'Estadística i Difusió de Dades. Oficina Municipal de Dades. <https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/castella/index.htm>.
- Barriopedro, M. I., Quintana, I., & Ruiz, L. M. (2018). La perseverancia y pasión en la consecución de objetivos: Validación española de la Escala Grit de Duckworth. [Perseverance and passion in achieving the objectives: Spanish Validation of the Duckworth's Grit Scale]. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 14(54). <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05401>
- Baumann, P. (2007). Experiencing Things Together: What Is the Problem? *Erkenntnis*, 66(1–2). <https://doi.org/10.1007/s10670-006-9026-x>
- Belda, J. F. (2013). La participación social en la escuela pública: un reto colectivo. *Anthropos. Huellas Del Conocimiento*, 238, 83–102.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación. 2ª edición.
- Block, N. (1998). Is Experiencing Just Representing? *Philosophy and Phenomenological Research*, 58(3). <https://doi.org/10.2307/2653766>
- Bolívar, A. (2006). Volver Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1984). *The ideal problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity*. W. H. Freeman.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2014). La Aplicación del Juicio de Experto como Técnica de Evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación En Educación*, 7(2), 11–22.
- Carpenter, P. J., Scanlan, T. K., Simons, J. P., & Lobel, M. (1993). A Test of the Sport Commitment Model Using Structural Equation Modeling. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2). <https://doi.org/10.1123/jsep.15.2.119>
- Colás, P. S., & Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2). <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., & Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 7–33.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96–114.

- Consejo Superior de Evaluación de Cataluña. (n.d.). <http://csda.gencat.cat/en>. Departamento de Educación. Generalidad de Cataluña.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978. Cita en texto: (CE 1978)
- Cruz, M., & Rúa, J. A. (2018). Surgimiento y desarrollo del método Delphi: una perspectiva cuantitativa. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 71. <https://doi.org/10.5195/BIBLIOS.2018.470>
- Cuesta, A. (2011). Gestión de recursos humanos y del conocimiento: una tecnología de diagnóstico, planificación y control de gestión estratégica. *Revista de Ciencias Sociales*, XVII(2), 287–297.
- de León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional de Teoría de La Educación*.
- Decreto 102/2010 de autonomía de centros educativos. Gobierno de la Generalidad de Cataluña. (2010). <https://portaldogc.gencat.cat/UtilsEADOP/PDF/5686/1108860.pdf>
- Dennett, D. C. (1988). Quining qualia. En A. J. Marcel & E. Bisiach (Eds.), *Consciousness in contemporary science* (pp. 42–77). Clarendon Press/Oxford University Press.
- Departament d'Educació (2020a). <https://web.gencat.cat/ca/actualitat/detall/Pla-dobertura-de-centres-educatius>. Generalitat de Cataluña.
- Departament d'Educació. (2021). <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/educacio-primaria>. Estadística de l'ensenyament.
- Departamento de Educación. Generalidad de Cataluña. (2020b). Documents per a l'organització i la gestió de centres 2020. <http://educacio.gencat.cat/ca/Arees-Actuacio/Centres-Serveis-Educatius/Centres/Organitzacio-Gestio/Doigc/>.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2009). Self-Control and Grit. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5). <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Durkheim, É. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Les Presses universitaires de France, 16^a edición.
- Durkheim, E. (1938). *The rules of sociological method* (8th ed.). University of Chicago Press: Chicago.
- Education at a Glance 2020. (2020). OECD. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- ELLIOTT, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (S. L. Ediciones Morata, Ed.).
- Elliott, J. M. (2000). *La investigación-acción en educación* (Cuarta edición). Ediciones Morata.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36.
- Esté de Villarroel, M. E. (2011). Tópicos de investigación cualitativa. En *Temas teóricos de conversación cualitativa en busca de su afirmación en la práctica*. (Universidad de Carabobo, Ed.; 2nd ed.).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015) *Eurydice Report*. 2015 Edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- https://eacea.ec.europa.eu/National-Policies/Eurydice/Sites/Default/Files/2015_publications_list_february_2016_0.Pdf.
- Fierro, M. (2002). *JUDÍOS Y MUSULMANES EN AL-ANDALUS Y EL MAGREB* (Casa de Velázquez, Ed.; OpenEdition Books).
- Flick, U. (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. *Armario de Psicología*, 36.

- Fodor, J. (1984). Observation Reconsidered. *Philosophy of Science*, 51: p.23–43.
- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Content validity by experts judgment: Proposal for a virtual tool. *Apertura*, 9(2).
<https://doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- García, F.-J., & Rosel, J. (2001). Family and Personal correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 88(2). <https://doi.org/10.2466/PRO.88.2.533-547>
- Garreta, J. (2007). La Relación familia - escuela (Ediciones de la Universitat de Lleida, Ed.; J. Garreta Ed.). Jordi Garreta Ed.
- Gezer, Ü. (2017). The definition of success in education and new approaches. *SHS Web of Conferences*, 37. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20173701035>
- González-Agápito, J., Marquès, S., Mayordomo, A., & Sureda, B. (2002). *Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939: Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Guevara, N. M. (2020). *Técnicas sistémicas estructurales para el manejo de la percepción de satisfacción familiar en estudiantes de hogares desestructurados de segundo año de bachillerato de la unidad educativa Santa Mariana de Jesús del Cantón Riobamba*. Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Hymes, D. H. (2013). Acerca de la competencia comunicativa. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 69, 61–68.
- Issó, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- James, K. (2018). Universal Design for Learning (UDL) as a Structure for Culturally Responsive Practice. *Northwest Journal of Teacher Education*, 13(1).
<https://doi.org/10.15760/nwjte.2018.13.1.4>
- Jiménez, M. (2011). Infancia en situación de riesgo social. *Pedagogía Magna*, 11, 434–439.
- Kaser, L. and J. Halbert. 2017. The Spiral Playbook: Leading with an inquiring mindset in school systems and schools. C21 Canada.
- Kent, A. (2018). Quanta and Qualia. *Foundations of Physics*, 48, 1021–1037.
- Koch, C. (2004). *The Quest for Consciousness: A Neurobiological Approach*. Roberts & Company Publishers.
- Lacasa, M. P. (2001). Entorno familiar y educación escolar la intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación* (pp. 597-622). Madrid: Alianza Editorial.
- Lamme, V. A. F. (2010). How neuroscience will change our view on consciousness. *Cognitive Neuroscience*, 1(3), 204-220. <https://doi.org/10.1080/17588921003731586>
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(5), 467-482.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitive Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lechner, N. (2000). Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social. *Instituciones y Desarrollo*, 7, 7–34.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Ley 10/1998, de 15 de julio, de uniones estables de pareja., Pub. L. No. 198, «BOE» núm. 198, de 19 de agosto de 1998 28345 (1998).
- Ley 11/2001, de 13 de julio, de acogida familiar para personas mayores, «DOGC» núm. 3437, de 24 de julio de 2001 «BOE» núm. 206, de 28 de agosto de 2001 (2001).

- Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia., Pub. L. No. Ley 11/2014, de 10 de octubre, <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-11990-consolidado.pdf>
- Ley 12/2009 de Educación de Cataluña. Publicaciones de la Generalidad de Cataluña. http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/lli-ei-educacio-index-analitic/lli_deducacio_catalunya_amb_index_analitic.pdf
- Ley 14/2010 de 27 de mayo de derechos y oportunidades del niño y el adolescente, «DOGC» núm. 5641, de 02/06/2010, «BOE» núm. 156, de 28/06/2010 (2010).
- Ley 18/2003, de 4 de julio, de Apoyo a las Familias, Pub. L. No. Ley 18/2003, de 4 de julio, «DOGC» núm. 3926, de 16/07/2003, «BOE» núm. 189, de 08/08/2003 (2003).
- Ley 19/1998, de 28 de diciembre, sobre situaciones convivenciales de ayuda mutua., «BOE» núm. 35, de 10 de febrero de 1999 6108 (1999).
- Ley 22/2000, de 29 de diciembre, de Acogida de Personas Mayores., Pub. L. No. BOE-A-2001-2354, «DOGC» núm. 3304, de 12 de enero de 2001; «BOE» núm. 29, de 2 de febrero de 2001 (2001).
- Ley 9/1998, de 15 de julio, del Código de Familia., Pub. L. No. Ley 9/1998, de 15 de julio, Comunidad Autónoma de Cataluña (1998).
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. L.O. 2/2006, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006).
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Addison Wesley Publishing Company. 1ª edición.
- Londoño, L. V., & Ramírez, L. A. (2012). Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 36, 193–220.
- Loorits, K. (2014). Structural qualia: a solution to the hard problem of consciousness. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00237>
- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 149–164.
- López, G. R. (2001). The Value of Parent Involvement from an (In) migrant Household. *Harvard Entertainment Review*, 71, 416–437.
- Lorenzo, N. (2014). La relación familia-escuela: ¿hay posibilidades de encuentro? La mediación escolar como alternativa. *La Gaveta: revista digital del CEP Santa Cruz de Tenerife*, 20, 32–56.
- Luna, P., Infante, A., & Martínez, F. J. (2006). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89–112.
- Macia, M. (2018). A theoretical approach to family-school communication: Strategies for improvement. *Ehquidad*, 10, 89–112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>
- Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1). <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Malinverni, L., Mora-Guiard, J., & Pares, N. (2016). Towards methods for evaluating and communicating participatory design: A multimodal approach. *International Journal of Human-Computer Studies*, 94, 53–63. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2016.03.004>
- Martín, E. (2011). La estructura organizativa como estrategia de intervención: sistema Amara Berri. *Organización y gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(4), 25–28.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27–39.

- Martínez, R. A., Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-145.
- Martínez, S. (2005). *La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Moreno, J. J., Márquez, M. J., & Rivas, J. I. (2019). Una conversación inacabada. Profundizamos en nuestro relato escolar en diálogo con Paulo Freire. *Cabás*, 22, 34-46.
- Naciones Unidas. (n.d.). Objetivos del desarrollo del milenio. https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sdgooverview/mdg_goals.html
- Nagel, T. (1974). What is it Like to be a Bat? *The Philosophical Review*, 83(4), 435-450.
- OECD (2018a) Strategic Orientations of the Secretary General. Paris: OECD.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1). <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación [Content Validity Evidences: Theoretical Advances and Estimation Methods]. *Acción Psicológica*, 10(2). <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pizarro, P., Santana, A., & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 9(2), 271-287.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, Pub. L. No. RD 463/2020, Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 (2020).
- Rich, J. (2001). Los modelos anglosajones y la organización en Francia del proyecto de escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 149-162.
- Rodríguez, A., & Viveros, E. F. (2013). Sobre la intervención familiar en escenarios educativos. Aproximación a una revisión documental. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 113-132.
- Rojas, G., Alemany, I., & Ortiz, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1377-1402.
- Silva, B. P. & Antúnez, S. (2014). El papel de las AMPA en la prevención de la violencia escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 230.
- Simon, P. M. de L. (1902). Probabilities (Robert Drummond Printers, Ed.). Truscott, F. W.; Emory, F. L.
- Sireci, S. G. (2007). On Validity Theory and Test Validation. *Educational Researcher*, 36(8). <https://doi.org/10.3102/0013189X07311609>
- Sosa, J. A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 251-265.
- Suárez, B. (2020). Investigación cualitativa: una mirada desde las ciencias sociales. *Revista Digital La Pasión Del Saber*, 1.
- Suárez, P., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-197.
- Suberviola, I. (2020). Estudio exploratorio sobre la opinión de las familias en el desarrollo de las tareas escolares durante la pandemia COVID19. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- TALIS 2018 Technical Report, OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XXI*. Editorial Graó.

- UNESCO. (2020). *Half of World's Student Population Not Attending School: UNESCO Launches Global Coalition to Accelerate Deployment of Remote Learning Solutions*. <https://en.unesco.org/news/half-worlds-student-population-not-attending-school-unesco-launches-global-coalition-accelerate>.
- Vélez, R. D. (2009). La relación Familia–Escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología*, 3(6), 1–15.
- Villegas, M., & González, F. E. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-147>

13. ANEXOS

13.1. Índice de figuras y tablas

13.1.1. Figuras

1. INTRODUCCIÓN GENERAL		
FIGURA 1	<i>Figura 1. Ámbito de interés de este estudio. Gráfico inspirado en “A Framework for Policy Action on Inclusive Growth” (OECD 2018a)</i>	
FIGURA 2	<i>Figura 2. Secuencia metodológica de investigación-acción aplicada en el presente estudio.</i>	
A) MARCO TEÓRICO, CONTEXTUAL Y DE REFERENCIA		
2. CAPÍTULO DEL MARCO TEÓRICO: DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO		
FIGURA 3	<i>Figura 3. Localización de los centros participantes en esta investigación, en los barrios de El Carmel, Horta-Guinardó y Sant Martí de Provençals (curso 2019-2020)</i>	
FIGURA 4	<i>Figura 4. Modelo de comunicación relacional - Escuela-Familia. Elaboración propia, 2021.</i>	
3. CAPÍTULO DEL MARCO TEÓRICO: CONTEXTO Y ECOSISTEMA DE LA MUESTRA		
FIGURA 5	<i>Figura 5. Tiempo de dedicación de los directores a las distintas responsabilidades del centro escolar, en diversas Comunidades Autónomas de España (detalle) (OECD 2018b, p.46)</i>	
4. CAPÍTULO DEL MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA		
FIGURA 6	<i>Figura 6. Representación de los qualia en los distintos niveles abordados por los filósofos a lo largo de la historia de la ciencia. Gráfico de la autora (2020)</i>	
FIGURA 7	<i>Figura 7. Representación del proceso de validación de la herramienta: VRC ex-ante (validación externa), validación en proceso (interna) por implementación multisectorial, y ex-post (validación interna-externa). Gráfico de la autora (2020)</i>	
5. CAPÍTULO MARCO TEÓRICO: COMPONENTES CONCEPTUALES		
B) MARCO APLICADO Y EMPÍRICO		
6. CAPÍTULO DEL MARCO EMPÍRICO: DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO		
FIGURA 8	<i>Figura 8 Enfoque metodológico cualitativo, mixto y cuantitativo en distintas fases del análisis</i>	
FIGURA 9	<i>Figura 9 Herramientas utilizadas. Elaboración propia, 2021</i>	

7. CAPÍTULO DEL MARCO EMPÍRICO: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS		
FIGURA10	<i>Figura10: Análisis documental para todas las escuelas</i>	
FIGURA 11	<i>Figura 11. Análisis documental global, de todos los documentos, en cada una de las escuelas de la muestra. Eje X: documentos; eje Y: frecuencia de referencias explícitas de cada centro</i>	
FIGURA 12	<i>Figura 12. Análisis documental que recoge las referencias a los componentes de la comunicación (interlocutores, contactos y canales) en cada escuela</i>	
FIGURA 13	<i>Figura13. Análisis documental en todas las escuelas, con la frecuencia de menciones sobre componentes de la comunicación (interlocutores, contactos y canales).</i>	
FIGURA 14	<i>Figura 14. Análisis documental que recoge las referencias a las mecánicas relacionales y organizativas analizadas en esta investigación, en los documentos de cada escuela de la muestra. . Eje Y: referencias agregadas del ámbito de mecánicas en las escuelas de la muestra</i>	
FIGURA 15	<i>Figura 15. Análisis documental en todas las escuelas, con la frecuencia de menciones sobre mecánicas relacionales y organizativas. Eje X: documentos; Eje Y: referencias agregadas del ámbito de mecánicas en las escuelas de la muestra</i>	
FIGURA 16	<i>Figura16. Análisis documental que recoge las referencias a las dinámicas y las tendencias de cambio y transformación en los documentos de cada escuela de la muestra. . Eje X: Escuelas; Eje Y: referencias en el ámbito de dinámicas.</i>	
FIGURA 17	<i>Figura 17. Análisis documental en todas las escuelas, con la frecuencia de menciones sobre dinámicas y tendencias educativas. Eje X: documentos. Eje Y: referencias agregadas por escuelas en el ámbito de dinámicas.</i>	
FIGURA 18	<i>Figura 18 Información documental global de la muestra. Por temática presente en la documentación de cada escuela.</i>	
FIGURA 19	<i>Figura 19 Información temática presente en la documentación de cada escuela, organizada por ámbitos de contenido (cuantificación temática: componentes, mecánicas, dinámicas)</i>	
FIGURA 20	<i>Información temática presente en la documentación de cada escuela, organizada por ámbitos de contenido, según el número de entradas o menciones específicas (componentes, mecánicas, dinámicas)</i>	
FIGURA 21	<i>Figura 21. Análisis documental en los centros de la muestra, indicando la frecuencia de aparición de las unidades de información observadas en esta investigación, por ámbitos conceptuales o temáticos de contenido</i>	
FIGURA 22	<i>Figura 22. Análisis documental global de todos los centros de la muestra, indicando las menciones informativas referentes a los ámbitos conceptuales o temáticos que mencionan</i>	
FIGURA 23	<i>Figura 23. Pregunta 1. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 24	<i>Figura 24. Pregunta 1. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 25	<i>Figura 25. Pregunta 2. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 26	<i>Figura 26. Pregunta 2. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 27	<i>Figura 27. Pregunta 3. Resultado de todas las escuelas</i>	

FIGURA 28	<i>Figura 28. Pregunta 3. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 29	<i>Figura 29. Pregunta 4. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 30	<i>Figura 30. Pregunta 4. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 31	<i>Figura 31. Pregunta 5. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 32	<i>Figura 32. Pregunta 5. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 33	<i>Figura 33. Pregunta 6. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 34	<i>Figura 34. Pregunta 6. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 35	<i>Figura 35. Pregunta 7. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 36	<i>Figura 36. Pregunta 7. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 37	<i>Figura 37. Pregunta 8. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 38	<i>Figura 38. Pregunta 8. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 39	<i>Figura 39. Pregunta 9. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 40	<i>Figura 40. Pregunta 9. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 41	<i>Figura 41. Pregunta 10. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 42	<i>Figura 42. Pregunta 10. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 43	<i>Figura 43. Pregunta 11. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 44	<i>Figura 44. Pregunta 11. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 45	<i>Figura 45. Pregunta 12. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 46	<i>Figura 46. Pregunta 12. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 47	<i>Figura 47. Pregunta 13. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 48	<i>Figura 48. Pregunta 13. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 49	<i>Figura 49. Pregunta 14. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 50	<i>Figura 50. Pregunta 14. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 51	<i>Figura 51. Pregunta 15. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 52	<i>Figura 52. Pregunta 15. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 53	<i>Figura 53. Pregunta 16. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 54	<i>Figura 54. Pregunta 16. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 55	<i>Figura 55. Pregunta 17. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 56	<i>Figura 56. Pregunta 17. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 57	<i>Figura 57. Pregunta 18. Resultado de todas las escuelas</i>	

FIGURA 58	<i>Figura 58. Pregunta 18. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 59	<i>Figura 59. Pregunta 19. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 60	<i>Figura 60. Pregunta 19. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 61	<i>Figura 61. Pregunta 20. Resultado de todas las escuelas</i>	
FIGURA 62	<i>Figura 62. Pregunta 20. Análisis de los resultados de cada centro</i>	
FIGURA 63	<i>Figura 63. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 1</i>	
FIGURA 64	<i>Figura 64. Coherencia de los componentes. Escuela 1</i>	
FIGURA 65	<i>Figura 65. Coherencia de las mecánicas. Escuela 1</i>	
FIGURA 66	<i>Figura 66. Coherencia de las dinámicas. Escuela 1</i>	
FIGURA 67	<i>Figura 67. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 2</i>	
FIGURA 68	<i>Figura 68. Coherencia de los componentes. Escuela 2</i>	
FIGURA 69	<i>Figura 69. Coherencia de las mecánicas. Escuela 2</i>	
FIGURA 70	<i>Figura 70. Coherencia de las dinámicas. Escuela 2</i>	
FIGURA 71	<i>Figura 71. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 3</i>	
FIGURA 72	<i>Figura 72. Coherencia de los componentes. Escuela 3</i>	
FIGURA 73	<i>Figura 73. Coherencia de las mecánicas. Escuela 3</i>	
FIGURA 74	<i>Figura 74. Coherencia de las dinámicas. Escuela 3</i>	
FIGURA 75	<i>Figura 75. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 4</i>	
FIGURA 76	<i>Figura 76. Coherencia de los componentes. Escuela 4</i>	
FIGURA 77	<i>Figura 77. Coherencia de las mecánicas. Escuela 4</i>	
FIGURA 78	<i>Figura 78. Coherencia de las dinámicas. Escuela 4</i>	
FIGURA 79	<i>Figura 79. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 5</i>	
FIGURA 80	<i>Figura 80. Coherencia de los componentes. Escuela 5</i>	
FIGURA 81	<i>Figura 81. Coherencia de las mecánicas. Escuela 5</i>	
FIGURA 82	<i>Figura 82. Coherencia de las dinámicas. Escuela 5</i>	
FIGURA 83	<i>Figura 83. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 6</i>	
FIGURA 84	<i>Figura 84. Coherencia de los componentes. Escuela 6</i>	
FIGURA 85	<i>Figura 85. Coherencia de las mecánicas. Escuela 6</i>	
FIGURA 86	<i>Figura 86. Coherencia de las dinámicas. Escuela 6</i>	
FIGURA 87	<i>Figura 87. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 7</i>	

FIGURA 88	<i>Figura 88. Coherencia de los componentes. Escuela 7</i>	
FIGURA 89	<i>Figura 89. Coherencia de las mecánicas. Escuela 7</i>	
FIGURA 90	<i>Figura 90. Coherencia de las dinámicas. Escuela 7</i>	
FIGURA 91	<i>Figura 91. Coherencia intersectorial de todas las preguntas. Escuela 8</i>	
FIGURA 92	<i>Figura 92. Coherencia de los componentes. Escuela 8</i>	
FIGURA 93	<i>Figura 93. Coherencia de las mecánicas. Escuela 8</i>	
FIGURA 94	<i>Figura 94. Coherencia de las dinámicas. Escuela 8</i>	
FIGURA 95 (a, b, c)	<i>Figura 95 (a,b,c): Coherencia interna de los distintos sectores educativos</i>	
FIGURA 96 (a, b, c)	<i>Figura 96 (a,b,c): Coherencias y consistencias sectoriales</i>	
FIGURA 97	<i>Figura 96: Gráfico de respuestas intrasectoriales de las escuelas de la muestra</i>	
FIGURA 98 (a, b, c, d)	<i>Figura 97 (a,b,c,d): comparación entre sectores educativos, diferencial entre colectivos sectoriales y coincidencias/divergencias por ámbitos temáticos</i>	
FIGURA 99	<i>Figura 99. Ámbitos conceptuales más valorados por todas las escuelas, unificando valores de los distintos sectores de la comunidad educativa</i>	
FIGURA 100	<i>Figura 100. Representación gráfico-numérica de la varianza intercentros de la muestra estudiada, % de diversidad de resultados de las CB en 6º de primaria, para las escuelas de muestra.</i>	
8. CAPÍTULO DEL MARCO EMPÍRICO. TRIANGULACIÓN: herramientas, procesos y productos		
FIGURA 101	<i>Figura 101: Captura de pantalla del fichero excel para la gestión de la validación externa por expertos</i>	
FIGURA 102	<i>Figura 102: Captura de pantalla del fichero excel para el proceso cuantitativo de las preguntas del cuestionario.</i>	
FIGURA 103	<i>Figura 103: Captura de pantalla del fichero excel para la triangulación de información según diferentes sectores educativos informantes.</i>	
FIGURA 104	<i>Figura 104: Captura de pantalla del fichero excel para la valoración de las CB de los centros de la muestra</i>	
9. CAPÍTULO DEL MARCO EMPÍRICO. AMPLIACIÓN DE RESULTADOS: IMPACTO A MEDIO Y LARGO PLAZO		
10. CAPÍTULO DEL MARCO EMPÍRICO. CONCLUSIONES Y DEBATE		
11. CAPÍTULO DEL MARCO EMPÍRICO. PROCESO DE INVESTIGACIÓN		
FIGURA 105	<i>Figura 105: Detección de las necesidades y definición de objetivos. Elaboración propia, 2021</i>	
12. CAPÍTULO DEL MARCO EMPÍRICO. PRODUCTO, RESULTADOS, INTERPRETACIÓN E IMPACTO		

FIGURA 106	Figura 106: Relación entre las preguntas de estudio, herramientas y resultados. Elaboración propia 2021	
------------	---	--

13.1.2. Tablas

4. CAPÍTULO DEL MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA		
TABLA 1	Tabla 1. Preguntas del Test de implicación personal (Grit Scale), de Angela Duckworth, relacionado con la perseverancia, la implicación y el esfuerzo personal.	
TABLA 2	Tabla 2. Estructura organizativa de las preguntas del Instrumento de esta tesis (Cuestionario propio)	
TABLA 3	Tabla 3. Correlación de las preguntas, el contenido informativo y los ámbitos de interés del cuestionario utilizado en este estudio.	
TABLA 4	Tabla 4: Resultados, coherencia y coincidencias de los cuestionarios	
TABLA 5	Tabla 5. Cuadro de revisión bibliográfica: información relevante en la determinación del estado-del-arte, a partir del cual se inicia la construcción conceptual del objeto de estudio.	
5. CAPÍTULO MARCO TEÓRICO: COMPONENTES CONCEPTUALES		
B) MARCO APLICADO Y EMPÍRICO		
6. CAPÍTULO DEL MARCO EMPÍRICO: DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO		
TABLA 6	Tabla 6: Ordenación sincrónica de indicadores o elementos estáticos, estructurados y dinámicos seleccionados para delimitar conceptualmente el objeto de estudio	
TABLA 7	Tabla 7. Fases del proyecto: Etapas identificadas en el proceso de investigación y secuencia racional en el análisis	
TABLA 8	Tabla 8. Porcentaje de centros privados, concertados y públicos, curso 2019-2020. Datos del Departament d'Educació (2020a), comparados con la muestra seleccionada	
TABLA 9	Tabla 9. Porcentaje de centros de titularidad pública que son municipales o de otras administraciones, y los que son del Departament d'Educació (2020-2021) curso 2019-2020 comparados con la muestra seleccionada.	
TABLA 10	Tabla 10. Resultados de CB en Cataluña (2019), en relación al modelo teórico de eficiencia educativa, por cuartiles. Índices calculados a partir de los datos públicos del Consell Superior d'Avaluació de Catalunya. CSAC, (2020).	

TABLA 11	<i>Tabla 11 Comparación de los resultados de la muestra de CB de 6º de primaria en 2019-2020 en los centros de la muestra en relación con la mediana de Cataluña.</i>	
TABLA 12	<i>Tabla 12. Cuadro de expertos validadores del contenido de los cuestionarios.</i>	
TABLA 13	<i>Tabla 13. Escuela 1</i>	
TABLA 14	<i>Tabla 14. Escuela 2</i>	
TABLA 15	<i>Tabla 15. Escuela 3</i>	
TABLA 16	<i>Tabla 16. Escuela 4</i>	
TABLA 17	<i>Tabla 17. Escuela 5</i>	
TABLA 18	<i>Tabla 18. Escuela 6</i>	
TABLA 19	<i>Tabla 19. Escuela 7</i>	
TABLA 20	<i>Tabla 20. Escuela 8</i>	
TABLA 21	<i>Tabla 21. Recopilación de las evidencias sobre la relación escuela-familia que se encuentra en los documentos de los centros de la muestra</i>	.
TABLA 22	<i>Tabla 22. Cuadro de enlaces a los cuestionarios en blanco.</i>	
TABLA 23	<i>Tabla 23. Enlaces a los cuestionarios cumplimentados</i>	
TABLA 24	<i>Tabla 24. Enlaces a los documentos de presentación</i>	
TABLA 25	<i>Tabla 25. Valor de la información aportada por cada perfil participante, en un centro y en el global de la muestra, sobre el total de los cuestionarios.</i>	
TABLA 26	<i>Tabla 26. Adaptación (de la autora) de las fases del método Delphi, siguiendo los argumentos de Cabero y Llorente (2014)</i>	
7. CAPÍTULO DEL MARCO EMPÍRICO: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS		
TABLA 27	<i>Tabla 27. Documentos analizados en cada centro</i>	
TABLA 28	<i>Tabla 28. Tabla de coincidencias entre los dos sectores agregados de esta investigación (familia-escuela) por ámbitos conceptuales, en el cuestionario utilizado.</i>	
TABLA 29	<i>Tabla 29. Tabla de coincidencias entre sectores agregados de ESCUELA (dirección del centro y docentes) y FAMILIA (alumnado/familia)</i>	
TABLA 30	<i>Tabla 30 Tabla de coincidencias por ámbitos conceptuales y de contenido temático (componentes, mecánicas y dinámicas) entre sectores agregados de ESCUELA (dirección del centro y docentes) y FAMILIA (alumnado y familia)</i>	
TABLA 31	<i>Tabla 31. Tabla de comparación entre la información obtenida en el análisis documental del centro y la información obtenida en los cuestionarios.</i>	
TABLA 32	<i>Tabla 32. Cuantificación del número de tramo de competencias básicas que cada centro de la muestra presenta mejor que la media de Cataluña, puntuando los 4 cuartiles en cada una de las competencias</i>	

TABLA 33	<i>Tabla 33 Tabla de tipologías de los centros de la muestra, y correlación entre su tipología socioeconómica y los resultados de las competencias básicas de 6º de primaria</i>	
TABLA 34	<i>Tabla 34. Ordenación de centros según los resultados de CCBB y reordenación según la riqueza informativa en los documentos de centro.</i>	
TABLA 35	<i>Tabla 35. Ordenación de centros según los resultados de CB, y comparación en relación con la riqueza de información sobre el tema “comunicación familia-escuela” en los documentos de centro (Tabla global, y detalle gráfico por ámbitos de contenido).</i>	
8. CAPÍTULO DEL MARCO EMPÍRICO. TRIANGULACIÓN: herramientas, procesos y productos		
TABLA 36	<i>Tabla 36: Tabla de vínculos a las herramientas de cuantificación de datos del estudio</i>	
TABLA 37	<i>Tabla 37: Relación de elementos de acuerdo con los componentes, mecánicas y dinámicas en referencia al grupo de discusión</i>	
TABLA 38	<i>Tabla 38: Comentarios de los grupos de discusión</i>	
TABLA 39	<i>Tabla 39: Notas sobre las entrevistas y cuantificación de concordancia</i>	
TABLA 40	<i>Figura 40: Notas manuscritas de la autora sobre las entrevistas en el grupo de discusión.</i>	
TABLA 41	<i>Tabla 41. Ficha del proceso de retorno de información a los centros, en grupo de discusión</i>	
TABLA 42	<i>Tabla 42. Ordenación de las escuelas por triangulación de resultados de competencias básicas con los ámbitos temáticos priorizados en la documentación del centro</i>	
9. AMPLIACIÓN DE RESULTADOS		
C) MARCO CONCLUSIVO		
10. CONCLUSIONES Y DEBATE		
TABLA 43	<i>Tabla 43: Relación de indicadores de contenido (concepto) con procesos de centro (práctica).</i>	
11. PROCESO DE INVESTIGACIÓN		
TABLA 44	<i>Tabla 44. Clasificación ontológica de las variables en el objeto de estudio “relación familia-escuela”: de las preguntas del cuestionario a los ámbitos conceptuales.</i>	
TABLA 45	<i>Tabla 45: Organización por ámbitos de las ideas conclusivas</i>	
TABLA 46	<i>Tabla 46: Conclusiones atendiendo a los aspectos positivos o susceptibles de mejora de los componentes</i>	
TABLA 47	<i>Tabla 47: Conclusiones atendiendo a los aspectos positivos o susceptibles de mejora de las mecánicas</i>	

TABLA 48	Tabla 48: Conclusiones atendiendo a los aspectos positivos o susceptibles de mejora de las dinámicas	
----------	--	--

13.2.Documentación de transparencia y ética procedimental

a) Documento 1: Carta de propuesta y autorización de participación a los centros docentes.

Acceso (restringido) a los documentos:

<https://www.dropbox.com/sh/1yt20fl4opu8s6w/AABgcySOIHZfmvezj7-cCuOHa?dl=0>

b) Documento 2 Consentimiento informado para la participación en el estudio (profesorado, alumnado, familias, directivos)

Acceso (restringido) a los documentos:

<https://www.dropbox.com/sh/1yt20fl4opu8s6w/AABgcySOIHZfmvezj7-cCuOHa?dl=0>

13.3.Documentos escolares estudiados

Se proporciona el enlace de acceso (restringido) a los documentos de cada centro:

ESC. 1: <https://www.dropbox.com/sh/ssw2u3k3jci43yq/AAD8DKBGsVVpUPhbcCczhtKfa?dl=0>

ESC. 2: <https://www.dropbox.com/sh/ssw2u3k3jci43yq/AAD8DKBGsVVpUPhbcCczhtKfa?dl=0>

ESC. 3: <https://www.dropbox.com/sh/ssw2u3k3jci43yq/AAD8DKBGsVVpUPhbcCczhtKfa?dl=0>

ESC. 4: <https://www.dropbox.com/sh/ssw2u3k3jci43yq/AAD8DKBGsVVpUPhbcCczhtKfa?dl=0>

ESC. 5: <https://www.dropbox.com/sh/ssw2u3k3jci43yq/AAD8DKBGsVVpUPhbcCczhtKfa?dl=0>

ESC. 6: <https://www.dropbox.com/sh/ssw2u3k3jci43yq/AAD8DKBGsVVpUPhbcCczhtKfa?dl=0>

ESC. 7: <https://www.dropbox.com/sh/ssw2u3k3jci43yq/AAD8DKBGsVVpUPhbcCczhtKfa?dl=0>

ESC. 8: <https://www.dropbox.com/sh/ssw2u3k3jci43yq/AAD8DKBGsVVpUPhbcCczhtKfa?dl=0>

13.4. Cuestionarios

a) Cuestionarios cumplimentados por los centros participantes (acceso restringido)

Se proporciona el enlace de acceso (restringido) a los cuestionarios:

ESC. 1: <https://www.dropbox.com/sh/ejeprt3izk7g5ip/AAAXfoHDy4qUVtkl3XCCeGH0a?dl=0>

ESC. 2: <https://www.dropbox.com/sh/k87my50mnos1x80/AACx2eqA3CtFQm3NPoA-HyzNa?dl=0>

ESC. 3: https://www.dropbox.com/sh/qe9w0eqp0xd6n7f/AABh_NNYewCYGM_h2AsYWk6qa?dl=0

ESC. 4: https://www.dropbox.com/sh/rz09qo9t7i646cd/AAAS0Ymtu_XwdjHdQFL-MEcla?dl=0

ESC. 5: https://www.dropbox.com/sh/h3zhecc9pyd2qe3/AADqQ7ukQn9xN9Fe9UUF2_rpa?dl=0

ESC. 6: https://www.dropbox.com/sh/h3zhecc9pyd2qe3/AADqQ7ukQn9xN9Fe9UUF2_rpa?dl=0

ESC. 7: <https://www.dropbox.com/sh/m1o10ogugiw5eyt/AADsZXCragaNbBj1rKFWxa1Ha?dl=0>

ESC. 8: <https://www.dropbox.com/sh/m1o10ogugiw5eyt/AADsZXCragaNbBj1rKFWxa1Ha?dl=0>

13.5. Comentarios de los jueces en la Validación de Contenido (RVC de Lawshe)

Cuadro de validación:

- Criterios: orden, claridad de lectura, comprensibilidad del texto
- Univocidad de contenido
- Relevancia

13.6. Comentario libre de las familias en los cuestionarios de opinión (opción “otros”)

Cuadro con las respuestas de las familias a las preguntas abiertas en el cuestionario de opinión (por preguntas), contrastando la escuela pública y la concertada: ver cuestionarios del Anexo 13.4.

13.7. Contraste escuela pública- escuela concertada

COMENTARIOS LITERALES.

PREGUNTAS 1 a 10

PREGUNTA 1: Cuando la familia viene al centro por primera vez, con quién es la persona con la que entabla conversación por regla general?

Las escuelas públicas responden que todas las personas que hay en el centro: tutor/a, secretario/a, director/a, conserje/ja u otros, dispersamente, aunque en algún centro encontramos una univocidad en la respuesta pero intercentro, es decir, los entrevistados del mismo centro, ya sea familia, alumnos, profesorado o dirección opinan unánimemente en alguna dirección concreta.

En las escuelas concertadas se observa un criterio compactado, unívoco, claramente en una misma línea de opinión.

Además, en uno de los centros es unívocamente el director y en la otra el conserje. Esto se podría explicar debido al lugar en que físicamente está situado el director y/ o el conserje.

En el centro de una línea el despacho del director se encuentra a unos diez metros de la entrada principal (y única), en la concertada de mayor número de alumnos, la conserje está justo a la entrada en una vidriera en la que se la ve y distingue con mucha claridad lo que explicaría por qué todos la identifican como primera persona a la que se dirigen.

La distribución física del edificio también explica en parte este tipo de comportamiento.

PREGUNTA 2: ¿Con quién tienen más trato los padres cuando viene al centro?

Las escuelas concertadas opinan unánimemente que el trato lo tienen con el tutor. La escuela concertada mayor, tiene bastante repartida la opinión entre tutor y conserje. Ambas escuelas concertadas hablan del tutor como la persona con la que la familia tiene más trato por regla general. El conserje es en una de las concertadas una persona que se identifica también como persona clave en esta relación.

Tutor y conserje son pues claramente las dos personas con las que se tiene más contacto en la escuela concertada. En ningún caso se contemplan para esta pregunta: monitor/a, director y/o secretario/a del centro.

Contrastando con esta univocidad de la escuela concertada encontramos en la escuela pública exceptuando una de ellas hay una dispersión importante en las opiniones sobre con quién se habla más en el centro educativo, con qué agente tiene más trato las familias.

PREGUNTA 3: ¿Cuál es el primer contacto directo que tienen las familias con el centro educativo? (PREGUNTA NO PLICADA AL ALUMNADO)

Las escuelas concertadas no contemplan otra ocasión que la jornada de puertas abiertas, aunque una de las personas en un caso responde “la familia” y en otro caso “la dirección” que podrían ser casos concretos que refieren al propio/a entrevistado/a. En el resto de los centros se compacta en la jornada de puertas abiertas la respuesta a esta pregunta. En algún caso encontramos una respuesta directa sobre “el momento de la matrícula” y solamente una de las seis escuelas públicas apnta al caso de la preinscripción.

En las escuelas públicas el director es el agente que encontramos que difiere un poco en sus respuestas. Podría deberse esto también al caso de que las direcciones de los centros públicos tienen que abordar una casuística de situaciones de mayor envergadura dado que atienden “sin filtros” a toda la población. No así la concertada a la que hay familias que directamente se autoexcluyen de dirigirse a dichos centros por razones diversas, en muchos casos podemos apuntar al nivel adquisitivo o también a la convicción de familias que claramente apuestan por la escuela pública. Ello provoca que la concertada reciba en general una parte de la población con un sesgo determinado lo que explicaría en parte dicho sesgo.

PREGUNTA 4: La consideración prioritaria de conocer a la familia

La mayoría de los centros responden que es prioritario.

La excepción la encontramos en una parte de la escuela concertada, donde la consideración prioritaria de conocer a la familia, una parte de la dirección del centro y una parte del profesorado no lo considera necesario.

PREGUNTA 5: ¿Cuál consideras, según tu criterio que es, el tema estrella que se trata en la primer a reunión con las familias?

Las escuelas públicas muestran una clara dispersión mayor que la escuela concertada en al que se concentran los temas educativos que mayoritariamente o en su totalidad, tanto el profesorado, como la dirección y las familias opinan que son 100% temas educativos.

Los alumnos opinan que son temas organizativos u otros.

En el resto, la escuela pública, existe una dispersión claramente mayor. En algunos centros hablan de temas educativos, tanto como organizativos, horarios u otros. No siendo siempre los temas educativos los más elegidos sino que parece tener una clara tendencia a la mayoría los temas organizativos

Esto podría deberse también al discurso que la escuela concertada tiene cuando recibe a familias potencialmente futuras donde realzan en general dicha característica y le dan una importancia caudal en su discurso. Ello no significa que la escuela pública no lo tenga incorporado en su quehacer diario sino simplemente que el discurso es en general, más disperso por muchas razones. Podríamos citar, por poner un ejemplo la movilidad del profesorado en uno y otro tipo de centro que da pie a esa dispersión de opiniones o bien también que el discurso en centros privados concertados tiende a ser unánime dado que las cuestiones laborales dependen en gran parte de mantener la matrícula y que ésta no descienda: ello comportaría supresión de puestos de trabajo.

PREGUNTA 6: Cita los temas de conversación a tu juicio más comunes (máximo tres) que se suceden con las familias en los encuentros informales entre la dirección y los familiares de los alumnos

Existe una clara dispersión en todos los casos no habiendo diferencias significativas entre las escuelas públicas respecto de las escuelas concertadas

PREGUNTA 7: ¿Considera que las familias esperan con especial interés la reunión de inicio de curso?

Las escuelas concertadas no muestran una tendencia muy marcada sino que una escuela concertada contesta unánimemente que “Sí” , siendo ésta una escuela más pequeña y familiar, mientras que la otra, la escuela concertada mucho mayor, una parte de las familias así como una parte del alumnado considera que ese interés no se da.

En las escuelas públicas, mayoritariamente la respuesta es que “Sí”, en todas excepto en una de las escuelas públicas por lo que podemos considerar que , efectivamente ,

desde la escuela pública se percibe que esta reunión de inicio de curso tiene un especial interés.

PREGUNTA 8: Cuando una familia llega nueva al centro para escolarizar a su hijo/a ¿Cuál consideras a partir de sus preguntas que constituye, por regla general, su máxima preocupación?

Las escuelas públicas consideran sobre todo las necesidades de los alumnos. Sin embargo, en las escuelas concertadas observamos una dispersión importante. En algunas los temas educativos, las necesidades de los alumnos y otros y en otras, los temas educativos, horarios o necesidades de los alumnos.

En las escuelas públicas nos encontramos con que la concentración es bastante mayor respecto de las necesidades de los alumnos. Especialmente en aquellas escuelas de perfil de centro de máxima complejidad como son las escuelas números 1 y 3 (CHECK!)

PREGUNTA 9: Si un monitor del centro necesita hablar con la familia de algún alumno/a, ¿Cómo se pone en contacto con ella?

En las escuelas concertadas vemos que normalmente se pone en contacto a través bien del tutor o bien del director aunque las dos escuelas concertadas no coinciden. La más pequeña, compacta en el director y el tutor la relación monitoraje familias. La singularidad de dicha escuela, de una línea de perfil familiar, de barrio y muy local, se explicaría esta compactación en el tutor y el director y en la organización del centro, familiar, insisto, la relación con el monitoraje a través del tutor/a o del director / a del centro, hecho ágil en un centro de estas dimensiones a impensable en uno de mayor envergadura en número de usuarios.

En la escuela concertada de muchos más alumnos y varias líneas, se hace a través del tutor aunque las familias y el profesorado opinan que en muchas ocasiones se da también directamente dicha relación con el monitor/a de su/s hijo/a/os/as.

Las escuelas públicas muestran una amplia dispersión de opiniones: directamente, a través del tutor u otros.

De todas las escuelas encuestadas solamente en un centro se trata de manera muy poco significativa, una familia opina que es a través de la empresa. En el resto, no se contempla la empresa como vía de relación entre el monitoraje y la familia

PREGUNTA 10: Cuando existe un problema con un grupo de familias, ¿cuál es según tu criterio la mejor forma de abordarlo?
<p>En el caso de las familias de las escuelas públicas la respuesta es bien con todo el grupo, bien con cada familia, podrías en algún caso se a través de los delegados de los alumnos o también se apunta a “otros”</p> <p>Llama la atención, claramente, la compactación de la escuela concertada en este criterio.</p> <p>En la escuela más pequeña se responde unánimemente y desde todas las personas y cada una de las personas encuestadas: familia, dirección y profesorado, con las familias</p> <p>La escuela concertada que atiende a, significativamente, mayor número de alumnos, así mismo se considera que el conflicto debe de abordarse con cada familia con la excepción de un miembro del sector familias que opina que es mejor hacerlo con todo el grupo.</p> <p>De nuevo llama nuestra atención la dispersión de la escuela pública en general, en contraste con la escuela concertada que, compacta y opina unánimemente que los problemas con un grupo de familias se tienen que abordar familia a familia</p>

PREGUNTAS 11 a 20

PREGUNTA 11: ¿Cómo se elige el delegado de padres/madres en vuestro centro?
<p>La dispersión es clara tanto en la escuela pública como en la escuela concertada. En ocasiones por votación, por ratificación de una propuesta, porque se convence a alguien o bien por otros mecanismos.</p> <p>En este sentido tanto unas escuelas como otras, todos los sectores de un mismo centro se inclinan por afirmar lo mismo. Hay univocidad de criterio en las respuestas del mismo centro educativo.</p> <p>No se observan diferencias significativas entre distintos tipos de centros</p>
PREGUNTA 12: ¿Crees que por regla general el alumnado es buen transmisor (fiel al mensaje) de la información familia -escuela?
No se observan grandes diferencias en unos centros respecto de otros, ni por titularidad ni por otro rasgo distinto.

La compactación de una de las escuelas concertadas en afirmar que “Sí” 7 de las 8 personas encuestadas, es decir, excepto un alumno en la escuela más grande, toda la población de la escuela que ha respondido, está de acuerdo en que efectivamente el alumno es un buen transmisor de la información familia-escuela

PREGUNTA 13: ¿Cuál es el canal más utilizado por las familias para comunicarse con el tutor/a o el director/a del centro de su hijo/a?

Aquí, aunque podemos apuntar una cierta dispersión en las respuestas de cada centro (cada persona se siente más identificada con una forma de relación) y por tanto la dispersión la encontraríamos dentro del propio centro, podemos decir que la agenda es (en el momento en el que se realiza esta encuesta) el elemento más señalado como respuesta a esta pregunta. Aunque cada centro matiza sus inclinaciones por una forma de relación concreta, la agenda viene siendo el canal más utilizado.

Excepción notable la de la escuela concertada más modesta en términos de número de alumnado. Se decanta por el mail.

Ésta es una escuela concertada pequeña, singular en cuanto al edificio, vertical, con barreras arquitectónicas salvadas con el esfuerzo de la dirección y el personal del centro a base de años y modestas inversiones.

La escuela ha tenido siempre voluntad de servicio al barrio, una voluntad ecológica muy marcada y tiene muy presente el tema del mail antes incluso del inicio de la pandemia.

En la escuela concertada de mayor volumen también se da.

Sin obviar las cuestiones económicas que rodean a este tema.

La preocupación compartida de ahorro en el gasto del centro podría explicar también en parte el uso del soporte virtual para estas comunicaciones. En esta preocupación son más sensibles los agentes de la escuela concertada por razones obvias, salvaguardar la disposición económica del centro.

El resto de los centros ha utilizado el soporte papel.

Y ha sido consecuencia de la pandemia la que, a juicio de esta autora, la que ha ayudado a mutar de éste al soporte virtual. En estos momentos las escuelas encuestadas manifiestan que el incremento de las comunicaciones en soporte virtual ha sido exponencial. Todas declaran que la responsable de esta aceleración en el cambio de soporte ha sido debida a las circunstancias que han rodeado nuestro último año y más: la pandemia.

Los canales virtuales han quedado perpetuados en el tiempo como canales prioritarios de comunicación entre familias y centro educativo

PREGUNTA 14: ¿Cuál es el canal habitual utilizado por el centro docente/dirección para comunicarse con las familias?

Cada centro opina cosas distintas, siendo la nota en la agenda el canal estrella en casi todos los casos.

La escuela pequeña utiliza también el mail como mayoritario. Esta escuela se ha destacado en su trabajo con el contacto con las familias de forma pedagógica en las explicaciones y tensiones dedicadas a éstas. El trato cercano y el tiempo dedicado a cada familia lo consideran parte de su éxito, así como lo considera también la autora de estas líneas que por su condición de inspectora del centro durante cinco años ha podido comprobar fehacientemente este extremo.

La voluntad del centro en concretar opiniones comunes y formas comunes de compartir y hacer que se reflejen todos los aspectos del centro educativo. Esta sería una de las explicaciones que nos podría llevar a pensar que los resultados de este centro tanto a nivel interno como externo son muy superiores a la media del barrio. Es un centro concertado, de barrio pequeño en edificio singularmente con barreras arquitectónicas considerables y espacios muy limitados, escuela vertical, pero desarrolla un exquisito trabajo con las familias en cuanto a acompañamiento, formación de las familias, pedagogía, en una palabra, que el centro aboca hacia las familias. Ese tiempo dedicado consideran parte de su éxito y se refleja en esta univocidad de criterio del adulto que lleva al niño a tener un discurso mucho más nítido y unos resultados académicos muy considerables. Prueba de ello, es un centro que por la zona que ocupa socioeconómicamente estaría calificado como centro de tipo “B” de acuerdo con el SIC (Sistema de Indicadores de Centro) del Departamento de Educación y es calificado como un centro de tipo “A”, es decir de los que mejores resultados académicos alcanzan de toda la población de Cataluña: un 10% y en barrios socioeconómicamente muy favorecidos.

El centro fue recalificado desde hace muchos años, con unos índices de aprobados en selectividad francamente destacables.

PREGUNTA 15: Cuando sucede un conflicto con un alumno/a y necesitáis ponerlos en contacto con su familia, ¿Comunicáis previamente al alumnado vuestra intención?

En la escuela concertada no siempre se considera y la dispersión es claramente mucho mayor en la escuela pública donde en general se opina que sí. En alguna de ellas la univocidad de todos los agentes encuestados es rotunda: “Sí”.

En la escuela concertada notamos que hay una opinión en la dirección del centro que valora la conveniencia o no de dicha comunicación.

Además, en la escuela concertada nos encontramos con que el profesorado de una y otra escuela encuestadas unánimemente opina que “Sí” y esto puede ser debido a intentar evitar conflictos mayores con el alumno en el aula o con la familia a la hora de entrevistarse con la familia y el alumno a la vez.

Sería conveniente saber en esta pregunta si este tipo de reuniones se hacen siempre o mayoritariamente en presencia del alumno en la escuela concertada lo explicaría la rotundidad en las respuestas de los tutores del centro dado que se podría generar en la propia reunión un conflicto mayor al estar el alumno en indefensión por desconocimiento del tema que se está tratando sobre su persona.

PREGUNTA 16: Cuando os entrevistáis con una familia, ¿hacéis un resumen de la reunión?

La respuesta de todas las escuelas públicas ha sido unánime “Sí”.

Sin embargo, en las escuelas concertadas encontramos diferencias entre una y otra.

En la escuela mayor la respuesta es siempre “Sí”.

En la escuela pequeña, hay una dispersión entre la respuesta del profesorado y la respuesta de la dirección. Parte del profesorado y de la dirección opina que “Sí” y otra parte opina que “a veces/si conviene”. Lo mismo ocurre con la dirección del centro que opina unas veces que “Sí” y otras veces que “sí, si conviene”. Es la única escuela que difiere del resto de las escuelas: públicas y la escuela concertada de mayor tamaño.

En esta escuela (la pequeña) la interpretación más plausible sería que todas la opiniones y todas las actuaciones que se llevan a cabo se hacen de forma muy personalizada lo que daría pie a interpretar estos matices dado que cada caso se valora y considera de forma muy individualizada teniendo en cuenta todos los aspectos de cada una de las actuaciones del centro en relación con la familia y teniendo en cuenta en todo momento al propio alumno. A destacar además el trabajo en valores del centro y el conocimiento de todo el profesorado de todos y cada uno de los alumnos y alumnas del centro.

PREGUNTA 17: Cuando os entrevistáis con una familia, ¿firmáis en algún documento los acuerdos a los que llegáis?

La respuesta de los centros educativos varía mucho de unos a otros. La respuesta del centro educativo concertado mayor es siempre que “Sí” hay acuerdos firmados entre familia y escuela en todos los casos. Eso podría explicarse porque la escuela es muy grande y necesita tener algunos mecanismos muy consolidados en el centro para evitar errores y la organización de un centro como mayor es éste más férrea es aquélla y la necesidad de unificar criterios es mayor para dar seguridad a todos los agentes del centro y del resto de la comunidad educativa.

Con ello se asegura la definición de la línea de centro, más acorde y racional desde todas sus instancias.

La escuela concertada pequeña responde “sí, a veces, si conviene”. De nuevo este centro puede matizar la respuesta en función del caso en concreto dado que el conocimiento del menor y de la familia es mucho más próximo y esa singularización (valorando el momento, la circunstancia en la que se encuentren en relación a ese acuerdo, etc.) ayuda a dar una respuesta más ajustada a cada caso.

PREGUNTA 18: Cuando a causa de un conflicto familiar, la familia quiere ponerse en contacto con vosotros, por lo general, ¿el alumno/a tiene conocimiento del tema?

En las escuelas públicas la respuesta es que sí, en muchos casos en algunos otros, que no. En algunas escuelas encontramos que el grupo de personas entrevistadas se inclina por una tendencia de centro educativo dentro del propio dentro intracentro. En el caso de la escuela concertada, nos encontramos con una respuesta muy equilibrada. La mitad de los agentes opina que sí y la otra mitad que no.

En el caso de la escuela concertada pequeña de nuevo la respuesta de la escuela mayoritariamente es “sí, a veces, si conviene”, y se ha de matizar que, dependiendo del momento, la voluntad, la circunstancia en que se encuentre ese acuerdo se debería o no recoger por escrito.

PREGUNTA 19: Las familias, por regla general, además de comunicarse con el tutor de su hijo/a suelen hablar o contactar con la dirección/otros docentes del centro?

En esta pregunta las escuelas públicas tienen tendencias muy diversas y no muestran una univocidad entre ellas.

En la escuela concertada de nuevo la escuela más pequeña opina unánimemente excepción hecha de un alumno, que, efectivamente, “Sí” que hay otros docentes que tienen contacto con la familia.

Considerar cabe considerar de nuevo que, la escuela es modesta en cuanto a espacios esto da pie a que se coincida en muchas ocasiones familia – profesorado en general. Además, hay una única puerta de acceso de dimensiones también modestas.

Físicamente y dadas las características del edificio presta a que estos en cientos entre familia y los diferentes miembros del claustro coincidan de manera espontánea facilitando así los cambios de impresiones informales que pueden devenir más formales dependiendo del momento y la circunstancia concreta.

El propio día a día facilita esta relación.

En cambio, en la escuela concertada más grande, el alumnado opina que “Sí” y una parte de las familias también. El resto, o sea, la dirección y el resto de familias opina que “NO”.

En esta escuela hay al menos cuatro accesos bien diferenciados y los espacios son inmensamente mayores así como el número de alumnos que se atienden. Por lo tanto, esa familiaridad que se da en la escuela concertada pequeña no se encuentra propiciada por elementos externos a la propia voluntad de los agentes como sí se da en la escuela pequeña. Con todo hay que destacar también que las voluntades y disposiciones del profesorado en este centro tiene que ser acorde.

PREGUNTA 20: ¿Cuántas veces dirías que hablas, de media con las familias al cabo del trimestre’

En la escuela pública se opina que una media de dos veces.

En la escuela concertada grande es “una vez” lo que responde parte del profesorado, parte de las familias y la dirección. Alguna familia ha respondido que tres veces y alguna parte de la dirección también.

Esto puede ser debido a casos singulares.

Por otro lado, es posible que en la escuela concertada se necesite una organización interna de centro más marcada consecuencia directa de la s dimensiones del centro y de consensos establecidos. Posible sería que el profesorado tuviese la instrucción de entrevistarse una única vez al trimestre con cada familia. Aunque preceptivamente la ley marca una vez a lo largo del curso escolar con el tutor.

La escuela concertada pequeña dirección y familias sabe y conoce que la entrevista con las familias es una única a lo largo del curso, pero la misma escuela (todos los agentes) sabe y opina en algunas de las respuestas que estamos comentando que se entrevistan dos o tres veces. La realidad es que se entrevistan en innumerables ocasiones a lo largo del curso pues, como hemos comentado en alguna de las

respuestas anteriores, los encuentros son innumerables y las relaciones informales devienen en más de una ocasión formales en contenido y en acuerdos.

13.8.Comentarios de los alumnos en los cuestionarios de opinión (opción “otros”)

- a) Cuadro de comentarios y observaciones de los validadores al cuestionario de PROFESORADO para cada ítem

DOCENTES					
P1		“¿entabla?”			
P2			¿Es múltiple?		
P3			¿Es múltiple?		
P4		Como en otros casos, no me gusta la palabra “estrella”. Aquí falta la opción “otros”	¿Es múltiple?		
P5	Cambio en la palabra “estrella” (ídem). FALTA “OTROS”				
P6	“con las familias” y mas tarde, “entre maestros y familiares.” Hay que unificar la formulación de la pregunta 6	“con las familias” y mas tarde, “entre maestros y familiares.” Me aparece no muy claro con quien, o entre quien son las conversaciones que son el objetivo de esta pregunta. La formulación de la pregunta			

		6 para directores/as es mas adecuada en mi opinión.			
P7			Mejor conocer el porque también.		
P8					
P9			¿Es múltiple?		
P10	La opción 3, es la única que habla de mediación, parece la respuesta.	Creo que, sin voluntad, los participantes son exhortados de escoger la opción 3, es la única que habla de mediación, y da la impresión que es la respuesta deseada por la investigadora.			
P11					
P12					
P13					
P14					
P15			Ídem cuestionario direcciones	És obligatòria l'entrevista cada curs. Existeix un protocol a nivell de centre? És obligatori guardar el document a l'expedient de l'alumne.	
P16			Ídem cuestionario direcciones		
P17			Ídem cuestionario direcciones		
P18					
P19					
P20					

b) Cuadro de comentarios y observaciones de los validadores al cuestionario de ALUMNADO, para cada ítem

ALUMNADO	VALIDADOR 1	VALIDADOR 2	VALIDADOR 3	Validador 4	V/NV
P1		Un/a niño/a puede contestar a "¿recuerdas quién era?" Con "sí" o "no." Mejor poner simplemente, "¿quién era?"	Reformular. ¿Cuál fue...? Y la opción no me acuerdo como una posible respuesta		
P2			¿Es respuesta múltiple? No esta claro		
P3					
P4					
P5			Opción no sabe debe aparecer		
P6		Posiblemente mejor de separar en dos preguntas	O es pregunta dicotómica de sí o no, o gradual. Pero no mezclar		
P7	Parece más interesante un sistema degradado de respuestas (mucho, bastante, poco, nada...)	Temo que los jóvenes marcaran siempre "sí". Es posible que opciones como "me interesa mucho" hasta "no me interesa de todo" puede resultar en data mas precisa.			
P8	"No" repite "no me acuerdo." N correlaciona con el del profesor...	"No" ya significa "no me acuerdo."			

P9	"	Opción 2: Falta cambiar "tu" en "su."	OPCION NO SABE		
P10					
P11		Opción 3: el comedor es una situación mucho mas especifica, no es coherente con las otras opciones.			
P12					
P13					
P14		Opción 2: es "al azar" o es planificado? Se puede clarificar.			
P15		No hay mención de conflicto en la pregunta, solo en el titulo.	Ídem anterior		
P16			Ídem anterior		
P17	"No" y "no lo sé" repite la respuesta	"No" ya significa "no lo sé. "Se puede preguntar, "¿hablan habitualmente con otros profesores del centro?"	Reformular		
P18	"No" ya significa "no lo sé."	"No" ya significa "no lo sé."	Reformular		
P19					
P20					

c) Cuadro de comentarios y observaciones de los validadores al cuestionario de FAMILIAS, para cada ítem.

FAMILIAS	VALIDADOR 1	VALIDADOR 2	VALIDADOR 3	Validador 4	V/NV
P1					
P2					
P3					

P4			La respuesta será si en el 99% de los casos. Por tanto, no necesaria o bien reformular.		
P5	Cambiar "estrella" por "preferente, prioritario..."	La palabra "estrella" me aparece un poco indefinido. Propongo utilizar otra mas clara, como, par ejemplo, "prioritario."	Pregunta por el qué se trata... ¿no debería también preguntarse sobre qué les gustaría que se tratase...?		
P6	Pregunta 6: se deberían unificar los cuestionarios	"con las familias" y mas tarde, "entre maestros y familiares." Me aparece no muy claro con quien, o entre quien son las conversaciones que son el objetivo de esta pregunta. La formulación de la pregunta 6 para directores/as es mas adecuada en mi opinión.	Difícil de entender. Reformular		
	"con las familias", o "entre maestros y familiares."				
P7					
P8					
P9	¿Son dos preguntas? ¿Separar?	Son dos preguntas, deben ser separadas. Separadas, serán validos.		Posar les preguntes sobre els monitors després dels mestres a tots els apartats. Primer	

				mestres i després monitors i després conserges.	
P10	Creo la opción 3 es la única que habla de mediación, y parece ser respuesta ...	Creo que, sin voluntad, los participantes son exhortados de escoger la opción 3, es la única que habla de mediación, y da la impresión de que es la respuesta deseada por la investigadora.			
P11				Posar la tria del delegat abans de fer servir el concepte. Primer tria de delegat, després preguntar sobre el delegat.	
P12			Se pregunta x este canal de comunicación (a través del alumno) pero no por el resto... podría hacerse una batería de canales y preguntar por todos ellos.		
P13					
P14					
P15					
P16					
P17					
P18			Faltaría la opción ninguna.		
P19					

P20					
-----	--	--	--	--	--

d) Cuadro de comentarios y observaciones de los validadores al cuestionario de EQUIPOS DIRECTIVOS, para cada ítem.

FAMILIAS	VALIDADOR 1	VALIDADOR 2	VALIDADOR 3	Validador 4	V/NV
P1		¿“entabla?”		Existeix a nivell estructural la previsió de com es farà la relació amb les famílies	
P2			¿Es múltiple?		
P3			¿Es múltiple?		
P4	La palabra “estrella” podría cambiarse por “preferente, prioritario”	La palabra “estrella” me aparece un poco indefinido. Propongo utilizar otra mas clara, como, por ejemplo, “prioritario.”	Dirán sí. Quizás mejor preguntar por qué.		
P5					
P6	Difiere del cuestionario de familias (¿?)	Propongo un formulario mas como esto en el numero 6 de familias		Guió que recull el contingut d'entrevista.	
P7	Difiere del cuestionario de familias (¿?)	Para diferenciar con la pregunta precedente hay que incluir mención de inicio de curso	Misma pregunta que anterior		
P8					

P9			¿Es múltiple?		
P10	Creo que la opción 3 está más detallada, es la única que habla de mediación y parece la respuesta deseada.	Creo que sin voluntad, los participantes son exhortados de escoger la opción 3, es la única que habla de mediación, y da la impresión que es la respuesta deseada por la investigadora.			
P11					
P12					
P13					
P14		Opción 2: es "al azar" o es planificado? Se puede clarificar.			
P15			Cambiar opciones respuesta. Siempre, a veces...		
P16			Cambiar opciones respuesta. Siempre, a veces...		
P17			Cambiar opciones respuesta. Siempre, a veces...		
P18					
P19					
P20					

13.9. Tipologías de los centros de la muestra

Características específicas de cada centro analizado de la muestra.

CENTROS DE LA MUESTRA				
CENTROS (8)	PÚBLICO	PRIVADO (CONCERTADO)	ZONA GEOGRÁFICA	Dirección del centro
ESC. 7		X	CLOT/ SANT MARTÍ	♂
ESC. 8		x	CLOT/ SANT MARTÍ	♀
ESC. 2	X		HORTA	♂
ESC. 6	X		HORTA	♀
ESC. 3	X		HORTA	♂
ESC. 1	X		CLOT/ SANT MARTÍ	♀
ESC. 4	X (municipal)		CLOT/ SANT MARTÍ	♀
ESC. 5	X		HORTA/ GUINARDÓ	♀

13.10. Cuadro de interpretación y dependencia de los ámbitos temáticos

Ámbitos temáticos o conceptuales: variables de la comunicación

Temática de las preguntas	Indicadores de contenido	Ámbitos de información	Preguntas por ámbitos
1- Primer contacto con alguna persona del centro	1- Interlocutores (a)	1-Componentes	Componentes 1-2-3-9-13-14
2- Contacto, en general, familia-escuela	2- Interlocutores (b)	2-Componentes	
3- Primer contacto escuela-familia	3-Contactos (a)	3-Componentes	
4- La consideración prioritaria de conocer a la familia	4-Expectativas relacionales (a)	4-Dinámicas	Mecánicas 5-6-15-16-17-18-19-20
5- Tema principal de la reunión inicial con familias	5-Intereses temáticos (a)	5-Mecánicas	
6- Encuentros informales escuela (dirección)-familia	6-Intereses temáticos (b)	6-Mecánicas	
7- Reunión de inicio de curso	7-Prioridades	7-Dinámicas	Dinámicas 4-7-8-10-11-12
8- Temas tratados con las familias nuevas del centro	8-Prioridades	8-Dinámicas	
9- Relación con el monitoraje	9- Contactos (b)	9-Componentes	

10- Problemas con un grupo de familias	10-Valores participativos (a)	10-Dinámicas
11- Elección del delegado/a de familias	11-Valores participativos (b)	11-Dinámicas
12- El alumno en la relación familia-escuela	12-Expectativas relacionales (b)	12-Dinámicas
13- Canales usados por las familias para establecer relación con el centro	13-Canales (a)	13-Componentes
14- Canales utilizados por la dirección para establecer contacto con las familias	14-Canales (b)	14- Componentes
15- Conflictos con un alumno/a del centro	15-Implicación del alumnado (a)	15-Mecánicas
16- Registros escritos	16-Documentación de acuerdos (a)	16-Mecánicas
17-Acuerdos firmados familia-escuela	17-Documentación de acuerdos (b)	17-Mecánicas
18- Implicación del alumno en la comunicación de conflictos en el hogar	18-Implicación del alumnado (b)	18-Mecánicas
19- Contacto de la familia con la dirección del centro	19-Procesos comunicativos (a)	19-Mecánicas
20- Contacto del director/a con la familia a lo largo del curso	20-Procesos comunicativos (b)	20-Mecánicas

13.11. Datos significativos para la elaboración de la muestra (IDESCAT)

Instituto de Estadística de Cataluña

Datos

Servicios

Métodos

El Instituto

Anuario estadístico de Cataluña → Demografía · Sociedad → Educación → Educación infantil y primaria

Educación infantil y primaria. Centros y profesores. Por titularidad del centro. Comarcas y Aran, ámbitos y provincias

2019

En Excel

Metodología

Educación infantil y primaria. Curso 2018/19

Centros y profesores. Por titularidad del centro. Comarcas y Aran

	Centros			Profesores		
	públicos	privados	total	públicos	privados	total
Alt Camp	44	7	51	368	105	473
Alt Empordà	97	9	106	1.211	139	1.350
Alt Penedès	76	15	91	905	238	1.143
Alt Urgell	17	3	20	145	51	196
Alta Ribagorça	5	0	5	36	0	36
Anoia	61	23	84	855	401	1.256
Aran	9	0	9	95	0	95
Bages	78	32	110	1.179	506	1.685
Baix Camp	80	29	109	1.331	485	1.816
Baix Ebre	42	8	50	556	119	675
Baix Empordà	59	13	72	958	209	1.167
Baix Llobregat	228	136	364	4.845	2.044	6.889
Baix Penedès	47	5	52	769	110	879
Barcelonès	389	488	877	8.111	8.572	16.683
Berguedà	33	7	40	270	146	416
Cerdanya	17	2	19	149	33	182
Conca de Barberà	20	5	25	152	64	216
Garraf	39	17	56	846	225	1.071
Garrigues	25	2	27	140	24	164
Garrotxa	34	7	41	449	102	551
Gironès	79	34	113	1.477	599	2.076
Maresme	129	81	210	2.545	1.250	3.795
Molanès	16	2	18	115	26	141
Montsià	30	4	34	465	51	516
Noguera	48	4	52	334	63	397
Osona	88	25	113	1.146	498	1.644
Pallars Jussà	10	3	13	84	35	119
Pallars Sobirà	11	0	11	77	0	77
Pla d'Urgell	35	2	37	337	46	383
Pla de l'Estany	20	4	24	307	55	362
Priorat	19	0	19	90	0	90
Ribera d'Ebre	26	2	28	198	23	221
Ripollès	19	4	23	172	56	228
Segarra	19	3	22	220	27	247
Segrià	114	30	144	1.502	530	2.032
Selva	63	14	77	1.137	215	1.352
Solsonès	13	2	15	98	43	141
Tarragonès	86	33	119	1.650	628	2.278
Terra Alta	20	0	20	119	0	119
Urgell	31	8	39	268	109	377
Vallès Occidental	241	190	431	5.104	3.140	8.244
Vallès Oriental	145	52	197	2.811	769	3.580
Cataluña	2.662	1.305	3.967	43.626	21.736	65.362

Fuente: Departamento de Enseñanza.