

Buscando tiempo y espacio para dar voz al alumnado en la comunidad educativa

Looking for Time and Place to Give Voice to Students in the Education Community

Francisca Burriel Manzanares¹

Resumen

Durante la reciente pandemia, las escuelas se han adaptado construyendo una comunidad digital emergente, pero en general no han pedido a los estudiantes información sobre cómo desarrollarla. Las redes virtuales que reflejan la sociedad humana (Castells, 2014), se han convertido en espacios de comunicación y convivencia sincrónica y asincrónica entre diferentes sectores educativos (Castells, 2014). Las habilidades digitales se han convertido en estrategias que las comunidades educativas necesitan para hallar el tiempo y espacio que ha de permitir al alumnado de la próxima generación desarrollarse con responsabilidad y ciudadanía participativa. Este artículo muestra cómo la interacción participativa entre las familias y la escuela puede tener un impacto significativo en el éxito educativo de los estudiantes.

La autora examina diferentes componentes, mecánicas y dinámicas que definen la comunicación entre familia y escuela en ocho centros de educación primaria en Cataluña (España). Compara la información que los estudiantes pueden producir sobre su propia escuela con la información proporcionada por sus padres, maestros y directores de escuela. Utiliza un proceso de recopilación de datos multimodal para analizar documentos escolares, cuestionarios digitales de diferentes sectores educativos y debates en línea de grupos mixtos, para crear una triangulación de datos. El resultado proporciona información tanto global como detallada sobre cómo los estudiantes se han quedado fuera de la toma de decisiones y la transformación educativa, y cómo incluirlos puede ser crucial para involucrarlos en su propio proceso educativo.

Palabras clave

Comunicación familia-escuela, tiempo educativo, participación del alumnado, espacios relacionales, comunidad educativa.

Abstract

During the recent pandemic, schools have adapted by building an emerging digital community, but they have not generally asked students for input on how to develop it. Virtual networks that reflect human society have become spaces for synchronous and asynchronous communication and coexistence between different educational sectors (Castells, 2014). Digital skills have become strategies that educational communities need to find time and space that allow the next generation of students to develop with responsibility and participatory citizenship.

The author examines different components, mechanics and dynamics that define family-school communication in eight primary schools in Catalonia (Spain). It compares information that students are able to produce about their own school with information provided by their parents, teachers, and school headmasters. It uses a multimodal data gathering process to analyze school documents, digital questionnaires from different educational sectors, and mixed-group online debates, to create a data triangulation. The result provides both global and detailed information on how students have been left out of decision-making and educational transformation, and how including them can be crucial for engaging them in their own educational process.

Keywords

Family-school communication, educational time, student participation, relational spaces, education community.

Cómo citar/Citation

Burriel Manzanares, Francisca (2022). Buscando tiempo y espacio para dar voz al alumnado en la comunidad educativa. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15 (1), 111-126. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.1.21455>.

Recibido: 10-07-2021
Aceptado: 24-01-2022

¹ Francisca Burriel Manzanares, Universitat Autònoma de Barcelona, francesca.burriel@uab.cat.

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 ha significado el mayor reto educativo a escala mundial que la humanidad haya tenido jamás como sociedad globalizada. Durante todo este tiempo la UNESCO ha conseguido monitorizar las políticas educativas de confinamiento y ha contabilizado el cierre de las escuelas desde principios del 2020. Según sus datos, en el momento más álgido de la crisis, más de 1 600 millones de estudiantes habían abandonado la escolarización total o parcialmente, en un confinamiento mundial que ha afectado a más de 190 países (UNESCO, 2021). En la aportación de soluciones ha participado toda la comunidad, y se han escuchado las opiniones de pedagogos expertos, las experiencias de docentes entregados, y la voz de padres y madres angustiados, en un conjunto de propuestas y soluciones que por lo general ha contado con la voz de todas las partes, excepto la del propio alumnado. Este hecho, altamente relevante, justifica la revisión de los procesos relacionales, comunicativos y de participación del alumnado en sus escuelas y en su propio proceso educativo.

Es evidente que es necesario encontrar estrategias comunicativas que permitan al alumnado acceder a espacios relacionales y tiempos educativos para hacer oír sus opiniones y contribuir al proyecto escolar (Burriel, s/f). Este artículo, derivado de los trabajos llevados a cabo durante la tesis doctoral de la autora, quiere profundizar en este hecho. Presenta una investigación que se ha llevado a cabo durante la pandemia, donde se analiza qué conoce el alumnado sobre los procesos de comunicación entre la familia y la escuela, y cómo participa en las mecánicas informativas de centro, así como qué presencia tiene en la toma de decisiones relevantes para su propio futuro educativo.

La suspensión de las clases presenciales en los centros escolares ha afectado al alumnado de todas las edades y niveles educativos, lo que ha dado origen a tres estrategias recurrentes de actuación institucional (CEPAL-UNESCO, 2020):

- Educación a distancia: el despliegue de programas y proyectos de aprendizaje a distancia, con la utilización de recursos y tecnologías diversas.
- Apoyo emocional: la movilización de servicios complementarios para dar soporte personalizado al alumnado (y profesorado) de la comunidad educativa.
- Atención prioritaria a la salud: la incorporación de profesionales sanitarios en la toma de decisiones para garantizar el bienestar integral del alumnado.

La prolongación incierta de la pandemia ha consolidado las comunidades virtuales de los centros educativos. La participación en Moodles, la autoformación sobre plataformas digitales de videoconferencia, o la formación entre iguales que se genera en una red social (PLN, o *Personal Learning Network*) ha dado lugar a un entorno dinámico que ha hecho más en un año por la transformación digital de la educación que algunos de los programas de desarrollo profesional docente de algunos países en un lustro. Son redes, espacios relacionales y tiempos educativos de innovación inesperada, que habían nacido o crecido a medida que la evolución de la situación sanitaria hacía evidente la necesidad de coordinar clases a distancia o establecer una mejor coordinación entre el profesorado. A menudo son comunidades virtuales de profesorado, directores, autores, investigadores y padres y madres de familia, que se han unido coyunturalmente para dar respuestas a un territorio, un centro educativo o una emergencia local. No obstante, en su mayoría estas iniciativas no han incorporado al alumnado en la gestión del tiempo escolar y el espacio

educativo o en la toma de decisiones, ni se les ha tenido en cuenta para determinar qué procesos, metodología o apoyo educativo les resultaba más útil (Elige Educar, 2020).

Dejar al alumnado al margen de los debates, en una realidad que les atañe de cerca, es la mejor manera de crear un sentimiento de alienación y distanciamiento. Favorece la desafección hacia la escuela y no facilita en absoluto la creación del vínculo afectivo, el interés intelectual y la participación social necesaria para estimular la curiosidad y el aprendizaje. Los centros que han conseguido ofrecer videoconferencias de soporte emocional, momentos de conversación educativa con las familias y espacios relacionales compartidos para la participación del alumnado, han demostrado estar preparadas para desdibujar las fronteras del tiempo escolar y el espacio curricular. Las escuelas que intentaban rígidamente mantener horarios lectivos y restringían la participación de las familias a espacios y tiempos de tutoría meramente académica, han perdido la oportunidad de transformar metodologías y estrategias organizativas en el centro y en el propio sistema educativo. Tardaremos en conocer el impacto de esta situación, pero es evidente que los estudios sobre la detección de necesidades educativas de sistema en tiempos de pandemia se han podido realizar sólo en parte (Salinas, 2020), dado que los equipos de profesores que han llevado adelante la tarea de la docencia a distancia estaban desbordados en un inicio, y muy sobrepasados aún después del confinamiento.

La implicación y sentimiento de pertenencia del alumnado hacia la escuela, tan necesarios a lo largo de la vida, se han visto relegados a un segundo plano en tiempos de COVID-19. Es innegable la importancia de participar, de sentirse parte de quien toma decisiones, de estar presente en el grupo que busca la solución a los problemas (Obando, 2008). Esta implicación permite, entre otras cosas, despertar esa motivación por el estudio tan fundamental que mueve al estudiante a sentir la necesidad de aprender y al docente la motivación de enseñar, cada uno según su contexto (Expósito y Marsollier, 2021). En el presente estudio se analiza y se establece una correlación entre la implicación del alumnado en la dinámica del centro (cuantificada en función de su conocimiento sobre la comunicación familia-escuela) con los resultados educativos (entendidos como la superación de las competencias básicas, pruebas externas que se practican de forma censal en el último curso de la educación primaria).

Las investigaciones de la autora, realizadas durante los cursos 2019-2020 y 2021-2021 en escuelas públicas y privadas concertadas de Barcelona (Cataluña, España) demuestran el papel pasivo del alumnado en los procesos comunicativos entre la escuela y la familia, tanto en los centros públicos como en las escuelas privadas concertadas (sostenidas con fondos públicos) que han participado en el estudio. De hecho, el alumnado de 11-12 años de algunos centros ignora los componentes informativos (p.e. los canales, los interlocutores), las mecánicas comunicativas (p.e. momentos de reunión, registro de entrevistas) y las dinámicas transformadoras de su propia escuela, que le atañen directamente. (p.e. prioridades temáticas en las conversaciones entre la familia y el centro sobre su proceso académico).

2. Método: conciliando espacios comunicativos para dar voz a toda la comunidad educativa

El objetivo de este trabajo, como parte de un conjunto de estudios más complejo, se centra en la identificación del espacio educativo y el tiempo relacional que se da al alumnado para su participación en la comunidad educativa. Las herramientas utilizadas para ello se recoge la voz de los distintos sectores del centro con diferentes técnicas, y se valora especialmente el producto aportado por los alumnos y las alum-

nas participantes. Los resultados abren un debate que nos ha de hacer reflexionar sobre la organización de los centros escolares y del propio sistema educativo.

El método utilizado en este estudio ha seguido los procesos habituales en una investigación doctoral de estas características (análisis bibliométrico, validación de herramientas, aplicación fundamentada en metodologías específicas —cuantitativas y cualitativas en método mixto—, análisis procedimental y de resultados, con interpretación y debate abierto final). Se promovió la construcción teórica para establecer los límites del estudio, la definición de conceptos, la revisión bibliográfica, el estado del arte, y el contexto normativo, y se organizó la aplicación práctica a partir de un diseño multimodal del trabajo de campo que ha permitido la gestión de la información a partir de los procesos de observación directa, de la aplicación de los cuestionarios de opinión sectorizados y la lectura de los documentos oficiales del centro, de las visitas presenciales y de los grupos de debate que han participado en la valoración conjunta de resultados.

Como resultado, la metodología sigue un enfoque cualitativo en el proceso de recogida de información y cuantitativo en el análisis de los resultados (en un método mixto), donde las opiniones de los distintos sectores educativos generan las evidencias a partir de los consensos compartidos (Landeta, 2006). Se utiliza un enfoque cualitativo en la interpretación de las entrevistas del grupo de debate, donde 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; Macia, 2019; Suberviola, 2020). Ha seguido también modelos mixtos en la validación de datos por jueces externos (Lawshe, 1975) y una adaptación del método Delphi en la concreción del grupo de discusión (Linstone y Turoff, 1975). En conjunto, constituye una investigación que combina el espacio físico de la escuela con el espacio digital, y trasciende el tiempo académico de la comunicación familia-escuela para integrar también procesos relacionales y participativos en la definición de horizontes y expectativas compartidas.

Un breve esquema de la metodología utilizada permite identificar los puntos significativos que la autora ha priorizado:

- Metodologías de análisis bibliométrico (búsquedas temáticas y lexicográficas específicas en motores SCOPUS, Dialnet, Google Scholar, etc.).
- Estudio comparativo de terminología en enciclopedias educativas y diccionarios reconocidos.
- Definición del objeto de estudio (justificación, terminología, taxonomía de contenidos).
- Valoración bibliográfica del tema e identificación del estado del arte.
- Observación directa (*in situ*) con parámetros de observación campo estructurado.
- Análisis documental (justificación de los documentos observados, y estudio comparativo).
- Creación de herramientas de recogida de opinión (cuestionarios), con la pertinente validación por expertos según Razón de Validez de Contenidos (Lawshe, 1975).
- Análisis de datos (comparaciones, correlaciones, escalas y valores) en gestión informática con herramientas *ad hoc* (Excel-Microsoft).

- Grupos de debate en entrevistas multisectoriales, con representantes expertos (escuela y familia), en adaptación del Método Delphi (Landeta, 2006) de valoración conjunta, autoevaluación e implicación de los protagonistas.
- Interpretación de resultados, causalidad, tendencias y multivisiones sobre las consecuencias.
- Revisión de los procesos éticos, las autorizaciones, el compromiso de retorno y los acuerdos de privacidad y publicidad.

La investigación que ha servido de marco para la realización de este estudio se ha llevado a cabo durante dos años en Barcelona, en ocho escuelas de educación primaria. Ha permitido comparar un total de 20 ítems relacionados con la comunicación y la interacción en la comunidad educativa, con el objetivo de identificar los elementos básicos de la comunicación entre familia y escuela, y su correlación con los resultados académicos del alumnado. Este estudio aúna las voces de los docentes, las familias, el alumnado y el equipo directivo del centro para construir una imagen compleja del centro a partir de las percepciones multisectoriales de los participantes, y en contraste con los documentos de organización y funcionamiento de la escuela, que con frecuencia explican su propia historia.

En este proceso, el alumnado a menudo muestra explícitamente su falta de información sobre algunas estrategias de comunicación entre su familia y el centro educativo (interlocutores, canales, etc.). Igualmente, se aprecia su ignorancia sobre ciertos procesos tutoriales que debería conocer, y se hace evidente la falta de oportunidades para participar en la toma de decisiones relacionadas con la transformación, la innovación o la personalización de la enseñanza y aprendizaje tan necesaria en estos momentos tiempos de inflexión del sistema educativo.

Una breve ficha técnica de la investigación permite percibir los objetivos iniciales, y desvela cómo los resultados han aportado información más allá de lo esperado:

- **Contexto universitario:** Estudio llevado a cabo en el marco del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Cursos 2019-20 y 2020-2021.
- **Objetivos iniciales del estudio:** Identificar los ámbitos de la comunicación que priorizan los distintos sectores de la comunidad educativa en la relación familia-escuela y su impacto en la transformación educativa.
- **Selección de la muestra:** La selección de centros participantes se ajusta por aproximación a la tipología socioeconómica del universo de la ciudad de Barcelona (10% tipo A, 80% tipo B 10% tipo C), con lo que se ha seleccionado una escuela de tipo A (nivel socioeconómico alto), 6 del tipo B (en la franja media u ordinaria) y 1 de tipo C (considerado un centro de alta complejidad).
- **Informantes:** Participan miembros del profesorado, alumnado, familias y equipos directivos de ocho escuelas de educación primaria en Barcelona (Cataluña, España).
- **Metodología:** Recogida de información cualitativa y cuantitativa (método mixto) obtenida de diversas fuentes, y triangulación de resultados (observación directa, documentos de centro, encuestas multisectoriales de opinión, grupos de discusión en espacios virtuales).

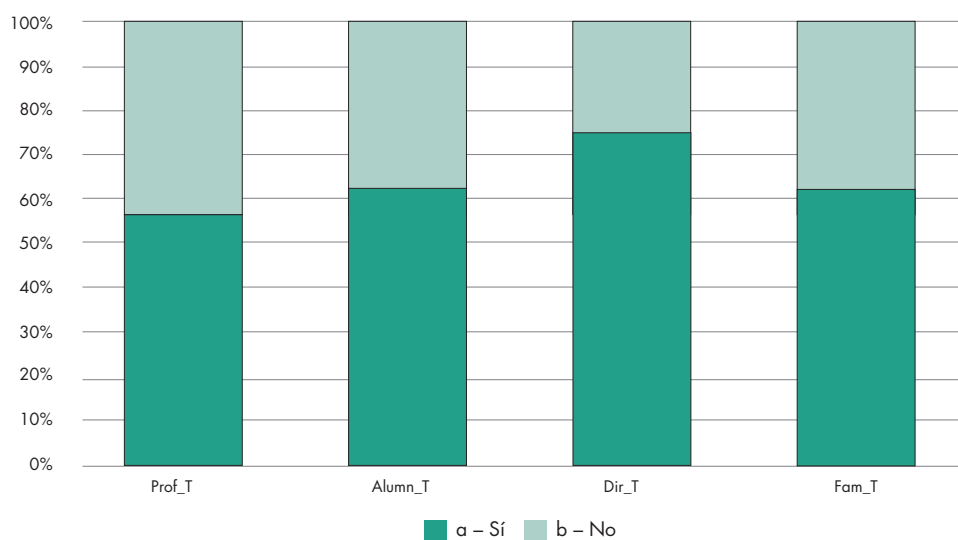
- **Hipótesis:** los centros con una comunicación sistemática entre la familia y escuela presentan procesos educativos más eficientes y sus alumnos y alumnas obtienen mejores resultados académicos en competencias básicas.

Los resultados sobrevenidos fuera del foco de estudio han sido especialmente relevantes y han permitido detectar una persistente alienación del alumnado; se aprecia la necesidad de hallar espacios escolares y tiempos educativos para facilitar la participación del alumnado en la gestión de la información, la participación organizativa y la prospectiva en la propuesta de cambios y mejoras del ecosistema escolar.

El planteamiento inicial del estudio en el que se basó la investigación implicaba ineludiblemente ciertos límites temporales y logísticos, que por imponderables de la evolución del curso escolar 2019-2020, se vieron afectados por evidentes limitaciones muy considerables. Las decisiones tomadas para desarrollar y concluir este trabajo se vieron condicionadas por la pandemia sobrevenida, y si bien retardaron algunos procesos de contraste y debate colectivo, favoreció por otro lado el análisis exhaustivo de los datos, permitiendo la detección de información complementaria alejada del foco inicial del estudio. La revisión de la información proporcionada por cada uno de los sectores educativos aporta una visión característica y diferenciada que coincide con algunos sectores en temas a veces sorprendentes:

- Tanto el profesorado como las familias y el propio alumnado coinciden en la posibilidad de que los alumnos y alumnas no transmitan la información de forma fiable o fidedigna, mientras que los equipos directivos tienden a confiar más en la veracidad de la información comunicada por el alumnado (Pregunta 12: «¿Crees que, por regla general, el alumno es un buen transmisor (fiel al mensaje) de la información familia-escuela?»). [Gráfico 1].

Gráfico 1. Porcentaje de respuestas de cada sector educativo indicando si consideran al alumnado un transmisor fidedigno de información



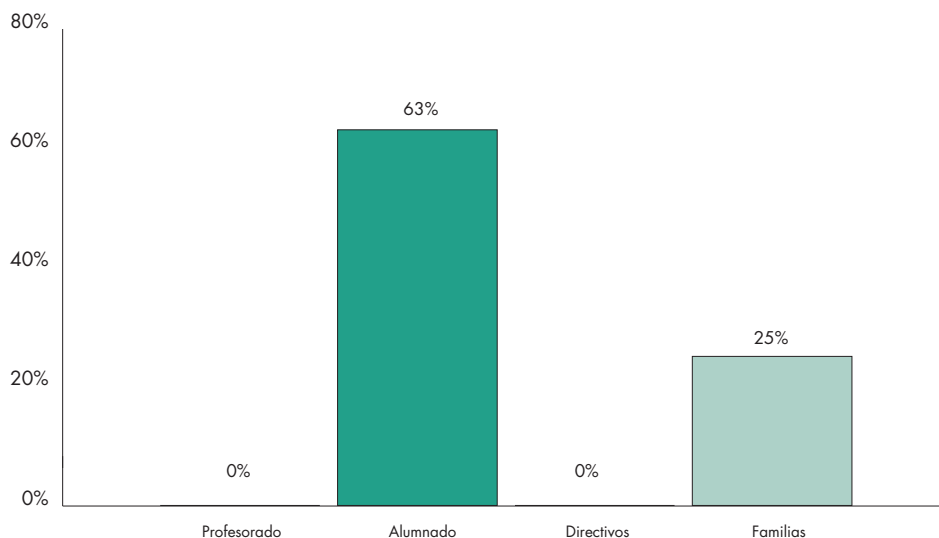
Trabajar el vínculo personal, la confianza mutua, la honestidad y la responsabilidad personal y el espacio para la reflexión debería estar en los manuales de acción tutorial de todas las escuelas, en especial porque detectamos que cerca del 35% de la comunidad educativa no considera al alumnado digno de confianza. El alumnado mismo muestra un alto índice de suspicacia en este aspecto. Estos resultados tienen que ver con la falta de experiencia y de ocasiones para la participación, así como con la tradición histórica de nuestras

escuelas, y las decisiones como adultos en relación con los menores, a menudo fruto de la percepción subjetiva personal y las ideas preconcebidas. En estos ámbitos educativos de frontera entre el mundo escolar y la vida cotidiana en los entornos sociales es particularmente importante asegurar el encuentro entre la responsabilidad exigida desde el centro y desde el ámbito familiar, conciliando modelos y prioridades educativas de carácter psico-social, ético y de construcción de comunidad a medio y largo plazo.

3. Resultados: se requiere una ampliación de tiempos participativos para dar voz al alumnado

Como resultado de la investigación, se hace evidente que, el alumnado adolece de espacios relacionales y comunicativos y de opciones participativas tanto en la comunicación entre familia y escuela como en la gestión del tiempo educativo. Partiendo de los estudios existentes sobre la relación familia-escuela como un pilar esencial en la educación, el estudio realizado por la autora se construyó, entre otros, sobre el enfoque conceptual que permitió conocer lo que los participantes opinaban sobre la *comunicación entre familia y escuela* desde los elementos comunicativos, los procesos participativos y las dinámicas transformacionales de cambio. Los resultados apuntaron a una desoladora o nula participación del alumnado en algunos de los procesos más determinantes para su educación. En el (63%) de las escuelas estudiadas el alumnado ha tenido dificultades para contestar las preguntas sobre la comunicación familia-escuela en el centro educativo por falta de información (5 de las 8 escuelas), y así lo ha comunicado explícitamente («no lo sé»). Las familias han manifestado falta de información en el 25% de los centros escolares (2 de las 8 escuelas), y los docentes y la dirección no han manifestado en ningún momento su ignorancia sobre ninguna pregunta, como se aprecia en el gráfico 2.

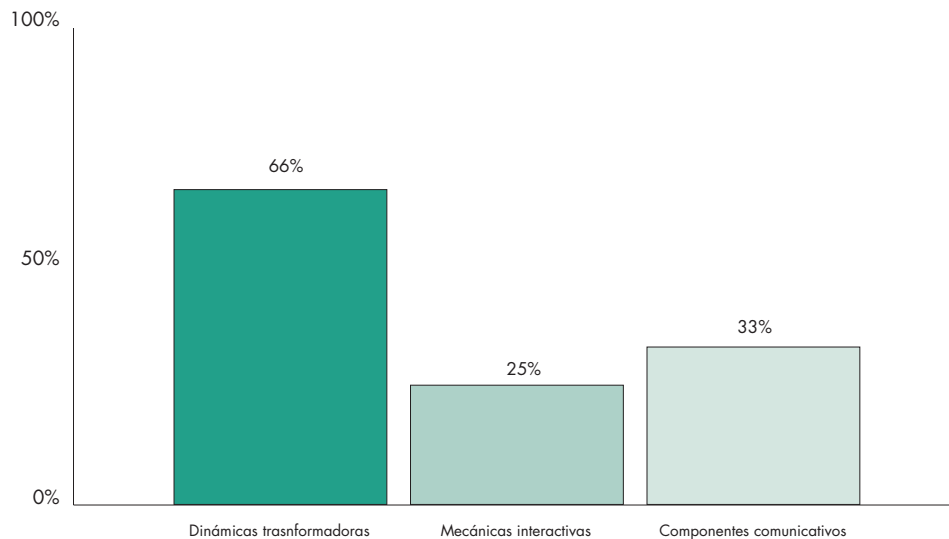
Gráfico 2. Porcentaje de centros de la muestra que presentan incidencias en los cuestionarios por falta de información, según sectores



El ámbito conceptual del tema de estudio (comunicación familia-escuela) se aborda con 20 preguntas, de las cuales 6 corresponden a los componentes comunicativos o elementos explícitos, 8 corresponden a las mecánicas interactivas en la comunidad educativa y 6 corresponden a las dinámicas transformadoras de la educación. De las preguntas que ofrecen incidencias por desinformación del alumnado, destaca el desconocimiento de las acciones de futuro y transformación del centro educativo (66%), frente al alto

conocimiento (75%) que el alumnado dice tener de las interacciones y mecánicas comunicativas entre familia y escuela, como muestra el gráfico 3.

Gráfico 3. Porcentaje de cada ámbito conceptual que el alumnado dice desconocer (en la comunicación familia-escuela)



Durante el proceso de triangulación multimodal de las distintas fuentes se detecta una escasa referencia a las familias en los documentos de centro, cosa que aún adquiere mayor relevancia cuando se estudia el contenido de la información y se pone en evidencia que no se contempla de forma explícita la participación del alumnado en los procesos informativos.

Si se compara exhaustivamente la información recogida en los documentos de centro, en los cuestionarios y en el debate final para determinar los procesos de comunicación entre la familia y la escuela, el resultado es claro en cuanto a la participación del alumnado: apenas tiene presencia alguna en la documentación de gestión y organización del centro, desconoce en gran medida los componentes, las mecánicas y las dinámicas del centro en los ámbitos comunicativos y de interacción entre la comunidad educativa, y no se considera un interlocutor válido en los procesos de decisión educativa.

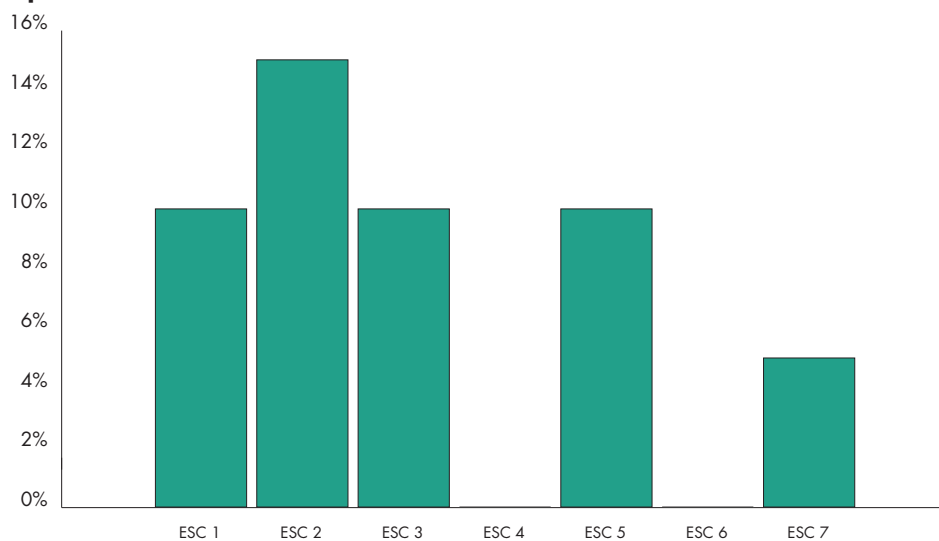
Analizando los cuestionarios de opinión, también se detecta que de las 20 preguntas que se formularon a cada sector educativo, el alumnado ha manifestado una mayor ignorancia sobre el tema en el ámbito más actitudinal de las dinámicas transformadoras, que implica principios de valor (66%). Tiene igualmente un desconocimiento significativo de las actuaciones y procesos de interacción entre la familia y la escuela (33%), en especial en temas que le atañen como la frecuencia del «*Contacto del tutor-director/a con tu familia a lo largo del curso*». Por otro lado, el alumnado parece conocer mejor el ámbito conceptual de los componentes comunicativos, que hacen referencia a los elementos más identificables y las características más evidentes de la comunicación familia-escuela (25%). [Tabla I].

Tabla I. Porcentaje de escuelas en las que el alumnado dice desconocer temas relacionados con la comunicación de la familia con el centro educativo, con indicación del ámbito conceptual y la temática de cada pregunta

ÁMBITOS CONCEPTUALES QUE EL ALUMNADO DICE DESCONOCER			
CONCEPTO DESCONOCIDO POR EL ALUMNADO	INDICADORES	TEMA	FALTA DE INFORMACIÓN O DESCONOCIMIENTO
DINÁMICAS TRANSFORMADORAS	Prioridades	Temas tratados el centro con las familias nuevas	En el 63 % de las escuelas
	Valores participativos	Elección del delegado/a de familias	En el 25 % de las escuelas
MECÁNICAS INTERACTIVAS	Procesos comunicativos	Contacto del tutor-director/a con la familia a lo largo del curso	En 13 % de las escuelas
COMPONENTES COMUNICATIVOS	Interlocutores	Primer contacto con alguna persona del centro	En el 25 % de las escuelas

En casi dos tercios de los cuestionarios de opinión de todas las escuelas nos encontramos con alumnos y alumnas que se manifiestan en un mismo sentido: el desconocimiento de la cuestión planteada. Este hecho pone de manifiesto una información valiosísima que denota el déficit de información de la que adolece el alumno. La fórmula para indicar su desconocimiento es coincidente en todas las escuelas de la muestra («No lo sé»), el dato evidencia una carencia incuestionable: no se está priorizando la implicación del alumno en los procesos de centro, y la voz del alumno, no se ha tenido en cuenta respecto de la cuestión planteada. [Gráfico 4].

Gráfico 4. Porcentaje de preguntas sobre la comunicación familia-escuela que manifiesta no poder contestar el alumnado, en cada una de las 8 escuelas de la muestra



La pregunta que presenta mayor desconocimiento por parte del alumnado hace referencia a los temas de comunicación de la familia, cuando visita el centro por primera vez. El desconocimiento manifestado en el 63% de los centros educativos de la muestra indica que el alumnado de 12 años no se ha planteado qué características tienen en cuenta sus padres para seleccionar el centro de estudio. Si bien puede argumentarse que el alumnado de primaria no está en situación de conocer los procesos de comunicación entre el profesorado del centro y sus propias respuestas, esta pregunta hace referencia a las inquietudes que tiene su propia familia sobre la educación de los hijos. Una mayor información e implicación del alumnado en la definición de objetivos educativos y procesos relacionales ayudarían a orientar el estudio, generar horizontes compartidos y desarrollar esfuerzos en la dirección del aprendizaje deseado. Aunque resulta

aventurado y no hay evidencia suficiente para afirmar que la mejor información sobre las relaciones entre la familia y la escuela comportan mejores resultados académicos, la autora ha identificado una correlación clara que apunta en esta dirección. La tabla siguiente permite comparar el orden de los centros según los resultados académicos de su alumnado (en términos de competencias básicas) y la información o desinformación que manifiesta el alumnado en los centros. Para ordenar las escuelas en las que el alumnado muestra un mismo índice de información o desinformación, se ha utilizado la información o desinformación expresada por las familias, para discriminar y ordenar la lista en su conjunto. En la figura 5 se presenta la relación ordenada de las escuelas según el resultado de las competencias básicas (A), la riqueza informativa en la documentación del centro (B), la mayor información del alumnado (C), y el orden de prelación según el grado de desinformación del alumnado (D).

Tabla II. Correlación de centros, según los resultados académicos y el desconocimiento del alumno sobre la comunicación familia-escuela

TABLA COMPARATIVA DE TRIANGULACIÓN: ESCUELAS INFORMADAS, ESCUELAS EFICACES	
A Orden según las Competencias Básicas, de mayor a menor ¹	Esc 7; Esc 1; Esc 8; Esc 5; Esc 4; Esc 6; Esc 3; Esc 2
B Orden según la riqueza informativa en la documentación del centro, de mayor a menor ²	Esc 7; Esc 5; Esc 8; Esc 3; Esc 4; Esc 6; Esc 1; Esc 2
C Orden de prelación según la MAYOR INFORMACIÓN del alumnado, de mayor a menor ³	Esc 8; Esc 6; Esc 4; Esc 7; Esc 3; Esc 5; Esc 1; Esc 2
D Orden de prelación según la DESINFORMACIÓN del alumnado, de mayor a menor ⁴	Esc 2; Esc 1; Esc 5; Esc 3; Esc 7; Esc 4; Esc 6; Esc 8

Notas: (1) ORDEN DE PRELACIÓN por CCBB según cuartiles de desviación de la media de Cataluña; (2) Orden según la riqueza informativa en la documentación del centro, de mayor a menor; (3) Orden de prelación según la MAYOR INFORMACIÓN del alumnado, de mayor a menor y (4) Orden según la DESINFORMACIÓN del alumnado, de mayor a menor.

La correlación obtenida permite distinguir que la lista de centros ordenada por eficiencia según el resultado de las Competencias básicas (línea 1) puede llegar a coincidir con la riqueza informativa en los documentos de centro (línea 2). Por lo tanto, los centros con más desinformación entre el alumnado de 12 años, de 6.º de primaria (línea 4) tienen una tendencia claramente inversa a la ordenación por resultados académicos de la superación de competencias en el último curso. La interpretación de las causas y orígenes de estos resultados debe basarse necesariamente en un enfoque multicausal, y genera debates abiertos que estimulan nuevos estudios sobre el tema.

Si bien no procede aquí extenderse en reflexiones exhaustivas, el estudio realizado en el conjunto de la investigación apunta claramente hacia constantes que se repiten en todos los centros, indistintamente de su entorno socioeconómico. Si bien cabría preguntarse si esta alineación coincidente tiene una amplia base causal, o se debe a una correlación con origen común, y por tanto no directamente relacionado con la información de que disponga el alumnado los resultados coinciden con otros estudios de rango similar (Jeynes, 2015; Kao, 2004). La propia autora ha publicado algunos estudios sobre el papel de las familias en los centros que corroboran en buena parte los resultados obtenidos y en especial detectan la escasa implicación del alumnado en la gestión del centro, la toma de decisiones y la participación en actos socioeducativos (Macia y Burriel, 2021).

Por otro lado, surgen dudas sobre variables contextuales de entorno, que pueden afectar simultáneamente a la implicación del alumnado (presión familiar o demanda social por superar las pruebas de competencias) o a su interés por conocer los mecanismos de comunicación que el centro pueda tener con sus familias (sensibilización adolescente por temáticas de solidaridad, participación comunitaria y justicia social). Estas y otras cuestiones son todavía debates abiertos.

4. Debates abiertos

Los resultados de esta investigación se han valorado en los centros participantes desde la transparencia y la corresponsabilidad, y se presentan como datos para el análisis compartido. La pretensión inicial era abrir un debate que permitiese incorporar espacios y tiempos para dar voz al alumnado en el centro, y aplicar modelos y procesos de transformación educativa vinculados a la participación de toda la comunidad educativa. La espiral de indagación (Halber y Kaser, 2017), por ejemplo, permite priorizar y activar una dinámica inquisitiva para la transformación de las organizaciones escolares, de modo que el mismo proceso de diagnóstico y análisis de la situación se convierte en una mejora de la misma, incorporando tiempo de reflexión para facilitar la opinión del alumnado y su saber hacer.

Este estudio aporta una gran cantidad de observaciones contrastadas desde la visión complementaria de la familia y la escuela, contando con la voz del propio alumnado. El debate abierto debe encontrar mayores ocasiones para la incorporación del alumnado en la difusión de información y la toma de decisiones.

Algunos estudios anteriores ya habían acercado la investigación educativa al papel social de la relación familia y escuela en entornos educativos (Belda, 2014), y habían explorado las incidencias propias del encuentro entre los dos entornos educativos, el escolar y el familiar (Bolívar, 2006). Algunos incluso habían 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 *et al.*, 2014).

No obstante, haciendo una valoración del estado del arte sobre la relación familia-escuela, advertimos que escasean los estudios de sector que permiten conocer mejor el estado y el rol del alumnado en los centros escolares, y que presentan una secuencia prospectiva con propuestas de mejora derivadas del análisis inicial y basada en evidencias, que puedan mejorar la experiencia empírica en los centros. Por ello, el diseño del estudio realizado y sobre el que se basa este artículo sigue una metodología de investigación-acción ya común para la intervención en el aula (Martínez, 2000) y para la transformación de entornos educativos extendidos (Colmenares y Piñero, 2008). La propuesta educativa que promueve la participación del alumnado, la confianza en sus posibilidades, la innovación en la gestión del aula y la medida de los resultados se puede concretar desde diferentes ámbitos de acción:

- Secuencias didácticas basadas en las evidencias: Aunque no hay una única propuesta contrastada para favorecer aspectos de responsabilidad ciudadana o de cohesión solidaria en los espacios educativos las últimas décadas están ganando terreno las propuestas neurocientíficas. Son criterios de aplicación 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 virtualización de los procesos participativos: de forma inesperada y no planificada, esta pandemia ha servido también para hacer más accesible el acceso a la información y la gestión compartida del conocimiento. Durante la realización de este estudio se recurrió a los instrumentos virtuales y a los espacios digitales para poder concluir la investigación en un tiempo razonable a pesar de la pandemia COVID-19. Sin los medios de automatización informatizada de que se dispone actualmente (telefonía móvil, internet, plataformas de videoconferencia) hubiera sido difícil proceder con garantías y rigor académico, en esta accidentada situación educativa. Con la informatización plena, los cambios acelerados y sobrevenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje llegaron a impactar directamente en todos los aspectos de la educación (Albalá y Guido, 2020).

- El cambio formal de tutorías, sesiones de apoyo y tiempos personales de soporte educativo: la digitalización de las comunicaciones entre los miembros de la comunidad educativa ha afectado a la sistematización de los procesos de comunicación, interacción y participación familia-escuela (cambian los horarios, los canales, y hasta los interlocutores, sujetos a veces a cambios legislativos o normativos en el propio centro por temas de privacidad y responsabilidad). Es muy recomendable que los espacios educativos y los tiempos relacionales dispongan de un plan de comunicación, a modo de guía y ordenamiento de las relaciones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. Éste, además, ha de ser un documento vivo, enmendable cuando sea necesario dadas las cambiantes circunstancias a las que se ve expuesto el centro educativo o las necesidades que surgen y a las que hay que dar respuesta, a veces inmediata, como ha evidenciado la eclosión de la pandemia COVID-19. Este plan de comunicación nos proveería en el ámbito escolar de un instrumento útil y muy conveniente a la hora de organizar tiempos y espacios comunicativos en la comunidad educativa.
- La actualización normativa y la garantía de derechos y deberes para incluir al alumnado como sujeto activo: No incorporar en la toma de decisiones al sujeto protagonista, es decir, el alumno que en primera persona recibe el resultado de las decisiones tomadas en los centros educativos, quiere decir que a ese sujeto de derecho le estamos negando la potestad de pronunciarse sobre los hechos que afectan directamente a su persona (Ruiz, 2011). Y aún más, cuando esas decisiones, en parte o en todo, se han tomado con la participación o, al menos, con la connivencia de las familias. No hemos de olvidar que, en la mayoría de estos espacios de participación, quién no ha concurrido, porque no ha sido invitado, ha sido el alumno.

Resumiendo, el debate abierto sobre la participación del alumnado y la gestión de las comunicaciones en los centros educativos merece una revisión importante. A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, podemos afirmar claramente que el alumno no interviene en las decisiones que los adultos toman sobre ellos ni dispone de espacios y tiempos para la reflexión que le permitan desarrollar su ciudadanía activa. Este hecho relega a una situación de indefensión del sujeto sobre su formación y su persona y tiene claramente implicaciones, no ya sólo en el campo de la educación, sino también de la ética. Demasiadas veces olvidamos la dimensión educativa de implicar al alumnado en la toma de decisiones sobre su persona y esto, que sería una oportunidad más para lograr una formación integral del estudiantado, deviene una carencia en sus aprendizajes. Orquestada por el adulto, la participación controlada crea un conflicto educativo con una dimensión ética, dado que se está optando por tomar decisiones sobre el sujeto *sin* el sujeto.

De hecho, en ámbito legal, la indefensión por desconocimiento de lo que nos atañe lleva a la anulación de los actos de toda índole, llegando incluso a invalidar sentencias judiciales, y provocar la retrotracción de los actos realizados. Ello nos demuestra la importancia del conocimiento de los actos en relación con el propio sujeto.

5. A modo de conclusión

Las conclusiones del estudio, relevantes por sus implicaciones en el menoscabo de los derechos participativos del alumnado, se conjugan con los temas de debate abiertos en el marco teórico. En este último se abogaba por promover la implicación del alumnado en el centro para conseguir mejoras académicas, relacionales y educativas en general. El presente estudio confirma que hay una estrecha correspondencia

entre el orden de las escuelas con mejores resultados académicos, y el orden de los centros donde el alumnado se muestra más familiarizado con los procesos comunicativos y relacionales entre familia y escuela.

Cabe decir que se debería fomentar la participación del menor, mantenerlo informado y facilitarle espacios educativos para poder desarrollar los ámbitos cognitivo, emocional y social que configuran la competencia comunicativa global y la ciudadanía activa. Se ha de tener en cuenta su opinión como uno de los pilares fundamentales de su educación integral. Incluir, en la medida de lo posible y de manera proporcionada (a su madurez y capacidad), sus opiniones en la toma de decisiones y considerarlo competente en este sentido.

Esta respuesta educativa personalizada es la que nos dará la clave de la inserción social (Viloria Carrillo, 2016), ofreciendo a cada alumno un itinerario personal, flexible y asequible a sus intereses, conocimientos, habilidades, e implicación ciudadana. La necesidad de personalizar el aprendizaje en beneficio de la inclusión para poder ofrecer la mejor respuesta educativa a los alumnos y alumnas es cada vez más evidente (Colás-Bravo, *et al.*, 2019). La participación de todos y cada uno del alumnado del centro en los procesos de gestión de la información, en la detección de necesidades comunes, y en la toma de decisiones sobre algunos ámbitos específicos de su propia educación favorecerá su desarrollo y le ayudará a formarse fomentando su autonomía, libertad y responsabilidad (Esquerda, *et al.*, 2013). Las fronteras desdibujadas de tiempo curricular y tiempo relacional deben complementarse con nuevas fórmulas organizativas que permitan dar voz al alumnado y sus familias en el centro educativo.

En la actualidad el alumnado interviene en la comunicación escuela-familia como un agente que podríamos llamar de «segundo orden», con cuya voz se complementa a veces algunas de las decisiones de los adultos, pero que por lo general desconoce o no ha sido preguntado sobre decisiones e implicaciones relativas a su educación. Sigue siendo un agente pasivo, más que activo, y mayormente receptor de decisiones, no actor de las mismas. No se pretende, con esta crítica, que el alumnado sepa o pueda opinar sobre todas las decisiones que se dicten respecto de su persona, pero no puede seguir siendo el sector más olvidado, relegado a un habitual «no sé» y considerado poco digno de confianza por los adultos que tienen el deber de intervenir en su educación. Dicho esto, cabe también decir que todos los adultos del sistema educativo tienen la obligación de actuar responsablemente y favorecer la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su autonomía personal, su implicación en la solución de problemas y su gestión de conflictos, de modo que se debe tener en cuenta su capacidad de obrar y manifestarse, en la medida en que su madurez lo permita.

En conclusión, la escuela es un foro donde los distintos agentes comparten intereses comunes, intercambian pareceres y toman decisiones. Es un lugar donde la multitud de hablantes deben ponerse de acuerdo, y establecer los criterios y prioridades que ayudarán en la creación de conocimiento y la creación de la sociedad. Las dinámicas de transformación detectadas durante la pandemia incluyen de forma clara la revisión necesaria del tiempo lectivo y no lectivo; los tiempos sincrónicos y asincrónicos de la comunicación; los tiempos curriculares de educación formal y los no curriculares de educación informal; los tiempos de protagonismo docente y los tiempos, aún mayores de protagonismo de las familias y el alumnado. El desarrollo de planes o guías de comunicación ajustadas a cada contexto y diseñadas para cada comunidad educativa, pueden ayudar a conseguir estos objetivos. La recomendación implica crearlas, y adaptarlas y reinterpretarlas tantas veces como sea necesario en beneficio del bien común: la educación.

Referencias bibliográficas

- Albalá Genol, Miguel Ángel y Guido, Juan Ignacio (2020): “La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 173-194. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.101>.
- Belda Ibáñez, José Francisco (2014): “La participación social en la escuela pública: un reto colectivo”. *Anthropos*, 238, 83-102. <https://vlex.es/vid/participacion-social-escuela-publica-785483077>, consultado el 10 de julio de 2021.
- Bolívar, Antonio (2006): “Familia y escuela: dos mundos a trabajar en común”. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-07.html>, consultado el 10 de julio de 2021.
- Burriel, Francisca (2022). *¿Contribuye la comunicación entre familia y escuela al éxito educativo? Una propuesta de triangulación*. Tesis doctoral. Programa de doctorado en Educación. Departamento de pedagogía aplicada, UAB. Barcelona. Pendiente de publicación.
- Castells, Manuel (2014): “The Impact of the Internet on Society: A Global Perspective” in Manuel Castells, David Gelernter, Juan Vázquez, Evgeni Morozov y Hyppönen, Mikko (ed.): *Cb@nge: 19 Key Essays on How the Internet Is Changing Our Lives*. Madrid: BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/en/articles/the-impact-of-the-internet-on-society-a-global-perspective/>, consultado el 10 de julio de 2021.
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (en línea). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>, consultado el 10 de julio de 2021.
- Colás-Bravo, Pilar; Rossi, Giuseppe; de Pablos-Pons, Juan; Conde-Jiménez, Jesús y Villaciervos Moreno, Patricia (2019): “Aplicaciones digitales para la inclusión. El proyecto europeo DEPIIT”. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50, 169-192. DOI: <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.169-192>.
- Colás-Bravo, Pilar y Contreras, José Antonio (2013): “La participación de las familias en los centros de Educación Primaria”. *Revista de Educación Educativa*, 31 (2), 485-499. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>.
- Collet-Sabé, Jordi; Besalú, Xavier; Feu, Jordi y Tort, Antoni (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”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 7-33. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART1.pdf>, consultado el 10 de julio de 2021.
- Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., M^a Lourdes (2008): “La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas”. *Laurus*, 14 (27) 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>, consultado el 10 de julio de 2021.
- Elige Educar (2020). Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia: reporte de resultados 20 de mayo 2020. Santiago (en línea). https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2020/05/Resultados_EncuestaEEcovid_SitioWeb_mi.pdf, consultado el 10 de julio de 2021.

- Esquerda, Montse; Miquel, Eva y Pifarré, Josep (2013): “La capacidad de decisión en el menor. Aspectos particulares de la información en el niño y en el joven”. *Anales de pediatría continuada*, 11 (4), 204-211.
- Expósito, Cristián; Marsollier, Roxana (2021): “Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19”. *CienciaAmérica*, 10 (1) 35-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>.
- Halber, Judy y Kaser, Linda (2017). *The Spiral of Inquiry: herramienta para la transformación educativa*. Jaume Bofill Foundation. Conferencia y vídeo debate del 6 de noviembre de 2017 a las 18.30 de la tarde. Barcelona. <http://www.debats.cat/es/debates/spiral-inquiry-herramienta-para-la-transformacion-educativa>, consultado el 10 de julio de 2021.
- James, Krista (2018): “Universal Design for Learning (UDL) as a Structure for Culturally Responsive Practice”. *Northwest Journal of Teacher Education*, 13 (1). DOI: <https://doi.org/10.15760/nwjte.2018.13.1.4>.
- Jeynes, William H. (2015): “A Meta-Analysis: The Relationship Between Father Involvement and Student Academic Achievement”. *Urban Education*, 50 (4), 387-423.
- Kao, Grace (2004): “Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth”. *International Migration Review*, 38 (2), 427-449.
- Landeta, Jon (2006): “Current Validity of the Delphi Method in Social Sciences”. *Technological Forecast & Social Change*. 73 (5), 467-482. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>.
- Lawshe, C. H. (1975): “A Quantitative Approach to Content Validity”. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>.
- Linstone, Harold A. y Turoff, Murray (1975): “The Delphi Method. Techniques and Applications”. *Journal of Marketing Research*, 13 (3), 317-318. DOI: <https://doi.org/10.2307/3150755>.
- Macià Bordalba, Mònica (2019): “Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora”. *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), 147-165. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>.
- Macià Bordalba, Mònica y Burriel, Francesca (2021). *Foreign Families and Schools' Innovative Strategies for Improving the Family-School Relationship*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida. DOI: https://doi.org/10.21001/foreign_families.2021.
- Malinverni, Laura; Mora-Guiard, Joan y Pares, Narcis (2016): “Towards Methods for Evaluating and Communicating Participatory Design: A Multimodal Approach”. *International Journal of Human-Computer Studies*, 94, 53-63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2016.03.004>.
- Martínez Miguélez, Miguel (2000): “La investigación acción en el aula”. *Agenda académica*, 7 (1), 27-39. https://docentia.webnode.es/_files/200000031-e2181e310b/ia.pdf, consultado el 10 de julio de 2021.
- NSPRA (2006). How Strong Communication Contributes to Student and School Success: Parent and Family Involvement. (en línea). https://www.nspr.org/files/docs/Strong_Communication_Students_School_Success.pdf, consultado el 10 de julio de 2021.

- Obando Castillo, Gustavo (2008): “La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica”. *Educación*, 17 (32), 87-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056869>, consultado el 10 de julio de 2021.
- Ruiz de Huidobro de Carlos, José María (2011): “El valor jurídico de las decisiones del menor maduro: visión desde el derecho” en Francisco Javier de la Torre Díaz (coord.): *Adolescencia, menor maduro y bioética*. Madrid: Comillas.
- Salinas Ibáñez, Jesús (2020): “Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos”. *Innovaciones Educativas*, 22 (Especial), 17-21. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3173>.
- Suberviola Ovejas, Iratxe (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* (junio 2020). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/06/estudio-familias-tareas.html>, consultado el 10 de julio de 2021.
- UNESCO (2021). One Year into COVID-19 Education Disruption: Where do we stand? (en línea). <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-19-education-disruption-where-do-we-stand>, consultado el 10 de julio de 2021.
- Viloria Carrillo, María E. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela*. Tesis doctoral, UdG, Departament de Psicologia. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/12792>, consultado el 10 de julio de 2021.

Nota biográfica

Francisca Burriel Manzanares es inspectora de educación en Catalunya (España), actualmente profesora asociada de la Universidad Autónoma de Barcelona con más de cinco años de experiencia docente en el ámbito universitario. Licenciada en filología inglesa, con estudios en derecho, y doctoranda en Pedagogía aplicada. Diplomada en Magisterio, con el Diploma de Suficiencia Investigadora en Lingüística Aplicada.

Ha sido miembro de la Comisión de Asuntos Académicos en representación del profesorado asociado durante algunos años. Actualmente es miembro de la Comisión Ejecutiva del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.