



ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS  
DOCENTES PARA LA PARTICIPACIÓN  
FAMILIAR EN UNA COMUNIDAD DE  
APRENDIZAJE: ESTUDIO DE CASO

Pre-proyecto de investigación

Tutora: Rafaela Gutiérrez Cáceres  
Alumna: Miriam Hita Bretones  
mihitbre@hotmail.com

Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa.  
Trabajo Fin de Máster.  
Curso 2017/2018. Universidad de Almería

## ÍNDICE

1.	Presentación .....	1
2.	Bloque I: Fundamentación teórica .....	2
2.1.	Comunidades de aprendizaje.....	3
2.1.1.	Aprendizaje dialógico .....	5
2.1.2.	Participación de las familias .....	7
2.1.3.	Los grupos interactivos y las tertulias dialógicas como prácticas educativas enfocadas a la comunidad.....	8
2.2.	Práctica docente .....	11
2.2.1.	El liderazgo pedagógico desde la dimensión organizativa de la escuela .....	13
2.2.2.	La colaboración como eje en el desarrollo del proyecto educativo de centro .....	16
2.2.3.	Estado de la cuestión.....	20
3.	Bloque II: Metodología de la investigación .....	23
3.1.	Objetivos de la investigación .....	23
3.2.	Diseño metodológico.....	24
3.3.	Participantes .....	26
3.4.	Negociación dentro del campo de estudio.....	26
3.5.	Estrategias de recogida de datos.....	29
3.5.1.	Entrevistas semiestructuradas y en profundidad .....	29
3.5.2.	Observación participante .....	32
3.5.3.	Grupos de discusión.....	33
3.6.	Estrategias de análisis de datos .....	34
3.7.	Temporalización.....	38
4.	Referencias bibliográficas .....	39

## **1. Presentación**

El proyecto de investigación orientado al desarrollo de la tesis doctoral, que en este trabajo se presenta, centra su foco de estudio en conocer y analizar las estrategias y actuaciones docentes que se desarrollan dentro de un centro educativo perteneciente a la red andaluza de comunidades de aprendizaje, a fin de ampliar nuestro conocimiento sobre prácticas educativas de carácter inclusivo y que posean una mirada hacia la participación familiar dentro de la escuela.

El interés principal que sustenta la temática del trabajo, se encuentra en el deseo personal de conocer las líneas de actuación docente que realizan las maestras y maestros para implicar a las familias del alumnado, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en cuestiones pertenecientes a la gestión del centro educativo, promoviendo a su vez, el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en valores democráticos. La intención es conocer cómo desarrollan estrategias en relación con la participación familiar las y los docentes pertenecientes a un centro educativo concreto, así como indagar en el pensamiento que cada docente posee sobre los diversos modos de participación existentes en la actualidad y qué creencias sustentan su práctica educativa con respecto al tema abordado en este trabajo.

El motivo de optar por un centro educativo catalogado como comunidad de aprendizaje, debe su razón a los principios que rigen dicha institución, ya que, en mi opinión, su estructura organizativa genera contextos propicios para una participación directa y democrática, en los que todas las personas que conforman la comunidad educativa tienen algo que aportar al proyecto, a fin de mejorar la realidad sociocultural de partida.

El proyecto de investigación propuesto en este trabajo, queda dividido en dos bloques: por un lado, se aborda la fundamentación teórica perteneciente a las ideas centrales que apoyan y rigen la presente investigación y, por otro lado, un bloque destinado al diseño metodológico previsto para desarrollar el estudio, argumentando el enfoque investigador elegido, así como las técnicas y estrategias seleccionadas para ello. Finalmente, se expone una breve temporalización que marcará las fechas previstas para realizar la investigación.

## **2. Bloque I: Fundamentación teórica**

Las políticas neoliberales asentadas en nuestra sociedad, en su afán de alcanzar y perpetuar los intereses mercantiles que se proponen, configuran planes y medidas que afectan a los diferentes ámbitos sociales, entre ellos la educación, a beneficio del mercado neoliberal y generando consecuencias negativas en la ciudadanía. Situando el enfoque en la educación, cabe destacar que una de estas consecuencias negativas es la desigualdad social que hoy día se manifiesta en las aulas, especialmente en los centros públicos ubicados en barrios socialmente desfavorecidos, ya que es en las instituciones educativas donde mejor se refleja la realidad social que vive cada contexto.

Como toda situación problemática, cada cuestión tiene varios modos de afrontarla: desde el punto legal, el Estado, a través de la Administración, expende programas, planes y medidas educativas que pretenden dar respuesta a las necesidades escolares presentadas. Por otro lado, la ciudadanía tiene el derecho de participar, tanto en la toma de decisiones como en el desarrollo de actuaciones, individuales y colectivas, que lleven a solventar las dificultades emergentes. Sin embargo, una visión diseccionada del problema por parte de los miembros de una sociedad conlleva la multiplicidad de vías para un mismo fin que, probablemente, resulten ineficaces por la ausencia de cierto grado de cohesión social.

Por tanto, ¿es necesario encontrar un punto en común entre la ciudadanía para alcanzar un interés compartido?, ¿cómo llegar al consenso respetando y otorgando protagonismo a todas las voces de la comunidad educativa?, ¿sabemos poner en práctica los valores democráticos, asumiendo una distribución horizontal de poder entre las personas que conforman dicha comunidad? Si la educación es un derecho de todas las personas, ¿no han de contribuir todas ellas a la creación de la escuela a la que asisten?

Democratizar la educación es desprenderse del concepto magistrocentrista, en donde el conocimiento está contenido en una única persona que asume el deber de iluminar al resto con sus lecciones, para desarrollar actuaciones que fomenten la interrelación de todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo la participación y la contribución de sus aportaciones en un mismo proyecto común. Bajo esta premisa se sostienen proyectos educativos como las comunidades de aprendizaje, en los que partiendo de la idea de que la realidad es mejorable, se involucra a toda la comunidad en la práctica educativa para transformar la realidad sociocultural en la que se encuentra.

A continuación, enmarcadas en dos apartados principales, se presentan las ideas centrales que rigen este trabajo: por un lado, se plantea el concepto de comunidad de aprendizaje, abordando con ello la exposición de algunos aspectos relevantes que posibilitan la transformación de un contexto concreto. Y, por otro lado, se plantea una perspectiva de la práctica docente en la que se sitúa al educador o educadora como un agente dinamizador en el proceso de esta transformación y su relación con el resto de la comunidad educativa.

## **2.1. Comunidades de aprendizaje**

Las comunidades de aprendizaje se plantean como una propuesta educativa que tiene la finalidad de involucrar a todos los miembros que conforman la comunidad educativa en el proceso formativo, valorando e incluyendo las aportaciones que cada persona proporciona, para transformar la realidad sociocultural en la que se encuentra el centro educativo. Para que este proceso de transformación produzca los cambios reales y significativos esperados, ha de ser gestado desde abajo, creado y desarrollado por las personas pertenecientes a una comunidad concreta, ya que, como afirman Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2000) “transformar una escuela quiere decir transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo y hacerlo de abajo arriba, como una propuesta colectiva, nunca impuesta” (p.73), pues el concepto de comunidad de aprendizaje supone concebir la escuela como un proyecto común en el que todas y todos contribuyen en su construcción y del cual se sienten identificados.

La participación de toda la comunidad educativa no solo es necesaria para lograr que el cambio que se espera se produzca, sino que también es un factor clave para que la escuela sea realmente un espacio democrático en el que las voces de todas las personas que la conforman contribuyan en la construcción, gestión y organización del proyecto educativo, pues como exponen Apple y Beane (2000) “el bien común es un rasgo central de la democracia. Por esta razón, las comunidades de quienes aprenden en las escuelas democráticas están marcadas por otorgar importancia a la cooperación y la colaboración, más que a la competición” (p.27). Por tanto, promover el empoderamiento individual y colectivo de docentes, familias, alumnado, voluntariado y otros agentes sociales relacionados con el entorno, favorecerá el autoconcepto personal que tienen de sí mismos en cuanto a capacidad de acción e implicará una mayor colaboración en el proceso educativo. Siguiendo a Apple y Beane (2000):

Las personas implicadas en las escuelas democráticas se ven a sí mismas como participantes en comunidades de aprendizaje. Por su propia naturaleza, estas comunidades son diversas y esa diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema. Este tipo de comunidades incluyen a personas que reflejan las diferencias en la edad, la cultura, el origen étnico, el género, la clase socioeconómica, las aspiraciones y las capacidades (p.26).

Teniendo presente los cambios que se han producido en la sociedad posmoderna actual, a modo general, y en la hegemonía familiar en particular, cabe mencionar que tanto las tipologías familiares como los roles que actúan dentro de ella, ocasionan una diversidad de ambientes en la vida del alumnado que la escuela debe tener presente, pues la familia, como agente educativo, es un factor esencial en el proceso educativo y una pieza fundamental en la dinámica participativa del centro. Como expone Valls (2000):

Otra de las transformaciones importantes que se dan dentro de la sociedad de la información es que el aprendizaje no depende tanto de lo que está sucediendo en la escuela como de la correlación entre lo que pasa en el aula y lo que pasa en el resto de lugares donde los niños y niñas se desenvuelven (p.56).

En referencia a la participación de las familias del alumnado, cabe destacar, por una parte, que el principio de escuela abierta al entorno que sustenta una comunidad de aprendizaje, otorga a las familias del alumnado el derecho y la responsabilidad de participar tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la toma de decisiones y desarrollo de actuaciones del centro. Por otro lado, esta participación ocasiona una serie de demandas provenientes de los propios familiares, en temas que ellas y ellos mismos delimitan, que hace emerger las necesidades formativas que requiere esta parte de la comunidad y a su vez, promueve el desarrollo de interrelaciones entre toda la comunidad educativa, donde las personas implicadas asumen el papel de aprendices y maestros dentro del proyecto educativo, produciéndose así, la relación educador-educando, sugerida por Freire (2002), entre los miembros de la comunidad.

La relación familia-escuela ha de ser entendida como un trabajo coordinado entre el colectivo docente y las familias del alumnado, en el que se desarrollan actuaciones educativas coherentes con los objetivos comunes y consensuados, y se desvincula la

concepción disociada entre familia y escuela, que provoca que ambas entidades se vean como parcelas desconectadas de la realidad sociocultural que vivencia el alumnado.

Dentro de las comunidades de aprendizaje existen principios pedagógicos, así como estrategias y actuaciones, que facilitan la participación e implicación de las familias en los procesos educativos que se desarrollan dentro de la comunidad educativa, tomando como base la comunicación y el diálogo para las interrelaciones que se establecen. En este apartado, se presentan a continuación algunos de los factores que posibilitan la mediación con las familias, así como su participación en los procesos educativos, caracterizando además algunos de los rasgos de las comunidades de aprendizaje.

### **2.1.1. Aprendizaje dialógico**

El aprendizaje dialógico es uno de los principios educativos que rige una comunidad de aprendizaje, tomando el diálogo y las interacciones sociales como base en el proceso educativo, y donde es necesaria la intervención de todos los miembros de la comunidad para desarrollar la práctica educativa. A través de las interacciones sociales que se producen mediante el acto comunicativo, se van construyendo una serie de significados compartidos entre todos los participantes, que favorece el entendimiento y las posibilidades de llegar a consenso sobre un tema de interés.

Sin embargo, es preciso señalar que un acto comunicativo, consecuente del aprendizaje dialógico, ha de establecerse bajo un marco equitativo, entendiendo este concepto como una interacción entre iguales fundamentada en habilidades comunicativas democráticas y reflexivas, que promuevan la participación de todas las personas en condiciones de igualdad, integrándolas dentro del proceso formativo y valorando las diversas aportaciones que puedan surgir, pues como afirma Valls (2000) “según qué tipo de habilidades se priorice en los procesos de aprendizaje se pueden provocar situaciones de exclusión o por el contrario de transformación social” (p.115). En el aprendizaje dialógico, los argumentos se desarrollan bajo las pretensiones de validez, referidas por Habermas (1989), en donde todas las aportaciones son consideradas y expuestas a reflexión y debate, a fin de llegar a un acuerdo común entre los miembros que interactúan, y evitando así, que un argumento pese más que otro debido al posible estatus o poder social que ejerza un individuo sobre otro, dentro de un colectivo.

Esta dimensión igualitaria, resultante del aprendizaje dialógico, posibilita el desarrollo de un acto comunicativo equitativo, desde el punto de vista social, ya que, dentro de este, las interacciones se producen bajo el marco de diversidad que conforma y caracteriza a cada comunidad, favoreciendo turnos de palabra para cada una de las personas y estableciendo nexos de unión entre ellas en temas comunes, de manera que las diferencias vislumbran connotaciones positivas de las que todas y todos pueden aprender.

Sin ánimo de prefijar las características del aprendizaje dialógico, se puede afirmar que existen una serie de parámetros que posibilitan el desarrollo de un aprendizaje dialógico con cierta rigurosidad y orientación formativa, que otorga al acto comunicativo una finalidad, un por qué reflexionar, dialogar, debatir y/o analizar sobre un tema concreto, según exponen algunos autores como Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004), Prieto y Duque (2009) o Valls (2000). Teóricamente, los principios del aprendizaje dialógico han sido descritos numéricamente y categóricamente de manera individual por los diversos autores citados anteriormente, quizás por ofrecer una explicación más detallada de cada uno de ellos. Sin embargo, la exposición que se presenta en este trabajo, trata de englobar todos los términos a fin de entenderse como conceptos interrelacionados que en la práctica se desarrollan e intervienen entre sí, dependiendo de las situaciones emergentes, y sintetizando las connotaciones que de ellos se derivan del siguiente modo:

La voluntad de establecer un diálogo igualitario entre los miembros de un grupo de personas con la intención de llegar a un consenso que permita transformar la realidad de un contexto concreto, denota la creencia en el poder del acto comunicativo como herramienta de transformación, lo cual hace indispensable el concepto de inteligencia cultural, mediante el cual se pretende superar el concepto de inteligencia ligada única y erróneamente a capacidades cognitivas otorgando, así una visión más amplia de inteligencia que incluya otras capacidades y habilidades humanas. De este modo, la dimensión instrumental del conocimiento es adquirida con mayor grado de significatividad por todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo un sentido individual y colectivo a las acciones que se llevan a cabo entre todos los componentes de la comunidad educativa. La solidaridad está implícita dentro de una comunidad de aprendizaje y, por tanto, presente en el aprendizaje dialógico, pues es entendida como la voluntad de todas las personas que conforman la comunidad por contribuir y ayudar en el proyecto educativo común. Otro aspecto esencial



es la igualdad de diferencias mediante la cual se promueven actitudes de respeto ante posturas o ideas opuestas, estimándose el derecho de cada persona a ser diferente, por el motivo que sea, sin ser menospreciado por ello, al contrario, de la diversidad se enriquece el contexto.

Por tanto, a través del establecimiento de un diálogo igualitario, el aprendizaje dialógico se basa en la acción comunicativa y en las interacciones sociales que se producen dentro del contexto para generar procesos de enseñanza-aprendizaje entre todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo con ello la participación e implicación de todas las personas en igualdad de condiciones.

### **2.1.2. Participación de las familias**

La participación de todas las personas que conforman la comunidad educativa, como se ha mencionado con anterioridad, es un requisito imprescindible para convertir la escuela en un espacio democrático, construido a través de las aportaciones de todos sus miembros, en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen mediante interacciones sociales heterogéneas y acciones comunicativas igualitarias. La confluencia de algunos factores como los diversos niveles de aprendizaje, las distintas culturas presentes en el aula, así como la condición del género o la diferencia de edad entre los miembros de la comunidad, entre otros, son entendidos como una oportunidad de enriquecerse mutuamente, percibiendo tal diversidad como base del aprendizaje y estableciendo como nexo de unión el proyecto educativo que todas y todos tienen en común.

Atendiendo a los principios democráticos que sustenta una comunidad de aprendizaje, esta participación tiene una doble vertiente: por un lado, la implicación en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por otra parte, la participación en la gestión y organización del propio centro educativo, posibilitando así la toma de decisiones y la capacidad de acción de toda la comunidad educativa, tanto a nivel institucional como a nivel de aula, pues de este modo, y de acuerdo a lo expuesto por Ferrer (2005) “el espacio del aula se convierte en un espacio que pertenece a las personas que quieren enseñar y aprender, sean madres, padres, voluntarios o, evidentemente, profesorado” (p.62-63).

En la actualidad, las políticas educativas neoliberales provocan que la participación de los familiares en la educación del alumnado se limite a escasos espacios burocráticos que

dejan poco margen de acción, como argumentan diversos estudios realizados sobre este tema (Eurydice, 1997, 2009; Garreta, 2015; MECD, 2014), reduciendo esta participación a una escasa e inefectiva comunicación que se limita generalmente a la asistencia de tutorías e intercambio de notas informativas en la mayoría de instituciones escolares, especialmente y con mayor agravante en los centros ubicados en contextos socialmente desfavorecidos. Así, la representación de los familiares del alumnado en el proceso educativo queda remitida a una función meramente informativa sobre lo que acontece en el centro, por lo que la colaboración entre familia y escuela se vislumbra poco atractiva tanto para las familias como para el profesorado.

Sin embargo, es la propia institución escolar la que ha de generar redes comunicativas y de cooperación entre todas las personas que conforman la comunidad educativa, pues de acuerdo a Vigo, Dieste y Thurtson (2016) “la estructura de la escuela podría ayudar o inhibir las relaciones con las familias” (p.4-5). Por lo que se hace necesario desvincular los posibles prejuicios que puedan existir entre el profesorado sobre la predisposición de las familias a participar en el proceso educativo y fomentar actitudes y actuaciones que propicien una relación positiva entre ambos colectivos, ya que, como exponen Andrés y Giró (2016) “que los centros sean abiertos, flexibles y acogedores es la línea de trabajo que se debería marcar los propios centros, porque es fundamental para que las familias puedan confiar y así fomentar las relaciones de participación” (p.65). Promover acciones comunicativas dialógicas e igualitarias entre el centro y las familias es un factor fundamental, en el que, como se expone en los siguientes apartados, la figura docente supone un elemento crucial para facilitar dicha colaboración.

### **2.1.3. Los grupos interactivos y las tertulias dialógicas como prácticas educativas enfocadas a la comunidad**

Dentro del marco de las comunidades de aprendizaje, existen prácticas educativas relacionadas con la organización del aula y el desarrollo de actividades con base dialógica que favorecen la interacción e implicación de las familias, además de otros agentes educativos colaboradores con el centro, como pueden ser las asociaciones del barrio o la figura del mediador cultural, promoviendo con ello una cultura de la colaboración más real y factible, y a su vez, creando una escuela con verdaderos principios democráticos en el que todas y todos contribuyen con su aportación en favor de un proyecto educativo común.

De todas las prácticas y acciones educativas acordes con los principios que sustentan las comunidades de aprendizaje, se destacan, por un lado, los grupos interactivos, y por otro, las tertulias dialógicas, debido a su especial significatividad en lo referente a participación e inclusión de las familias en el centro educativo. Las dos propuestas que se presentan favorecen la amplitud y riqueza de espacios educativos, ya que ambas posicionan la presencia de las familias del alumnado en dos dimensiones, una con carácter más pragmático por ubicarse en el contexto del aula e inmersa en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y otra dimensión, que puede darse en el aula o en otro espacio del centro, orientada a incluir a las familias en la gestión y toma de decisiones de la escuela (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

Los grupos interactivos se consideran un modo de organizar el aula para trabajar distintos aprendizajes de manera interdisciplinar y en el que intervienen distintos agentes educativos como pueden ser familiares, voluntariado, asociaciones del barrio, así como docentes y el propio alumnado (Álvarez, González y Larrinaga, 2012). La diversidad que conforman estos grupos es muy enriquecedora por la propia naturaleza heterogénea en la que se desarrollan las actividades, pues el marco de interacción y socialización que se produce dentro de los grupos interactivos permite la adquisición de aprendizajes significativos y relevantes.

La dinámica que caracteriza a los grupos interactivos es la siguiente: cada grupo está formado por un número reducido de alumnado y una persona adulta que guía y participa en la actividad propuesta a desarrollar. Existen centros en los que, transcurrido cierto tiempo, las actividades son diversas y se establecen turnos de rotación para cada grupo, en otros, por el contrario, una misma actividad es desarrollada por cada pequeño grupo. Independientemente de la dinámica escogida para realizar los grupos interactivos, cabe resaltar la importancia de este modo de organización de aula por su apertura al entorno y la sugerencia de participación que, dirigida hacia las familias posibilita que el desarrollo formativo se centre tanto en el alumnado como en sus familias, favoreciendo además la inclusión de las familias en el proyecto de centro.

Las tertulias dialógicas, por su parte, son espacios dedicados a la comunicación, reflexión e intercambio de ideas o posturas que giran en torno a un texto previamente seleccionado, favoreciendo una interacción comunicativa y social de base dialógica entre

las personas participantes (Álvarez, González y Larrinaga, 2012). Durante la realización de las tertulias dialógicas han de llevarse a la práctica los principios del aprendizaje dialógico, comentados anteriormente, para garantizar así que se desarrollen dentro de un contexto equitativo y dialógico, donde todas las personas pueden aportar su visión del tema sugerido y compartir diversas propuestas y enfoques de perspectiva. Según el tipo de texto escogido para su realización, las tertulias dialógicas ofrecen variedad de opciones sobre la temática a tratar, así la persona encargada de organizar la tertulia habrá de tener en cuenta los intereses de los participantes, pudiendo ser también el propio grupo quien decida qué texto escoger. En cualquier caso, dentro del grupo de tertulias dialógicas existirá la figura del moderador o moderadora que se encargará de asegurar el turno de palabra, así como de crear un clima de respeto entre las y los participantes (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2000). Las tertulias dialógicas pueden ser una buena propuesta para invitar a las familias del alumnado a participar, inicialmente en cuestiones relacionadas con el centro y la educación de sus hijas e hijos, y progresivamente servir como fuente de información e intercambio comunicativo en la relación familia-escuela que, sin duda, mejorará la realidad socioeducativa en la que se encuentra la comunidad.

Ambas propuestas suponen un acto innovador dentro del campo educativo, ya que requiere que todas las personas que conforman la comunidad educativa rompan con actuaciones escolares encorsetadas en la obsoleta cultura que el sistema educativo ofrece a la ciudadanía, y que la institución escolar mantiene como inmutable debido a la tradición escolar arraigada en nuestra sociedad. La línea academicista que siguen la mayoría de los centros educativos en la actualidad, no otorga visibilidad a las personas protagonistas de su propio proceso educativo, más bien, entorpecen la relación dialógica idónea para la comunidad educativa, pues como afirman Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo (2017) “hemos constatado cómo las rutinas asentadas en las aulas y en los centros escolares, dificultan sobremanera la incorporación inclusiva y la comunicación intercultural de la comunidad educativa” (p.493). Por tanto, empoderar a la comunidad educativa debería significar la involucración de todo agente participante de la sociedad más cercana a la escuela, para así, poder debatir, reformular y generar de manera democrática un modelo de escuela que se aleje de la tradicional cultura escolar que conocemos.

## 2.2. Práctica docente

El derecho a la educación y la obligatoriedad de que una persona esté escolarizada desde edades tempranas, no garantiza que los aprendizajes que se adquieran dentro de la institución escolar sean útiles y relevantes para el propio alumnado, de hecho, los contenidos curriculares son generalizados y ofertados para los estudiantes bajo parámetros globalizados y estandarizados (Gimeno, 2013). ¿Cómo otorgarle un sentido al conocimiento que viene impuesto externamente y que, quizá, no conecte con los intereses personales? No existen recetas mágicas que conviertan un conocimiento empobrecido en uno enriquecedor, existen innumerables voces, que conforman la comunidad educativa en particular y la sociedad en general, que han de tomar parte dentro de la educación para sentirse partícipes dentro de ella e ir tejiendo un sentido propio al conocimiento.

El sistema educativo actual está al servicio de la política del Estado y en relación a esta política solo una parte del alumnado satisface las exigencias prescritas del gobierno. El currículum tecnocrático se ha asentado de tal forma en las escuelas, que solo aquellos estudiantes que superan las pruebas estandarizadas impuestas por la sociedad mercantil son los llamados estudiantes de éxito (Torres-Santomé, 2011). Ante este panorama educativo, la docencia ha de tomar posición durante el desarrollo de la práctica educativa y elegir entre ser meros ejecutores de los planes del gobierno o actuar coherentemente en base a nuestra manera de entender la educación. Para ello, es fundamental que los docentes reflexionemos sobre nuestra práctica en relación con otras esferas sociales, cuestionando nuestra labor profesional y haciendo valoraciones que nos ayuden a mejorar, pues de acuerdo a lo expuesto por Torres-Santomé (2006):

El profesorado tiene que acostumbrarse a ver su trabajo en relación con lo que acontece en otras esferas sociales, a contemplar los condicionantes políticos, filosóficos, políticos, económicos y culturales de su trabajo y, por tanto, de todo lo que acontece en sus aulas. Es de esta manera como podremos revisar con mayor pertinencia y rigor qué papel deben asumir los profesores y profesoras en nuestras sociedades (p.84).

El análisis que realicemos bajo criterio docente y argumentemos en base a las reflexiones extraídas de la práctica pedagógica, nos ayudará a encontrar un sentido a

nuestras acciones educativas, un por qué decidimos actuar de una manera u otra o por qué elegimos unos contenidos y no otros. Esto también nos capacitará como docentes para crear nuevas estrategias educativas para cada contexto en el que nos encontremos, promoviendo con ello que el conocimiento conecte con la vida real del alumnado y la escuela no sea un espacio aislado de la realidad social.

De este modo, la acción docente pasa a tener un carácter único, que nos identifica como maestras y maestros y que es resultado de esa simbiosis personal que hemos reformulado en base a nuestro conocimiento teórico y experiencial (Blanco, 2005). La reflexión personal junto con la reflexión compartida con otras y otros docentes, no solo va a ayudarnos a evaluarnos como profesionales, sino que también nos va a plantear interrogantes pedagógicos en vistas a mejorar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como las relaciones existentes entre todos los miembros de la comunidad educativa. Como afirma Asensio (2010) “una de las varias estrategias propuestas en los últimos años para mejorar la calidad de las relaciones educativas ha sido la de potenciar la capacidad reflexiva de los docentes” (p.35), pues cuando actuamos acordes a nuestro pensamiento y argumentamos la práctica educativa le otorgamos un sentido a la profesión, delimitando la función del profesorado y creando a su vez, redes de comunicación y cooperación que involucren tanto al colectivo docente como al alumnado y sus familias.

Una de las funciones docentes, dentro del marco del diálogo y la colaboración, será desarrollar estrategias y actuaciones docentes que involucren a las familias del alumnado dentro de las dinámicas y gestiones del centro, pues de acuerdo a Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2000):

Constituye un elemento esencial en la transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje. No sólo se potencia la participación de las familias en el diseño del currículo y su entrada a las aulas sino que también se intentan cubrir sus necesidades educativas a partir de sus propias demandas (p.30).

De este modo, la figura docente se convierte en un agente dinamizador entre escuela y familia que conecta ambas entidades por medio del diálogo, desarrollando actitudes de reflexión, sensibilidad y empatía en la práctica educativa y, determinando, como expone López-Martínez (2017) “la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel”, especialmente en contextos socialmente

desfavorecidos donde la función social de la escuela y el compromiso educativo de las y los docentes cobra mayor relevancia por la situación de exclusión social que vivencia el alumnado y sus familias.

### **2.2.1. El liderazgo pedagógico desde la dimensión organizativa de la escuela**

La institución escolar, como cualquier otro ámbito de la sociedad, se ha visto afectada por los intereses mercantiles de la sociedad neoliberal, vislumbrándose como una poderosa herramienta con la que asegurar y perpetuar los fines de la ideología neoliberal predominante en la actualidad (Fernández-Sierra, 2011). Las políticas educativas pretenden marcar los principios y la dinámica de trabajo de cada centro educativo, materializando así, un modelo de sociedad que vele por los intereses capitalistas del Estado. Además del influjo político, la tradición escolar que la escuela arrastra hasta nuestros días, obstaculiza que otras alternativas pedagógicas de enfoque progresista reformulen el panorama educativo, lo que conlleva, debido a la pluralidad de contextos y la diversidad sociocultural que encontramos en las aulas, a conflictos internos y al desarrollo de relaciones hostiles entre toda la comunidad (Torres-Santomé, 2006).

Así, bajo estas circunstancias, el sistema educativo actual se encuentra confrontado entre la estructura organizativa de la escuela, las exigencias del Estado y las necesidades que la comunidad educativa plantea, pues, si se analiza la situación de la institución escolar en la actualidad, podemos deducir, como argumenta Torres-Santomé (2011):

Organizaciones que aparentemente parece que continúan siendo lo que siempre fueron, pero que en su interior se están sucediendo grandes crisis, fruto de un mundo exterior muy dinámico, en el que las transformaciones son muchas y en todos los ámbitos [...] En su funcionamiento interno las tensiones que se están produciendo son consecuencia de una importante inadecuación entre sus finalidades fundacionales, las tareas para las que fueron creadas y lo que en este momento se demanda de ellas (p.174).

Los conflictos que se producen, a gran y pequeña escala, dentro de las instituciones educativas, son una manifestación de la relación antagónica entre una sociedad cambiante e inestable y una escuela arraigada a la tradicional cultura escolar. La promoción de ciertos patrones culturales y la invisibilidad del sector más desfavorecido socialmente, suscita en la ciudadanía el establecimiento de un orden social único e incuestionable,

hecho que, trasladado al ámbito de la educación, transfiere sutilmente un único modelo educativo y una jerarquización de las relaciones existentes entre toda la comunidad (Torres-Santomé, 2006). La organización del tiempo y el espacio, las metodologías desarrolladas dentro de la práctica docente, así como la construcción del proyecto educativo y las relaciones de poder que se establecen dentro de cada centro, muestran indicios de la micropolítica escolar existente, y a su vez, son elementos clave que han de tenerse en cuenta para transformar colectivamente la realidad sociocultural de partida, pues de acuerdo con Carbonell (2002):

La escuela pública no es del Estado, ni del profesorado, ni de los padres, sino de la comunidad. Y que ésta tiene el derecho de participar en la escuela y de intervenir en el control del servicio público de la enseñanza (p.100).

Es en este contexto donde se considera importante resaltar la idea del liderazgo pedagógico en relación con la organización educativa y el trabajo coordinado del equipo docente, situando el enfoque hacia actuaciones encaminadas a mejorar, tanto las relaciones entre los miembros de toda la comunidad educativa, como el funcionamiento de las instituciones escolares, a fin de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que involucren a toda la comunidad y adecuados a las necesidades del contexto en el que se ubican. Así, Coronel (2005) define el liderazgo pedagógico como:

Una relación de influencia llevada a cabo por los líderes y colaboradores, que implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización [...] Es visto como una construcción social de la realidad, un fenómeno interactivo y por naturaleza dialéctico que implica tensiones y contradicciones y persigue la continua transformación de las relaciones (p.472).

Todo proyecto educativo, al igual que los diseños metodológicos más favorables para la construcción del conocimiento, requiere de una persona que active los mecanismos en los procesos de cambio y motive e impulse al resto de la comunidad educativa a participar en dicho proyecto, evitando que el interés por mejorar la realidad socioeducativa quede mermado por la micropolítica escolar predominante. La figura docente, como profesional comprometido con su función en la sociedad, se torna un elemento clave para ser el



promotor del proyecto del cambio y mediar entre la escuela y el entorno, ya que, como afirma Martín-García (2016):

Durante un proyecto, lo más habitual es que la acción del docente no preceda el trabajo de los grupos sino que aporte ayudas ajustadas a las necesidades que detecta en cada uno de ellos y que pueden estar relacionadas con cuestiones organizativas, o bien se oriente a guiar el proceso de elaboración del conocimiento ya sea resaltando aspectos críticos, estructurando objetivos, proponiendo submetas o planteando dudas (p.105).

Empoderarse profesionalmente, como educadores y educadoras, supone comprometerse con el papel que las maestras y maestros desempeñan en una sociedad y con las funciones que la propia profesión otorga en cada contexto educativo (Carbonell, 2002). La actividad reflexiva de cada docente, puede suscitar la atribución propia de emprender la tarea de un líder pedagógico al contemplar los problemas y las dificultades existentes como elementos susceptibles de cambio, situando el enfoque hacia una mejora de la realidad y, por tanto, de la comunidad. Sin embargo, de todas las circunstancias que pueden provocar el desarrollo del liderazgo pedagógico, cabe mencionar la sensibilidad y/o empatía hacia el proyecto educativo y las personas que participan en él, pues como expone Martín-García (2016) “la ausencia de vínculos personales significativos genera vacío de confianza en uno mismo y frena el desarrollo normal de las capacidades individuales que permiten a la persona relacionarse con el mundo” (p.110). El modo en que nos acercamos a otras personas, cómo nos comunicamos y el tipo de vínculo que establecemos con ellas influye en el desarrollo de las relaciones interpersonales y determina la dimensión moral que promovemos con nuestros actos, visibilizándose este hecho, como afirma Torres-Santomé (2006) “en el momento en que se analiza el lenguaje cotidiano en cualquier centro, tanto el que verbaliza el profesorado como el alumnado” (p.91).

La intervención del docente como líder pedagógico ha de mostrar la coherencia necesaria entre los principios democráticos que sustenta una comunidad de aprendizaje y el desarrollo de actuaciones e interrelaciones que realizamos dentro de la institución, promoviendo contextos que favorezcan condiciones de igualdad y respeto entre todos los miembros partícipes, ya que como afirman Apple y Beane (2000) “los educadores

democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean” (p.28). Por ello, es necesario mantener una visión colectiva en el desarrollo del liderazgo pedagógico que actúe en pro de la comunidad y aliente a todos sus miembros a participar en los procesos de transformación (Coronel, 2005). La colaboración dentro y fuera de la institución educativa resulta un requisito imprescindible en la dinámica del centro, ya que la voluntad y el esfuerzo de una única persona es insuficiente para lograr los objetivos comunes propuestos, propulsando de este modo, una idea de liderazgo compartido por toda la comunidad.

La idea está en traspasar las entidades individuales para situarnos en una perspectiva más colectiva y comunitaria que ve el liderazgo educativo como liderazgo para el cambio, como liderazgo democrático y a la escuela como una comunidad crítica orientada a la democracia social (Coronel, 2005, pp.472-473).

El liderazgo pedagógico en relación con la organización escolar, se interpreta como una perspectiva colectiva del proyecto educativo común, ya que difiere de la idea individualista de heroicidad, la cual atribuye los méritos a una única persona, y se acerca más al concepto de colegialidad en cuanto que pretende implicar a todo el equipo educativo desde la colaboración y la cooperación en el desarrollo de actitudes y actuaciones que mejoren las relaciones y la estructura organizativa del centro.

De acuerdo a Coronel (2005), se concibe el liderazgo como “una forma de mediación que implica sobre todo una redistribución del poder y la influencia dentro de la escuela como organización” (p.474). Por tanto, el liderazgo pedagógico ha de entenderse como una actitud estratégica para involucrar, primeramente, al equipo docente y directivo, a fin de crear un vínculo educativo sólido, que planifique las actuaciones necesarias para implicar, en segundo lugar, al resto de agentes educativos en el compromiso con la transformación de la estructura organizativa de la institución escolar y su función en la sociedad.

### **2.2.2. La colaboración como eje en el desarrollo del proyecto educativo de centro**

La colaboración docente actualmente resulta ineficaz o artificial, debido a las estructuras por las que se rigen la gran mayoría de instituciones educativas, ya que como

se ha mencionado con anterioridad el espacio que dedican a la reflexión, el diálogo y la participación las y los docentes suele ser bastante limitado. El concepto de colegialidad en el ámbito educativo constituye, por un lado, un elemento burocrático de gestión educativa, y por otro, una temática sobre la que reconstruir el sentido de la colaboración entre el equipo docente y directivo, pues las actividades colegiadas que se realizan en la actualidad, como constatan Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo (2014):

Nos enfrenta con prácticas preestablecidas, en las que las reuniones de coordinación se parecen más a espacios de transmisión y acato de las decisiones instituidas por estamentos superiores, que a espacios de reflexión y construcción de proyectos sobre las necesidades contextualizadas de los centros escolares (p.200).

Es por ello necesario mencionar, como indica Hargreaves (2005), que “en la práctica, lo que se entiende por colaboración y colegialidad adopta formas muy distintas” (p.213). Así, la colegialidad entre los profesionales de la educación, actualmente se ciñe a la realización de actividades sistematizadas de carácter administrativo, carentes de una finalidad pedagógica común, y a forzosos encuentros entre el equipo docente y directivo, que inhibe las dinámicas de un trabajo coordinado real entre todos los agentes educativos. La colaboración, por su parte, es entendida como el desarrollo de actitudes y actuaciones dentro del trabajo individual y coordinado entre todos los miembros partícipes que conforman la comunidad educativa. Ambas perspectivas, según Hargreaves (2005), manifiestan, a través de las actuaciones docentes que giran en torno a la colaboración profesional, las influencias políticas y relaciones de poder existentes dentro de las instituciones educativas, estableciendo una diferencia entre lo que el autor denomina colegialidad artificial y cultura de la colaboración.

Esta circunstancia genera una incongruencia entre el planteamiento de cultura colaborativa en la escuela y la micropolítica escolar existente, que ha de considerarse y ser analizada en la búsqueda de actuaciones educativas que conlleven una mejora de la comunidad educativa, pues de acuerdo a Tonucci (2009):

Cuando pensamos en la formación de actitudes sociales que tengan efectos reales en la vida de los alumnos y en la vida de la comunidad, nos tendríamos que preocupar de una forma absolutamente prioritaria de la coherencia de

estas propuestas con la organización de la escuela y con los comportamientos de los educadores (p.18).

La estructura organizativa de la escuela puede promover o inhibir el desarrollo de relaciones colaborativas entre los profesionales de la educación, por lo que debe reformularse en base a construir espacios que fomenten la reflexión, la comunicación, la implicación, la evaluación y la cooperación mutua, siendo el trabajo conjunto del equipo docente y directivo la fuerza impulsora que dinamice este proceso de transformación. Aludiendo a Santos (2010):

Las organizaciones que aprenden han de tener flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y reflexividad sobre la acción [...] el trabajo del profesorado en las escuelas no es meramente técnico, es de naturaleza moral y política, lo cual supone un compromiso con la acción que realiza y una exigencia por transformar las situaciones en las que se desarrolla la práctica (p.179).

El compromiso con la función docente irrumpe con prácticas educativas ancladas en el individualismo, orientando el enfoque en desarrollar actuaciones colectivas que involucren a toda la comunidad en la creación de un proyecto común, construido entre todas las voces partícipes y que represente la esencia de cada contexto socioeducativo. La escuela, como organización, ha de ser la encargada de favorecer esos espacios compartidos por la comunidad docente, donde se intercambien y reconstruyan los diversos modos de pensamiento pedagógico que caracteriza a cada docente, tomando como nexo de unión la mejora educativa, tanto de los procesos de aprendizaje del alumnado como la funcionalidad de las estructuras organizativas. Sentirse identificado con el proyecto educativo que se desarrolla en el centro, incentiva el compromiso con la labor educativa y la voluntad de trabajar coordinada y colaborativamente con el resto de agentes educativos, además de desarrollar un currículum que, como expone Torres-Santomé (1998):

No sólo se ocupa de seleccionar otros contenidos culturales como forma de reconstruir el conocimiento de que dispone la comunidad, sino también se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan este

proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad (p.200).

La construcción colectiva del proyecto educativo de centro puede visualizarse como una estrategia para crear espacios dialógicos y reflexivos entre toda la comunidad, donde además de exponer las demandas y necesidades educativas reales de todos sus miembros, se promueve el desarrollo de interrelaciones entre el equipo docente y directivo que aúnen el trabajo y la responsabilidad de ambas partes en el diseño de un proyecto educativo que integre los intereses de toda la comunidad. De este modo, se establecen vías de comunicación y redes colaborativas que cuestionen, evalúen y reformulen las actuaciones docentes, pues de acuerdo a Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo (2014):

El profesorado debe sentirse sujeto de la acción educativa, debe sentirse parte de un proyecto intelectual, epistemológico y metodológico, para poder abrirse a la posibilidad de los cambios que plantea la coordinación como espacio de indagación, análisis y construcción de medidas educativas inclusivas, sistémicas, globales e interculturales (p.199).

Así, la colaboración docente ofrece al profesorado una manera de percibirse a sí mismo, como profesional, desde la panorámica de sus compañeras y compañeros, otorgando la oportunidad de reflexionar, individual y colectivamente, para mejorar su práctica educativa, y donde necesariamente se requiere la predisposición voluntaria del docente para iniciar estrategias y métodos de colaboración ante cualquier tarea educativa a realizar, supliendo con ello, la colegialidad artificial por una auténtica cultura de colaboración educativa (Hargreaves, 2005). Los intercambios pedagógicos que emergen durante el proceso de elaboración del proyecto educativo y la interpretación del currículum, posibilitan un crecimiento personal y profesional entre sus participantes, ya que al poner en práctica los valores democráticos para sustentar el proyecto sobre una dimensión justa e igualitaria, genera contextos laborales más empáticos y cooperativos, además de relaciones interpersonales positivas y solidarias con la comunidad (Carbonell, 2002).

Empoderarse profesionalmente significa rechazar la encomienda impuesta por el gobierno, que lejos de concebir la educación como herramienta de transformación social,

espera con ella, el mantenimiento de los intereses neoliberales del Estado (Fernández-Sierra, 2011). Aludiendo a las palabras de Santos (2010):

Frecuentemente damos la sensación de ser la tripulación de un barco agotada echando carbón a la caldera, pero sin la más mínima preocupación por la dirección que lleva el barco. Lo único que importaría es la velocidad. Cuando alguien reclama la rosa de los vientos, los atareados tripulantes responden que no hay tiempo para buscarla. ¿Y si el barco va hacia un lugar con arrecifes? ¿Y si está dando vueltas concéntricas sobre su propio eje? (p.187).

### **2.2.3. Estado de la cuestión**

Tras la exposición del marco teórico que recoge las dos ideas centrales del presente trabajo, las comunidades de aprendizaje como estructura organizativa de la institución educativa y la figura docente como agente dinamizador en la relación familia-escuela, se presentan a continuación, las investigaciones más relevantes relacionadas con la temática del estudio, a fin de plantear la necesidad del propósito de investigación.

En primer lugar, cabe destacar que existen variedad de publicaciones en referencia a la relación familia-escuela, donde se resalta la importancia que tiene este último agente en la trayectoria escolar del alumnado. Así, algunos autores plantean la innegable evidencia del influjo social y afectivo que supone el entorno familiar en el desarrollo de la niña o el niño, ya que constituye el primer agente socializador (Benítez, 2009; Kaplan, Liu y Kaplan, 2001; Palacios y Rodrigo, 1998). Por su parte, Cabrera (2009) subraya la importancia de compartir la tarea educativa entre familia y educadores, ya que tanto la escuela como el hogar donde vive cada niña o niño, son contextos habitados por el alumnado, y, por tanto, debieran ser contemplados como realidades conectadas y coordinadas (Bolívar, 2006; Bronfenbrenner, 1987).

La revisión bibliográfica que demanda y respalda a las instituciones educativas como contextos organizativos propicios para la inclusión de las familias en el centro escolar, se conforma bastante amplia. Sin embargo, dentro de estas publicaciones se establecen connotaciones diferenciadas entre las que podemos distinguir, por un lado, un número elevado de bibliografía que hace referencia a la participación representativa que poseen las familias dentro del centro educativo en la actualidad. Y, por otro lado, una serie de

publicaciones que manifiestan la necesidad de reestructurar la organización y la dinámica de las instituciones educativas para alcanzar una participación real de las familias del alumnado.

Una parte de los estudios revisados con respecto a la participación de las familias en los centros educativos, centran su foco de estudio en el grado de implicación que muestran las familias dentro de actividades relacionadas con los Consejos Escolares o las AMPA (Elejabeita, 1987; Feito, 1992; Garreta, 2016; Martín y Gairín, 2007), señalando que la participación familiar se reduce a la asistencia de tutorías, especialmente al inicio del curso, donde más que generar una comunicación mutua y colaboradora, la participación en el centro se torna, más bien, como escasas sesiones informativas sobre planes o programas que se desarrollarán durante el curso, inhibiendo con ello, las aportaciones sobre gestiones del centro por parte de los familiares. Algunos autores dirigen el enfoque de su investigación directamente hacia las familias, concretamente en las madres, padres o tutores legales de la alumna o el alumno (Martín y Gairín, 2007; Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez-Ferrer, 2001), otorgando de este modo, más relevancia o responsabilidad en la familia que en la propia institución o equipo docente. Hernández-Prados y López-Lorca (2006) analizan la relación familia-escuela en la actualidad, situando el enfoque de estudio en las expectativas que madres y padres depositan en la institución escolar, contrastándola con la realidad escolar que experimentan las y los docentes.

Por tanto, tras la revisión de diversas publicaciones en relación a este tema, se deduce que, actualmente, en la gran mayoría de centros escolares, la participación de las familias es meramente representativa e ineficaz, en cuanto a que el grado de participación de los familiares se visualiza, únicamente, mediante las asociaciones de madres y padres del alumnado y los Consejos Escolares ante la comunidad escolar, dejando poco margen de acción y gestión a este colectivo. Así, autores como Franco (1989) o Széll (1997) aluden a esta circunstancia manifestando que, generalmente, dentro de la relación familia-escuela se produce una falsa participación, en la que las familias creen ser parte activa dentro de la comunidad y donde, contrariamente a esto, su actuación se reduce a una asistencia principalmente informativa con respecto a los acontecimientos del centro. Kñallinsky (2003) analiza algunas variables que intervienen dentro de esta falsa participación, exponiendo que:

Un factor interesante es la vivencia que los padres han tenido de su propia escolaridad y su nivel cultural. Muchos padres piensan que no poseen los conocimientos necesarios para poder aportar ideas e intervenir en las discusiones. [...] Otro factor decisivo es la actitud de los maestros y la dirección de la escuela. Muchos de ellos no creen en los efectos positivos de la integración de los padres, por lo tanto no la promueven o incluso crean dificultades para que exista. Otros no saben cómo desarrollarla aunque quieran tener la colaboración de los padres en sus aulas, algunos mantienen su rol de expertos; esto provoca el alejamiento de los padres (p.75).

Apoyando la idea de Kñallinsky (2003) sobre la relevancia de una participación real de las familias dentro del contexto educativo, y debido a los diversos modelos familiares que existen en nuestra sociedad, Ceballos (2006) explicita que:

El contexto familiar no puede ser obviado en el análisis de las realidades humanas. Es más, en un diagnóstico de naturaleza holística la presencia de la familia es reconocida como un elemento de enorme relevancia durante todo el ciclo vital, que es apropiadamente subrayado por el enfoque ecológico-sistémico (p.36).

El análisis bibliográfico sobre los factores que intervienen, dificultando o promoviendo la inclusión de las familias en el centro escolar, dirige su atención hacia la organización escolar y las interrelaciones que dentro de ella se establecen, por lo que la propia revisión nos conduce hacia investigaciones sobre comunidades de aprendizaje, que relacionadas con la participación familiar, se presentan como un modelo estructural y organizativo que propicia contextos, espacios y tiempos idóneos para implicar e incluir a las familias, tomando como base el diálogo y la comunicación como elementos indispensables para la convivencia y el desarrollo de relaciones respetuosas, empáticas y cooperativas (Elboj y Oliver, 2003; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2000; Garreta, 2015; Sánchez, 2013; Valls, 2000).

Considerando las investigaciones revisadas sobre una significativa participación familiar, y en base a la temática de nuestro proyecto, conocer y analizar las estrategias docentes en relación con la participación familiar, encontramos interesante la tesis de Guardia (2002) que dirige la idea principal hacia el análisis de los elementos mediadores



que intervienen en la participación educativa, dentro de un estudio bastante completo y realizando un seguimiento legislativo y escolar en referencia a la formación de las madres y padres a través de su propia participación en el centro. Sin embargo, tras la revisión bibliográfica sobre la temática que sustenta este proyecto de investigación, encontramos una variedad considerable sobre participación familiar, con respecto a la importancia de la misma, los factores y agentes que intervienen o dificultan su desarrollo y la recogida de experiencias que en su mayoría centran el estudio sobre la propia familia o la institución escolar. Además, cuando estas publicaciones perfilan la figura docente, a modo general, suelen caracterizarse por ser más teóricas que empíricas, encontrando escaso el número de investigaciones sobre estudios de casos concretos.

Por tanto, tras esta revisión bibliográfica en la que apoyamos los antecedentes de nuestro proyecto de investigación, y que resulta interesante en cuanto a una mayor amplitud del conocimiento que hasta ahora conocíamos sobre el tema, creemos oportuno explicitar la necesidad de desarrollar la investigación que en este proyecto se propone, con la intención de enfatizar el análisis en las estrategias y actuaciones docentes desarrolladas para implicar a las familias en un proyecto de comunidad de aprendizaje, por considerar esta estructura organizativa de la escuela, más flexible y dialógica que otro tipo de organizaciones de índole hermético y tradicional, y contextualizando el caso de estudio en una realidad educativa concreta.

### **3. Bloque II: Metodología de la investigación**

Correspondiente al segundo bloque de este trabajo, se presenta a continuación el diseño metodológico del proyecto de investigación, tratando de explicar y concretar los objetivos propuestos, el enfoque investigador que caracterizará al estudio, el acceso al campo y los participantes, así como las estrategias de recogida y análisis de datos y, la temporalización prevista para desarrollar la investigación.

#### **3.1. Objetivos de la investigación**

Considerando la fundamentación teórica, expuesta en el bloque anterior, se propone para este proyecto de investigación el siguiente objetivo principal:

- Conocer las estrategias docentes relacionadas con la implicación de las familias en el proyecto de comunidad de aprendizaje generado en el centro educativo.

Así mismo, se plantean una serie de objetivos específicos, que ayuden a alcanzar el objetivo general de la investigación:

- Observar las actuaciones desarrolladas por las y los docentes en relación a la participación de las familias en el proyecto educativo de comunidad de aprendizaje.
- Conocer las creencias que posee el profesorado sobre las estrategias docentes para la colaboración de las familias en la comunidad educativa.
- Analizar la relación existente entre la práctica y el pensamiento docente con respecto a las estrategias para la participación familiar en el proyecto de comunidad de aprendizaje.

Finalmente, destacar que tanto el objetivo general como los específicos se han determinado con un carácter abierto y flexible, por la naturaleza de la investigación, que hace que puedan ser modificados o ampliados, según lo indique el propio proceso investigador.

### **3.2. Diseño metodológico**

En base a los objetivos propuestos anteriormente, el diseño metodológico de la presente investigación se enmarca dentro del paradigma naturalista, siendo el enfoque cualitativo el que oriente el desarrollo de la misma, pues se pretende obtener datos de carácter descriptivo que puedan ofrecer una perspectiva holística e integral sobre las estrategias de implicación de las familias utilizadas por las y los docentes participantes del contexto concreto que se analiza.

Mediante la investigación cualitativa, la investigadora o investigador se aproxima hacia una comprensión de la parcela de la realidad a investigar, desde la visión de los propios actores que intervienen en ella. Es por esto, que el paradigma cualitativo se adecúa a los objetivos planteados en este trabajo investigador, ya que, de acuerdo a Taylor y Bogdan (1987) la metodología cualitativa “más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (p.20). Así mismo, el diseño metodológico de enfoque cualitativo permite a la investigadora o investigador intervenir de un modo natural dentro del propio contexto y en interacción con los participantes, alejado de la artificialidad y la tecnicidad que presentan otros métodos de carácter cuantitativo, pues como expone Coronel (2002) “el empleo de diseños cualitativos en

escenarios educativos constituye una implicación directa en la medida en que tratamos de «describir» e «interpretar» una determinada realidad” (p.160).

El estudio de caso se presenta, por tanto, el método idóneo para este trabajo de investigación, ya que recoge y analiza los elementos de un caso particular, englobándolo en un entramado complejo contextual, con la finalidad de conocer y comprender las razones y causas que derivan de una actuación concreta que, en nuestro caso, trata de indagar en las actuaciones docentes relacionadas con la inclusión de las familias en el proyecto de comunidad de aprendizaje desarrollado por el centro. La elección de este estudio concreto, corresponde al interés intrínseco (Stake, 1999) que suscita en la investigadora conocer las actitudes y actuaciones que un colectivo de maestras y maestros pone en marcha para involucrar a las familias de su alumnado.

Al centrar el foco de estudio en un determinado colectivo docente, se han tenido presente los dinámicos y multiculturales factores que caracterizan la realidad sociocultural que envuelve al centro educativo donde realizan su labor este grupo de docentes. Por ello, se inicia la investigación bajo la premisa de que las posibles conclusiones que se puedan extraer de la experiencia investigadora, se han de enmarcar dentro del contexto particular seleccionado para el caso de estudio, teniendo en consideración que este periodo ha sido vivenciado por cada docente bajo su visión particular, manifestando una parte de la realidad que es subjetiva a la persona y tratando de evitar en suma medida, vanas generalizaciones y concepciones previas sobre el interés de esta investigación.

Por tanto, la finalidad sustancial de haber escogido el estudio de caso para abordar la investigación que en este trabajo se presenta, es conocer y analizar las estrategias docentes utilizadas en un determinado contexto educativo, sin pretensión de generalizar expectativas o conclusiones con respecto a otros centros educativos con similares características, tal y como subraya Stake (1999):

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los

otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (p.20).

Finalmente, destacar que el diseño metodológico de esta investigación se configura, debido a su naturaleza paradigmática, abierto y flexible, a fin de mantener una actitud receptiva durante el proceso de investigación que permita ampliar o modificar el objeto de estudio y enriquecer el conocimiento que pueda extraerse de la investigación.

### **3.3. Participantes**

El grupo de personas participantes en esta investigación serán docentes pertenecientes a un centro educativo inmerso en la red de comunidades de aprendizaje de la comunidad autónoma de Andalucía. El grupo estará formado por el equipo docente correspondiente al segundo ciclo de educación infantil y el equipo docente relativo al ciclo de primaria. El motivo de seleccionar a este grupo de participantes se ciñe a dos razones: en primer lugar, el propósito de la investigación se contextualiza dentro de un proyecto de comunidad de aprendizaje por presentar unas estructuras organizativas favorables al diálogo y la participación, por lo que se hace necesario que tanto el centro educativo como sus profesionales estén inscritos en una institución que presente esta característica. Por otra parte, y debido a que el objetivo principal de la investigación es conocer y analizar las actuaciones y creencias relacionadas con la participación de las familias, es interesante realizar el estudio a nivel de centro, abarcando los dos niveles educativos que se ofertan, a fin de comprender las razones y argumentos que sustentan las prácticas inclusivas desarrolladas por el profesorado en el centro educativo.

### **3.4. Negociación dentro del campo de estudio**

El proceso de negociación que se desarrollará en la presente investigación, posee un carácter ético y moral que estará presente en cada uno de los pasos realizados dentro del estudio, pues las bases que sustentan los métodos cualitativos de investigación requieren que se establezcan relaciones personales y comunicativas cordiales, respetuosas y colaborativas entre todos los miembros participantes del mismo, a fin de asumir un compromiso con el conocimiento que satisfaga tanto los intereses del investigador o investigadora como el de los informantes.

En el estudio de caso que aquí se presenta, se han determinado unos criterios de carácter ético y moral, que favorezca la relación interpersonal entre investigadora e

informantes, así como también, promueva un clima de confianza, empatía, respeto y colaboración mutua durante todo el proceso investigador que avale el compromiso con el conocimiento por parte de todos los participantes que intervienen en la investigación. En primer lugar, la negociación, ya que es necesaria tanto para acceder al campo de estudio como para regular los intereses de ambas partes durante el desarrollo de la investigación. La colaboración, como propuesta para participar o no en el estudio que tratamos de realizar. La confidencialidad, a fin de garantizar el anonimato tanto de los informantes como del trato que le otorguemos a la información recibida. La imparcialidad, en general ante las situaciones y sucesos que acontezcan durante la investigación, y más concretamente en la divergencia de posturas o ideas expuestas por los informantes. La equidad, en cuanto a no convertir la investigación en una amenaza o atenuante para cualquiera de los participantes. Y, por último, como citábamos inicialmente, el compromiso con el conocimiento (Lace, 1999).

La fase de negociación dentro de la investigación adquiere una relevancia especial, en cuanto a que, como exponen De La Rosa y Santos (2017), está vinculada a cinco dimensiones en la construcción y aplicación de conocimiento:

En primer lugar, con la ética. Negociar la investigación nos sitúa en una esfera de dignidad y de respeto sin las cuales habría que cuestionar cualquier proceso de búsqueda. [...] En segundo lugar, tiene que ver con el rigor de la investigación. No se obtiene la misma información cuando quien la ofrece goza de libertad y de cercanía emocional que cuando el informante está atenazado por los miedos, por la desconfianza o por la falta de transparencia. [...] En tercer lugar, tiene que ver con la eficacia del conocimiento. [...] A través de la negociación se conoce la finalidad, se discuten los resultados y se buscan caminos para la aplicación de las conclusiones. [...] En cuarto lugar tiene relación con la estrategia que se establece para seguir explorado o investigando en ese contexto. [...] En quinto lugar tiene que ver con el aprendizaje. Porque en el diálogo entre sujetos e investigadores, en ese intercambio respetuoso y abierto, todos podemos aprender (pp.297-298).

La primera negociación, indispensable para realizar la investigación, será el acceso al campo. Para ello, habrá que presentar el proyecto de investigación a la Delegación

provincial de Educación, a fin de contar con esta aprobación para continuar dando los pasos siguientes de la fase inicial de negociación. Una vez que contemos con la aprobación de la Delegación, nos pondremos en contacto con la dirección del centro educativo escogido para su realización, a razón de presentar el caso de estudio ante el equipo directivo y obtener su aprobación. Finalmente, organizaremos una reunión con el equipo docente del centro, donde explicaremos con máximo detalle la finalidad del caso de estudio, la metodología que se pretende seguir, las estrategias que se utilizarán para la recogida de datos, los criterios éticos y morales por los que se rige, el tiempo y el espacio que planteamos como posible escenario de investigación, así como proponer la participación voluntaria en el proyecto investigativo que se desarrollará, remarcando que las condiciones iniciales que presentamos están sujetas al cambio, modificación y regulación en base al acuerdo que entre toda la comunidad se establezca.

En las reuniones que concertemos con el equipo docente, en general, y concretamente, con el grupo de docentes que se presten a participar de manera voluntaria y colaborativa, es preciso destacar y recordar que, tanto en la elaboración del informe de investigación como en las conclusiones finales, los participantes tienen el derecho de gestionar la información tratada, solicitando la omisión o modificación de los datos tratados, de manera que ambas partes, informantes e investigador o investigadora, queden conformes con el conocimiento que de la experiencia se extrae.

Igual de importante que la primera fase de negociación, es el acuerdo constante y continuado que realicemos durante todo el desarrollo de la investigación, siempre considerando los criterios éticos y morales que se determinaron y las bases sobre las que se apoya la negociación inicial, pudiendo esta ser modificada a condición de las situaciones imprevistas que acontezcan, pues atendiendo a De La Rosa y Santos (2017) “dado el carácter emergente de las investigaciones que solemos realizar, la negociación inicial exige ser sometida a una constante revisión” (p.301).

El establecimiento del rapport entre las personas que participan (Taylor y Bogdan, 1987) o las interacciones sociales que se produzcan en el desarrollo de la investigación, marcan en parte la línea que guía la investigación, en cuanto a la habilidad de crear, por parte del investigador o investigadora, un contexto propicio al intercambio de posturas o pensamientos encaminados a construir aprendizaje relevante para toda la comunidad y al

establecimiento de relaciones dialógicas, empáticas y colaborativas entre todos los participantes. De acuerdo a Susinos y Parrilla (2013):

La necesidad de investigar el proceso de investigación: de reflexionar críticamente sobre el mismo, de aclararlo, explicitarlo y auto-explicarlo, para legitimar nuestras investigaciones no sólo a través de la autoridad atribuida a los enfoques y métodos de investigación elegidos, sino a través de una práctica investigadora que se interpela y construye a sí misma desde un proceso abierto y crítico (p.94-95).

Así, la negociación durante el proceso también puede enriquecer la investigación, posibilitando la exposición, reflexión y comprensión de las ideas, posturas o pensamientos que se van reconstruyendo a medida que se desarrollan las acciones, además de pincelar unos significados compartidos entre los participantes y el investigador o investigadora que faciliten la relación comunicativa. La revisión del informe final de investigación, materializa de este modo, la experiencia compartida por los integrantes en el proceso de investigación.

### **3.5. Estrategias de recogida de datos**

Tras determinar el diseño metodológico que caracteriza esta investigación, y concretar el modo en que se realizará el acceso al campo, dedicamos este apartado a la presentación de las estrategias seleccionadas para recoger los datos: entrevistas semiestructuradas y en profundidad, observación participante y grupos de discusión. Cada una de ellas se describen a continuación:

#### **3.5.1. Entrevistas semiestructuradas y en profundidad**

Una de las técnicas escogidas para recoger la información durante la investigación es la entrevista semiestructurada y en profundidad, por constituir un modo natural y afable de transmitir el conocimiento, que es descrito desde la propia perspectiva de las personas en las que centramos la investigación. La técnica de la entrevista ofrece la posibilidad de enfocar la dinámica del proceso hacia una conversación entre dos (o más) personas que se reúnen, más que en un intercambio de preguntas y respuestas, donde innegablemente existirá un enfoque establecido que guiará el encuentro, pero también se erigirá flexiblemente para que acontezcan las cuestiones y comentarios que durante la entrevista puedan surgir, ampliando así las líneas de conocimiento que delimitan este trabajo.

Las primeras sesiones de entrevista que realicemos tendrán un carácter semiestructurado, a fin de marcar algunas líneas orientativas hacia las que dirigir la conversación inicialmente e incentivar que las preguntas que llevemos preparadas previamente sirvan de aliciente para motivar a las personas participantes a hablar sobre los aspectos singulares que cada docente considere significativo dentro la temática a tratar. En las entrevistas semiestructuradas que se realicen se formularán preguntas abiertas que amplíen la temática inicial de la entrevista hacia otros aspectos que resulten relevantes para la persona a entrevistar (Flick, 2007), utilizando las cuestiones para iniciar y orientar el curso de la entrevista hacía el tema propuesto pero siempre dando prioridad a la información que nos trasmite la persona, de manera que también esa información que obtengamos nos sugiera otros interrogantes o preguntas que realizar.

A medida que se realicen las primeras sesiones de entrevista semiestructurada y debido a la naturaleza de los métodos cualitativos, se crearán espacios propicios para desarrollar entrevistas en profundidad. Como investigadores, mantendremos una actitud flexible que permita que estos espacios en los que se desarrollen las entrevistas en profundidad puedan darse en la misma sesión de una entrevista semiestructurada, si la información y el contexto lo requieren, o de una manera más concreta al determinar una fecha y un espacio para realizar las sesiones de entrevista en profundidad.

No obstante, la intención de utilizar la entrevista en profundidad como técnica de recogida de datos no es obtener información carente de sentido tanto para la entrevistadora como para la persona entrevistada, sino conocer un acontecimiento determinado que es descrito desde su propia percepción, tratando de comprender las actuaciones y motivos que le llevaron a ello, pues se pretende aunar respeto, empatía y confidencialidad en un espacio y tiempo propicio para ello. Taylor y Bogdan (1987) manifiestan estas premisas necesarias para realizar las entrevistas en profundidad explicitando:

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de



entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (p.101).

Para promover un ambiente cómodo y confiable, tanto para la persona entrevistada como para quien guía la entrevista, el establecimiento del rapport es un elemento indispensable. Las habilidades y actuaciones que este término conlleva buscan garantizar un ambiente de complicidad entre ambas personas, lo que implica una actitud de respeto, humildad y adaptabilidad por parte del investigador o investigadora hacia la persona a entrevistar. Sin embargo, cabe destacar la mención de John Johnsons (1975), reflejada en la obra de Taylor y Bogdan (1987) en la que expresa que el establecimiento del rapport, al igual que otros aspectos como la confianza, son inestables en cuanto a que nunca se han de dar por sentados, pues la constante interacción humana puede alterar el grado de rapport instaurado entre las dos personas, influyendo este hecho en el aumento o disminución del mismo.

La inclinación por la entrevista, sean semiestructuras y/o en profundidad, como estrategia de recogida de datos, se debe a que, como se comenta anteriormente, configura un modo de indagar en el pensamiento docente, aportando una visión integral y personalizada sobre un hecho significativo para la investigación, que se contextualiza dentro de un ambiente preparado para ello, pero abordado desde una interacción auténtica de comunicación. La selección del colectivo docente, como participantes de la investigación y de las sesiones de entrevista, corresponde al hecho de conformar un elemento esencial en el objeto de estudio, pues es necesario conocer las creencias que poseen las y los docentes relacionadas con la participación familiar para llegar a comprender las actuaciones que llevan a cabo en su aula día a día (Pérez-Gómez, 2010).

Complementando a la sesión de entrevista en profundidad, también se consideran relevantes para el estudio las anotaciones sobre las pequeñas conversaciones informales y espontáneas que puedan surgir durante el proceso investigador, así como el lenguaje no verbal de los participantes entrevistados, pues estas puntualizaciones también denotan información acerca de las sensaciones y experiencias vividas acerca del hecho en cuestión.

### **3.5.2. Observación participante**

Otra de las estrategias seleccionadas en la investigación para la recogida de datos es la observación participante pasiva, enmarcada principalmente, en las reuniones de ciclo, de claustro y, en la medida de lo posible, dentro de las actividades en las que participan las familias. Tanto el contexto donde se realizarán las observaciones, como los participantes que intervendrán en ellas, así como el tiempo y espacio dedicados a estas sesiones, será negociado previamente con la organización educativa, tal como se ha detallado en el apartado anterior.

El motivo de complementar las entrevistas semiestructuradas y en profundidad con la observación participante, radica en contrastar la información obtenida en las sesiones de entrevista con las actuaciones y relaciones desarrolladas por las y los docentes durante las actividades en las que se traten los temas referentes a la inclusión y participación de las familias en el centro, ya que es a través de la organización y la micropolítica escolar que existe en el centro, por la que se promueven o inhiben actuaciones encaminadas a mejorar la realidad sociocultural (Rodríguez-Martínez, 2006), en las que el colectivo docente constituye una pieza fundamental en la dinámica escolar debido a la intervención educativa que realice, pues de acuerdo a Carbonell (2002) “los equipos docentes y colectivos innovadores deben tratar de abrir brechas, forzando cambios legislativos o mediante la transgresión hasta donde ésta sea posible y tolerable, para crear organizaciones más ágiles, y tiempos más flexibles” (p.88).

La observación participante facilita la adaptación a la dinámica del grupo a observar como miembro partícipe de la comunidad, realizándose desde un enfoque carente de valoraciones previas que pudieran interferir en la visión neutral investigadora (Angero, 1992), y desarrollando un proceso de familiarización con el campo de estudio, evitando así, crear situaciones antinaturales e intrusivas con los participantes dentro del contexto donde se desarrolla la observación. Es por esta razón, que la observación participante configura una técnica idónea en base a uno de los objetivos que orientan la investigación, pues es por medio de esta herramienta que podremos observar las actuaciones docentes relacionadas con la participación familiar desarrolladas dentro del proyecto de comunidad de aprendizaje. En la investigación que pretendemos desarrollar, el tipo de observación que se realizará será la observación participante pasiva, ya que descarta la intervención

del propio investigador o investigadora con objeto de neutralizar las situaciones observadas y no influir en el desarrollo de las mismas.

Uno de los aspectos que se considerarán en las observaciones pasivas que se realicen será el lenguaje de las y los participantes, pues como exponen Taylor y Bogdan, (1987) “el vocabulario empleado en un escenario por lo general proporciona indicios importantes sobre el modo en que las personas definen situaciones y clasifican su mundo” (p.72) y además de aportar información interesante a la investigación, también denota el tipo de relación que se establece entre el profesorado.

Aunque necesariamente existe un interés de estudio, una finalidad investigadora dentro del tema que en este trabajo concierne, y nuestra atención se enfoca hacia unas orientaciones generales sobre lo que observar, es preciso mantener un carácter flexible en las observaciones a realizar, ya que, especialmente en los primeros contactos con el campo de estudio, se abren otras posibilidades e interrogantes a plantear dentro de la investigación. Así lo explicitan Taylor y Bogdan (1987): “después de entrar en el campo, los investigadores cualitativos con frecuencia descubren que sus áreas de interés no se ajustan a sus escenarios. Sus preguntas pueden no ser significativas para las perspectivas y conductas de los informantes” (p.33), por lo que el diseño de la investigación mantendrá un carácter abierto y flexible, a fin de captar los elementos emergentes que puedan enriquecerla.

### **3.5.3. Grupos de discusión**

Los grupos de discusión son una de las técnicas de recogida de datos que se ha escogido en este proyecto, a fin de complementar la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad y la observación participante, ampliando y enriqueciendo, a través de su realización, los datos descriptivos para la investigación. Gil (1993) define los grupos de discusión como:

Una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (pp.200-201).

Debido al objetivo principal que sustenta esta investigación, conocer y analizar las estrategias docentes de implicación de las familias en el proyecto de comunidad de

aprendizaje del centro, considero interesante la realización de los grupos de discusión entre el colectivo docente a fin de proponer un intercambio comunicativo con base dialógica, donde reflexionar, manifestar, compartir o discrepar sobre un tópico, que guarde relación con el objeto de estudio del presente proyecto, entre el grupo de participantes. De este modo, además del aprendizaje que pueda extraerse de la experiencia, los grupos de discusión también ponen en relieve el tipo de relaciones que se desarrollan entre los participantes durante este espacio temporal, configurándose, en cierta medida, como una serie de sesiones de tertulia sobre las que tratar un aspecto de la realidad educativa de interés para la comunidad.

Las sesiones de grupos de discusión que se han determinado para el proyecto de investigación, se organizarán del siguiente modo: primeramente, se realizará un grupo de discusión con las y los docentes pertenecientes al segundo ciclo de educación infantil, en base a un tópico que será seleccionado y propuesto una vez que hayamos mantenido cierto contacto con los docentes participantes, a fin de que el tema que se trate en estas sesiones guarde relación con los intereses y preocupaciones del colectivo docente. Posteriormente realizaremos otro grupo de discusión con los docentes pertenecientes a la etapa de primaria, utilizando el mismo principio que se ha comentado anteriormente para seleccionar el tópico. Finalmente, se desarrollará un grupo de discusión que incluya al profesorado de ambas etapas, para así extraer diversa información sobre las actuaciones y estrategias que utilizan las y los docentes para implicar a las familias, a fin de ser contrastada con los datos recogidos en los anteriores grupos de discusión que se realicen.

El espacio y tiempo que se dedicará a estas sesiones de grupos de discusión, se acordarán previamente y bajo los criterios mencionados en la negociación inicial, con los participantes de los mismos, aunque puede estimarse que lo más factible es que se elija un espacio del centro donde desarrollarlos, siendo el tiempo aproximado de una hora de duración.

### **3.6. Estrategias de análisis de datos**

En el presente proyecto de investigación la estrategia utilizada para interpretar la información registrada será el análisis cualitativo de datos, pues al delimitar el propósito de la investigación en el análisis de las estrategias docentes relacionadas con la participación familiar, se considera adecuado utilizar esta estrategia para realizar el

análisis de los datos obtenidos, ya que se busca comprender los significados e intenciones que se derivan de esas actuaciones.

El análisis de datos cualitativos nos permite organizar la información obtenida durante el proceso investigador, de manera que facilite el trabajo con los datos en función de codificar e interpretar los diversos materiales de que disponemos, ya que, debido al carácter plural y heterogéneo de los datos cualitativos, se precisa un método riguroso que clarifique su exposición. Atendiendo a Gibbs (2012):

El análisis cualitativo implica dos actividades: en primer lugar, desarrollar un conocimiento de las clases de datos que es posible examinar y del modo en que se pueden describir y explicar y, en segundo lugar, una cierta cantidad de actividades prácticas que sirvan de ayuda en el manejo del tipo de datos y las grandes cantidades de ellos que es necesario examinar (p.21).

Es necesario destacar que, debido a la naturaleza abierta y flexible de la investigación cualitativa, el análisis de los datos, como argumentan varios autores (Taylor y Bogdan, 1987; Gibbs, 2012), se inicia dentro del campo de estudio con las primeras observaciones, transcripciones o notas de campo, pudiendo estas derivar la indagación en otros aspectos significativamente emergentes. Por tanto, la amplitud del proceso de análisis con datos cualitativos genera la necesaria codificación de los mismos, a fin de identificar y registrar fragmentos de la información y relacionarlos dentro del tema de análisis (Gibbs, 2012).

Por ello, el primer paso para realizar el análisis de los datos será codificar toda la información que hemos transcrito, a través de diferentes medios (grabadora de voz, cámara de video, diario de campo, notas personales de la investigadora), para otorgar una serie de categorías al proceso de análisis, permitiendo ordenar los datos extraídos en base a las temáticas que abordará la propia investigación. Se comenzará con categorías básicas relacionadas con el objeto de estudio que admitan los códigos abiertos que puedan emerger durante la investigación. La codificación es un aspecto relevante dentro del proceso de análisis de datos, pues no solo ayuda a ordenar la variedad de información obtenida, sino que permite delimitar los elementos más significativos que configurarán el cuerpo de la investigación, atendiendo a Gibbs (2012) según “cómo desarrolle usted estos códigos temáticos y cuál de ellos elija como objetivo en el que poner el foco dependerá del propósito de la investigación” (p.70).

Es por la naturaleza compleja y polifacética que poseen los datos de carácter cualitativo, que debe evitarse que el investigador o investigadora se pierda en una gran cantidad de datos difíciles de analizar, por ello, la codificación se presenta necesaria a la hora de realizar el análisis y es preciso que guarde relación con el objeto de estudio que sustenta la investigación. Por esta razón, hemos de contemplar tanto los ámbitos y contextos que serán las fuentes genéricas de los datos, como las cuestiones de investigación extraídas de la problemática del caso, antes de iniciarnos en el proceso de recogida de datos, para posteriormente, no recoger más datos de los necesarios, posibilitando que puedan manejarse dentro de las posibilidades temporales, personales y materiales (logísticas) disponibles (Lace, 1999).

En el análisis de datos que se realice es importante estimar la validez que posee la investigación para así, evitar interpretaciones erróneas o subjetivas del propio investigador o investigadora, quienes, de acuerdo a Stake (1999) “tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones” (p.95), pues se debe tener presente que los datos extraídos provienen de las percepciones personales y subjetivas que las personas poseen sobre el mundo, por lo que debemos evitar utilizar las conclusiones para manifestar generalidades sobre un tema y cerciorarnos de que la interpretación final que obtengamos está acorde a lo que los participantes han querido transmitirnos dentro del proceso investigador.

Entre otros aspectos, mencionados en el apartado anterior, la razón de utilizar varios modos de recoger la información se debe a la pretensión de sustraer los datos desde diferentes vías de transmisión, permitiendo con ello, realizar una valoración de los códigos asignados y un contraste entre las fuentes de información recurridas, configurando así, un método de análisis integral que otorgue cierta validez a la investigación que se está desarrollando sobre un caso concreto. No obstante, el descartar posibles malinterpretaciones o generalidades sobre el caso concreto que se investiga, mediante el proceso de análisis cualitativo, no significa, como expone Gibbs (2012) que “garantice que su trabajo es un retrato exacto de la realidad, sino más bien como formas de eliminar errores obvios y generar un conjunto más rico de explicaciones de sus datos” (p.127).

Una de las estrategias de análisis que aportan validez a la investigación es la triangulación, que se presenta como un proceso esencial dentro del análisis cualitativo de datos, mediante el cual una temática es reflexionada y contrastada desde diferentes perspectivas hasta verificar las interpretaciones realizadas sobre acontecimientos particulares, entendiendo la verificación no como la comprobación o demostración de una teoría, sino la repetición de un extracto informativo que denota la conclusión analítica de una parcela concreta.

Así, el concepto de triangulación es definido por Taylor y Bogdan (1987) como “un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes” (p.92). Sin embargo, la triangulación, además de aportar validez a la investigación, puede visualizarse como una herramienta con la que adquirir mayor conocimiento sobre el caso concreto que se analiza, pues de acuerdo a Betrián, Galitó, García, Jové, y Maraculla (2013) “la triangulación como estrategia de investigación no está meramente orientada a la validación, sino que persigue una amplitud de comprensión de la realidad estudiada” (p.7). Por lo que podríamos concluir la definición de este proceso con la visión que aporta Stake (1999): “la triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (p.98).

En nuestra investigación, se utilizará la triangulación de métodos y de sujetos, paralelamente, dadas las estrategias individuales y colectivas que se han seleccionado para recoger la información, posibilitando esta combinación de procesos un contraste sobre las diferencias y similitudes que guardan los significados tras la interpretación de datos descriptivos. Por una parte, nos interesa analizar el caso comparando los significados compartidos y las discrepancias encontradas en la información recogida mediante diferentes perspectivas (entrevistas en profundidad, observación participante y grupos de discusión), y, por otro lado, indagar y contrastar el grado de cohesión existente entre los participantes, sobre un aspecto singular de la realidad (la implicación de las familias en el proyecto del centro) de manera individual.

El proceso de análisis de datos concluirá con la elaboración del informe final, que tomará el formato de un estudio de caso, estructurado conforme a las cuestiones inicialmente planteadas que han marcado los objetivos de la investigación y el contenido

interpretativo que se ha desarrollado durante el proceso investigador, a fin de otorgar coherencia y sentido a la narrativa. El primer esbozo del informe final será entregado a los participantes que colaboraron en la investigación, para acordar el contenido final del mismo, modificando los aspectos que sean considerados por las personas implicadas y el propio investigador o investigadora, a fin de concluir el informe final de la investigación.

### **3.7. Temporalización**

La temporalización del presente proyecto de investigación, se ha organizado en torno a los próximos tres años, considerando que la multiplicidad de factores que intervienen en ella, así como los agentes externos imprevistos, podrían modificar las fechas establecidas para cada una de las fases del proceso investigador.

Inicialmente, se realizará una revisión bibliográfica para actualizar la literatura científica que exista en torno al tema central de la investigación, resaltando que esta actividad se desarrollará también durante los tres años que dure la investigación, a fin de realizar una continua actualización de las investigaciones y estudios relacionados con el propósito de nuestra investigación.

El primer año se ha estructurado en base a la fase inicial de acceso al campo de estudio, estimando que pueda realizarse en los primeros meses del curso académico y será en los meses posteriores a la negociación de acceso, donde se elaboren las estrategias de recogida de datos, a fin de preparar las técnicas necesarias para desarrollar las fases de recogida, transcripción y análisis de la información obtenida.

Para el segundo año del proceso investigador, se han estimado las fases de recogida, transcripción y análisis de los datos, supeditando su desarrollo a las fechas concretas entre el centro educativo, el colectivo docente implicado y la investigadora, en una constante negociación que podrá mantener las bases de la negociación inicial o modificar estas según la conformidad de los participantes.

En el último año de investigación, se pretenden recoger y analizar los datos aportados por los informantes que hayan participado en el proceso y elaborar, acorde a ellos, el informe final de la investigación. No obstante, a continuación, se presenta un cronograma, a modo de tabla, con las fases y años previstos de antemano para desarrollar la investigación.



Tabla 1: Cronograma			
Procesos de la investigación	Septiembre 2018/Junio 2019	Septiembre 2019/Junio 2020	Septiembre 2020/Junio 2021
Negociación al campo de estudio	X		
Actualización bibliográfica	X	X	X
Preparación de las estrategias de recogida de datos	X		
Recogida y transcripción de datos	X	X	X
Análisis de la información	X	X	X
Última negociación y elaboración del informe final			X

#### 4. Referencias bibliográficas

Álvarez, C; González, L. y Larrinaga Iturriaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias. Una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. En F. Guerra, R. García, N. González, P. Renés y A. Castro (Coord). *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Universidad de Cantabria, Santander.

Andrés, S. y Giró, J. (2016). El Papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(1), 61-71.

Recuperado de: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/245461/189131>

Angero, M.T. (1992). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.

Apple, M. y Beane, J.A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Asensio, J.M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Gráo.

Aubert, A; Duque, E; Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Gráo.

Aubert, A; Flecha, A; García, C; Flecha, R y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Benítez, M. I. (2009). El papel de la familia en la Educación. Revista Digital: Innovación y experiencias educativas. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 3(16), 1-9.

Recuperado de: <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/243667>

Betrián, E; Galitó, N; García, N; Jové, G; y Maraculla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.

Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/>

Blanco, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber en la escuela. *REICE – Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación*, vol. 3(1), 372 – 381.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 1(339), 119-146.

Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 3(16), 1-9.

Recuperado de: <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/243667>

Ceballos, E (2006). Dimensiones de análisis del Diagnóstico en Educación: El Diagnóstico del Contexto Familiar. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 33-47.

Coronel, J.M. (2002). Argumentos y requerimientos para el uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación en el ámbito educativo. *XXI Revista de educación*, 4(1), 157-166.

Coronel, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*, 63(232), 471-492.

De la Rosa Moreno, L. y Santos, M. A. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 295-316.

Elejabeitia, C. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes*. Madrid: CIDE.

Elboj, C; Puigdemívol, I; Soler, M y Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elboj, Carmen y Oliver, Esther. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3(48), 91-103.

Eurydice (1997). *El papel de los padres en el sistema educativo de la UE*. Unidad Europea de Eurydice: Bruselas.

Eurydice (2009). *Tackling social and cultural inequalities through ECEC in Europe*. Education, audiovisual and culture executive agency: Bruselas.

Feito, R. (1992). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Fernández-Larragueta, S; Fernández-Sierra, J y Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.

Fernández-Larragueta, S; Fernández-Sierra, J y Rodorigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre educación*, 27(1), 193-211.

Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs Educar para la sociedad del conocimiento: una visión desde la pedagogía*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Franco, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares*. Madrid: Escuela Española.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762>
- Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 47-59.
- Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/193>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Revista Enseñanza*, 10(11), pp.199-214
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guardia, R. M. (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Anual*, 29(1), 75-91.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, D.L.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Revista Aula Abierta*, 1(87), 3-26.

Kaplan, D.S., Liu, X. y Kaplan, H.B. (2001). Influence of parents self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94(1), 360-370.

Kñallinsky, E. (2003). Familia-Escuela: una relación conflictiva. *Revista El Guiniguada*, 1(12), 71-94.

Lace (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Universidad de Cádiz.

Recuperado de <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>

López-Martínez, M. J. (2017). Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de cinco años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias. *Investigación en la escuela*, 1(92), 19-31.

Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-2>

Martín García, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. MECD: Madrid.

Palacios, J. & Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.) *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 25-44). Madrid: Síntesis.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de los docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 37-60.

Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.

Rodríguez-Martínez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-14.

Recuperado de: <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/96/459>

Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.

Sánchez Cánovas, J. F. (2013). Participación educativa y mediación escolar: una nueva concepción en la escuela del siglo XXI. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 4(59), 1-28.

Recuperado de: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jfcanovas2.pdf>

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Susinos, T. y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.

Recuperado de: [:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024004>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024004)

Széll, G. (1997). Formación continuada y educación para la participación democrática. Ponencia presentada en el X Seminario Internacional de la Asociación Internacional de Sociología, Comité R10 sobre Participación y autogestión. Las Palmas de Gran Canaria: 25-28 junio.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68(2), 11-24.

Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata

Torres Santomé, J. (2006). Profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foro de educación*, 4(7-8), 81-102.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Valls Carol, M. R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.

Valls, M. R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 11-15.

Vigo, B., Dieste, B. y Thurtson, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(1), 1-14.

Recuperado de: <http://revistas.um.es/reifop/issue/view/14341>.