



Universitat de Lleida

Family-School Communication: Trends, challenges and ways forward

Mònica Macià Bordalba

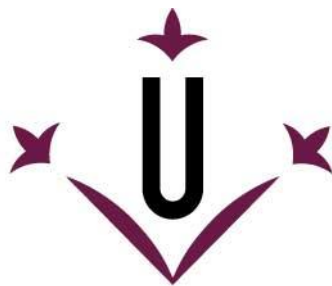
<http://hdl.handle.net/10803/663397>



Family-School Communication: Trends, challenges and ways forward està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Les publicacions incloses en la tesi no estan subjectes a aquesta llicència i es mantenen sota les condicions originals.

(c) 2018, Mònica Macià Bordalba



Universitat de Lleida

TESI DOCTORAL

**Family-School Communication: Trends,
challenges and ways forward**

Mònica Macià Bordalba

Memòria presentada per optar al grau de Doctor per la Universitat de
Lleida

Programa de Doctorat en Educació, Societat i Qualitat de Vida

Director
Jordi Garreta Bochaca

(2018)

This work was supported by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport with Thesis Grant number FPU13/02456, for the period 2014-2018. This thesis has also received a grant for its linguistic revision from the Language Institute of the University of Lleida (2018 call).

*Al meu pare.
Allí on estiguis sé que estaràs orgullós de mi.*

ACKNOWLEDGMENTS

I am pleased to present this doctoral thesis entitled *Family-School Communication: Trends, challenges and ways forward*. During these years as a PhD student, many people have given me their encouragement, help and support to strive to achieve such an important goal. However, although I am really grateful to all of them, I want to use these lines to thank individually those who have really contributed to my actual feeling: the conviction that if I had to go back, I would take the same decision of embarking on the adventure of doing a PhD.

First, I would like to thank the institutions that have provided funding for this doctoral thesis: The Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, for giving me a four-year scholarship and for providing funding for two three-month stays abroad (at Sheffield Hallam University in 2016 and at Luxembourg University in 2017); and the Language Institute of the University of Lleida, who awarded a grant for the linguistic revision of this doctoral thesis.

Second, I would like to thank the members of the research group GRASE (Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa [Social and Educational Analysis Research Group]) for having allowed me to become an active member of their team and, above all, for the warm and friendly welcome that all of them gave me from the very beginning. Similarly, I would like to dedicate a few words to thank the research team that conducted the larger research Project in which the present study is set. They allowed me to use some of the data collected in that Project for the purposes of the present research; they brought me the opportunity of enriching my training by participating in a project involving many universities and, in particular, they made me feel, from the beginning, part of their group, which is much more than a group of academic colleagues. To all of them, many thanks.

Third, I would like to thank my family and friends for their personal support during these years. My sincere thanks go especially to my partner, who has spent weekends and holidays at home because I had to stay working in my office. His understanding and patience gave me the necessary energy to continue working hard. Thank you, Dani, for simply being there.

And last, but certainly not least, I would like to thank the person who trusted me from the very first moment, who has been by my side at every stage of my progress, who has brought me his experienced advice, who has made me feel willing to achieve any academic challenge; simply, the person I admire. When you have someone next to you, who is the person you would like to become in the future, it gives you the energy, courage

and strength to try hard to succeed. Thank you, Jordi Garreta (my thesis supervisor and colleague) for guiding my professional career.

ABSTRACT

High-quality family-school communication is essential to establish positive synergies between the two educational contexts (families and schools) since, without information or dialogue, it is quite difficult for parents and teachers to advance along the path of understanding, trust, respect and cooperation. Thus, this research aims to develop a better understanding of the communication dynamics between families and school staff, as well as the weaknesses and challenges thereof, in order to provide some tips and recommendations to improve family-school communication.

To this end, an ethnographic approach was adopted. Specifically, the data were obtained from interviews with 200 families, teachers and school managers from 20 primary schools (located in different autonomous communities in Spain), from observations and from document, web and blog analysis. The findings revealed a common pattern of communication among the educational institutions studied, which is rooted in old dynamics and is characterized by the scant use of digital media for two-way communication. The findings also showed that the main shortcomings of current communication are the prevalence of one-way communication; the link often made between communication and negative messages; the ineffectiveness of some channels when children act as mediators; the frequency of use of some media; and the challenges of work-family balance.

Thus, in order to overcome these and other shortcomings emerging from our research, a set of guidelines and strategies has been devised, which emphasizes what, when and where to communicate. This research also has clear implications for public policy since it considers teacher training as the first step towards improving family-school communication.

RESUMEN

La comunicación familia-escuela, de calidad, es esencial para establecer buenas sinergias entre ambos contextos educativos (familias y escuelas), ya que sin información ni diálogo es muy difícil que la relación entre padres y personal docente avance por el camino del entendimiento, la confianza, el respeto y la cooperación. Así pues, esta investigación pretende profundizar en las dinámicas comunicativas existentes entre familias y profesionales de la educación, detectar sus debilidades y desafíos, y proporcionar consejos y recomendaciones para avanzar en la mejora de la comunicación familia-escuela.

Para ello, se ha utilizado el método etnográfico. Específicamente, los datos se obtuvieron a partir de entrevistas con 200 familias, docentes y equipos directivos de 20 escuelas de educación primaria (situadas en diferentes comunidades autónomas de España), de observaciones y de análisis de documentos, páginas web y blogs. Los resultados revelaron la existencia de un patrón de comunicación ampliamente compartido por las instituciones educativas estudiadas, el cual sigue enraizado en viejas dinámicas y se caracteriza por el escaso uso de medios digitales para la comunicación bidireccional. Los resultados también mostraron que las principales deficiencias de la comunicación actual son la preeminencia de una comunicación unidireccional, el vínculo que a menudo se establece entre comunicación y mensajes negativos, la ineficacia de ciertos canales cuando los niños actúan como intermediarios, la frecuencia de uso de algunos medios y la dificultad de algunos padres para conciliar la vida familiar y laboral.

Así pues, para superar estas y otras debilidades que emergen del estudio, se ha diseñado un conjunto de pautas y estrategias que ponen el acento en qué, cuándo y dónde comunicar. Esta investigación, además, también tiene claras implicaciones para las políticas públicas al considerar la formación docente como el primer paso para mejorar la comunicación entre la familia y la escuela.

RESUM

La comunicació família-escola, de qualitat, és essencial per establir bones sinergies entre els dos contextos educatius (famílies i escoles), ja que sense informació ni diàleg és molt difícil que la relació entre pares i personal docent avanci pel camí de l'enteniment, la confiança, el respecte i la cooperació. Així doncs, aquesta investigació pretén aprofundir en les dinàmiques comunicatives actuals entre famílies i professionals de l'educació, detectar-ne les debilitats i desafiaments, i proporcionar alguns consells i recomanacions per avançar en la millora de la comunicació família-escola.

El mètode utilitzat ha estat l'etnogràfic. Específicament, les dades s'han obtingut a partir d'entrevistes a 200 famílies, docents i equips directius de 20 escoles d'educació primària (situades en diferents comunitats autònomes d'Espanya), d'observacions i d'anàlisi de documents, pàgines web i blocs. Els resultats revelen l'existència d'un patró de comunicació àmpliament compartit per les escoles estudiades, el qual segueix arrelat en antigues dinàmiques i es caracteritza per l'escàs ús de mitjans digitals per a la comunicació bidireccional. Els resultats també mostren que les principals deficiències de la comunicació actual són la preeminència d'una comunicació unidireccional, el vincle que sovint s'estableix entre comunicació i missatges negatius, la ineficàcia de certs canals quan els nens actuen com a intermediaris, la freqüència d'ús d'alguns mitjans i la dificultat d'alguns progenitors per conciliar la vida familiar i laboral.

Així doncs, per superar aquestes i altres debilitats que emergeixen de l'estudi, s'ha dissenyat un conjunt de pautes i estratègies que posen l'accent en què, quan i on comunicar. Aquesta investigació, a més, també té clares implicacions per a les polítiques públiques en tant que considera la formació docent com el primer pas per millorar la comunicació entre la família i l'escola.

PRELIMINARY NOTES FOR THE READER

This doctoral thesis is presented in the format of a compilation of articles. The full scholarly citation for the papers included is the following:

Published articles:

- Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Garreta, J., & Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España: Pirámide.
- Macia, M., & Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: estrategias de mejora. *Ehquidad*, 10, 89-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>

Unpublished articles:

- Macia, M. (accepted). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*.
- Macia, M., & Garreta, J. (under review). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*.

Regarding the accepted article, Appendix A includes the acceptance letter from the editorial team of the journal in order to demonstrate the status of *accepted for publication*.

Concerning the co-authored articles, Appendix B includes a signed declaration of the

justification for the work done by the PhD student to elucidate her contribution to these papers, together with a declaration that these co-authored papers have not been included in any prior doctoral thesis.

For all the articles, Appendix C includes a declaration of their publication status, as well as the impact factor –and other indexes of quality– of the publishers and/or of the journals in which the articles have been/are due to be published, in order to provide supporting evidence of the quality of this doctoral thesis.

TABLE OF CONTENTS

CHAPTER 1. INTRODUCTION AND METHODOLOGY

Introduction
Main Research Objectives
Structure and Rationale for the Papers
Methodology

CHAPTER 2. COMPILATION OF ARTICLES

Block 1. General Family-School Communication

- Paper 1. Garreta, J., & Macia, M. (2017). *La comunicación familia-escuela*. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España: Pirámide.
- Paper 2. Macia, M. (accepted). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*.
- Paper 3. Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: estrategias de mejora. *Ehquidad, 10*, 89-112.

Block 2. Digital Media for Family-School Communication

- Paper 4. Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 73-83.
- Paper 5. Macia, M., & Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa, 36*(1), 239-257.
- Paper 6. Macia, M., & Garreta, J. (under review). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*.

CHAPTER 3. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Addressing the Research Objectives
Limitations and Future Research: Now what?
Final Conclusion

CHAPTER 4. REFERENCES AND APPENDICES

References
Appendices

**CHAPTER 1.
INTRODUCTION AND
METHODOLOGY**

Introduction

Many studies (Arnold, Zeljo, & Doctoroff, 2008; Epstein, 2005; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2015; Park & Holloway, 2017; Wilder, 2014) have demonstrated the influence of parental involvement on students' academic processes, their attitudes towards schooling and their educational success. Policy-makers, both in Spain and internationally, have also advocated the need to involve parents in their children's education. Indeed, Spanish legislation has advanced on the road to the democratization of education, recognizing the rights of families established at a European level (Eurydice, 1997): the right of parents to participate collectively in formal structures within the education system; the right to choose a school; the right to appeal when there is disagreement over decision making and the right to information. In fact, the participation and involvement of families in schools is a right recognized in the Constitution of 1978, and from the 1985 Organic Law on the Right to Education (LODE) to the current Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE), the participation and involvement of families has played an important role in the development of regulations, it being considering one of the basic principles of education and, therefore, a central element around which the whole education system must be organized.¹ Further, European Institutions have voiced the requirement of engaging parents and families in students' learning processes as a strategy to achieve the Europe 2020 target of less than 10% of early leavers (European Commission, 2017; European Parliament, 2011).

But, what do we mean by parental involvement? As defended by Goodall and Montgomery (2014), the concept of parental involvement and, consequently, the focus of parents' and teachers' partnership, should shift from mere parental *involvement with school* –where the school is in control of the relationship and the flow of information, meaning that parents are expected to be involved in activities instigated by the school– to parental *engagement with children's learning*, which starts when children are toddlers, teaching them how to speak and walk, and continues throughout the children's lives, providing them with opportunities for learning and giving them all the support required in their educational and academic processes. Considering this latter approach, researchers have tended to operationalize parental involvement into two broad entities consistently supported by extant theories and assessments (Camacho-Thompson, Gillen-O'Neel,

¹ On the evolution of said legislation and its influence on the Spanish school system you can consult Collet and Tort, 2008; Garreta, 2008, 2012.

Gonzales, & Fuligni, 2016; Kohl, Lengua, & McMahon, 2000; Wang, Deng, & Yang, 2016): *home-based* and *school-based* involvement. *Home-based involvement* represents parents' efforts to support children's learning at home, such as providing a place for working, talking with children about school and education, helping them with homework, encouraging their motivation for learning or enjoying culturally related activities with them. *School-based involvement* consists of activities and behaviours that parents perform in the school setting, such as communicating, volunteering, participating in school decision-making organizations or accompanying students and teachers on school field trips.

This change in focus of the family-school partnership (which empowers families and includes many forms of involvement) stands on the premise that education and instruction are no longer different goals assigned to different agents (the former to families, the latter to schools). Conversely, it is widely assumed that families and schools should work together, hand-in-hand, in order to reach the desired overall and permanent education of children. This means that parents' and teachers' actions should be complementary and have the same aim; that parents' and teachers' actions should ensure continuity between the two contexts (families and schools); that parents' and teachers' actions should be built on cooperation and collaboration.

Thus, given the importance of the family-school partnership, this research approaches education from an ecological perspective (Bronfenbrenner, 1987), placing attention on the indispensable network between families and schools. Specifically, this doctoral thesis is aimed at analysing family-school communication since it is through such communication that the desired and required cooperation and collaboration among the educational stakeholders can be attained.

Why family-school communication?

As suggested in the section above, in the domain of the family-school partnership, communication is an area worthy of study. In fact, there are several arguments to support this assertion. First, parents' and teachers' partnership stands in need of strong parent-teacher relations. Confidence and trust, respect and esteem, as well as a sense of parents' belonging to schools, are imperatives to establish a good relationship between the two agents. In this regard, communication is fundamental to creating such an atmosphere of understanding and respect. When families are given constant and transparent information about school-related issues, and when two-way exchanges of ideas and opinions are promoted, confidence, trust, respect and esteem between parents and teachers are directly reinforced (Garreta, 2015; Graham-Clay, 2005; Swick, 2003; Thompson & Mazer, 2012).

Second, alongside parenting, learning at home, volunteering, decision-making and community connections, communication is a key dimension of parental involvement (Epstein, 1995). Therefore, the improvement of such involvement as a whole inevitably requires the improvement of communication. Third, it is evident in the literature (Cary, 2006; Heath, Maghrabi, & Carr, 2015; Kraft & Dougherty, 2013) that more and better communication between parents and teachers fosters other dimensions of parental involvement, such as participating in school events or helping children with homework.

Finally, some studies (Epstein & Sheldon, 2002; Kraft & Dougherty, 2013) have shown that when parents and teachers perform family-school communication successfully, students are more motivated and committed to schooling-related matters: on-task behaviour and classroom participation are heightened, disruptive behaviours at schools are reduced, and homework completion rates are increased.

To sum up, the importance ascribed to family-school communication is evident. It enhances the parent-teacher relationship, it fosters parental involvement and it improves children's education, both directly and indirectly, through its impact on the aforementioned areas. However, the research emphasis has often been placed on parental involvement (Epstein & Sheldon, 2002; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2015; Knopf & Swick, 2007; Sime & Sheridan, 2014) by analysing family-school communication as a component of this broad area of study. Hence, it is necessary to take communication as a focal point in order to gain a better understanding of this core facet of parental involvement.

Moreover, at the practical level, effective communication remains a challenge (Ozcinar & Ekizoglu, 2013). Despite the multiple means largely used by schools for connecting parents and teachers (Garreta, 2015; Thompson & Mazer, 2012), high-quality family-school communication (constant communication and through which each person expresses what they think in a clear and direct way, based on trust, respect, honesty and empathy) is often far from being achieved. Communication is often reduced to one-way messages for informing parents (Minke & Anderson, 2003; Palomares, 2015); the available means of communication are sometimes misused (Garreta, 2015; Grant, 2009); or the trigger for communication is often the occurrence of unpleasant situations or negative academic results (Garreta, 2012; Niia, Almqvist, Brunnberg, & Granlund, 2015; Palts & Harro-Loit, 2015). In addition, several national studies conducted by Garreta (2003, 2008, 2015) show that there are multiple barriers when establishing fluid communication channels between families and schools. According to members of the management teams, teachers and representatives of the Parents' Association (AMPA), most of the barriers are located mainly with the parents (that is to say, the respondents mainly blame the family group for communication problems). The most common belief is that some families lack sufficient interest, fail to understand what the teacher expects from them or do not know the education system. The cultural conflict between family and school, as well as linguistic barriers are other significant reasons.

All in all, it is clear that family-school communication warrants further attention. Thus, this doctoral thesis is concerned with examining the trends and challenges of communication between parents and teachers, with the ultimate goal of informing policies and practices to improve family-school communication in schools.

Why digital media for family-school communication?

To our understanding, in a so called «network society» (Castells, 2006), which places technology at the heart of humans' lives, educational systems –more than any other institutions– must integrate technology into their practices. Their responsibility to help children become free, democratic and self-sufficient citizens, capable of developing and

living in the current world, compels them to do so. In this regard, family-school communication cannot escape from such technological immersion. The introduction of digital media has opened up new forms of communication and has launched new ways to achieve the desired parent-teacher relationship (Aguilar & Leiva, 2012; Bacigalupa, 2016; Goodall, 2016; Sánchez & Cortada, 2015). In the last century, some authors (Bauch, 1989; Blanchard & Oliver, 1999; Cameron & Lee, 1997) had already heralded technology as a tool for strengthening the partnership between families and schools, and nowadays this statement is supported by a substantive body of knowledge (Blau & Hameiri, 2017; Goodall, 2016; Heath et al., 2015; Hohlfeld, Ritzhaupt, & Barron, 2010; Lewin & Luckin, 2010; Rogers & Wright, 2008; Thompson, 2008). Technology-enhanced media are considered more efficient, more immediate, more effective and more convenient than traditional outreach models (Blau & Hameiri, 2017; Ho, Hung, & Chen, 2013; Olmstead, 2013; Wasserman & Zwebner, 2017), thus making them ideal tools for overcoming some of the barriers constraining high-quality family-school communication (Özdamli & Yildiz, 2014).

It is therefore essential to take into consideration Information and Communication Technologies (ICT), alongside traditional forms of communication, if we want to provide a holistic insight into family-school communication. To this end, this doctoral thesis will pay special attention to the study of digital media, dedicating an exclusive section to their analysis.

Main Research Objectives

The aim of this research is to analyse and discuss parents' and teachers' practices, discourses and beliefs concerning family-school communication, as well as to provide some practical implications for schools to improve such communication. More specifically, the present study addresses the following objectives:

1. To analyse the dynamics and trends of family-school communication in order to get a general picture of how, what and when families and schools communicate.
2. To analyse and understand the shortcomings in the use of available communication channels.
3. To propose some strategies for overcoming the shortcomings of family-school communication and, consequently, for improving parents' and teachers' interactions.

It is important to note that the specific objectives of this research should be seen as a continuum. This means that the achievement of the first objective (to analyse the dynamics and trends of family-school communication) gave us the necessary tools to address the second objective (to analyse and understand the shortcomings in the use of available communication channels), whose attainment in turn allowed us to focus on the third and final objective of the study, which is the ultimate goal of the present doctoral thesis: to propose some strategies for overcoming the shortcomings of family-school communication and, consequently, for improving parents' and teachers' interactions.

To meet these objectives, the doctoral thesis is structured around six papers that are divided in two main blocks. The first block, comprising three articles, takes a holistic approach to family-school communication. It includes an examination of all available channels (albeit focusing on traditional means of communication) and looks at the issue not just from an instrumental standpoint –by analysing the different forms of communication– but also from the perspective of other elements of the communication process. The second block of articles, on the other hand, is concerned with examining digital means of communication, specifically websites, blogs, e-mails and digital platforms. This block also comprises three papers. The discussion will now expand on the two thematic blocks mentioned.

Structure and Rationale for the Papers

Section 1. General family-school communication

The articles included in the first block, approaching family-school communication from a holistic perspective, are the following:

- Garreta, J., & Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España: Pirámide.
- Macia, M. (accepted). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*.
- Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: estrategias de mejora. *Ehquidad*, 10, 89-112.

The first paper provides a general description of the channels used for communication between families and schools, including both traditional and digital means of communication. This paper is a book chapter of the final publication of the Project from which the present research emanates (for more information about this Project, see the *Research design* section reported below). This book was proposed as a manual for students, professionals and researchers in the field of education who are interested in the topic of family-school relations. Therefore, paper 1 took an informative style suited to the audience that the book's editor wanted to reach. The main research questions in this paper are:

- What means of communication do parents and teachers use to communicate with each other?
- When, how and for what purpose are these means of communication used?
- What are the parents' and teachers' discourses concerning these means of communication?

The general picture drawn by this article showed that some communication patterns, along with some limitations of the traditional tools themselves, undermine effective

communication between the two agents to some extent. Thus, the next paper placed emphasis on systematically examining all the shortcomings of the use of traditional means of communication in order to provide some strategies for parents and teachers to overcome such constraints. Specifically, paper 2 gives answers to the following questions:

- What are the limitations of traditional communication channels for achieving effective family-school communication?
- What strategies do schools implement to overcome these constraints?

Data from this specific analysis provided four general recommendations to improve family-school communication, which could be grouped into two main categories: *what* we have to communicate and *when* we have to communicate it. From these results, the idea of writing a third article emerged –one that would be aimed at future and in-service teachers– to further explore the strategies for optimizing family-school communication. Specifically, our background as journalists gave rise to the idea of taking the theory of the 6Ws of journalism (who, what, where, when, why and how) as the theoretical underpinning to write this set of recommendations and strategic guidelines. According to this theory, a text that answers the aforementioned questions helps the reader to memorise the information received, allowing for clarity, simplicity and coherence. Therefore, this narrative structure perfectly suited our dissemination goals. In this case, the fieldwork data did not allow us to answer all the questions, so we carried out a literature review of family-school communication at both national and international levels. This approach to the object of study allowed us to develop a complete action plan for helping schools with their commitment to improving their communication with families. The questions that guided paper 3 are:

- What strategic guidelines should be followed by schools to improve family-school communication?
- What are the main stages that schools should take into consideration when developing an effective communication plan?

Section 2. Digital media for family-school communication

The second block of articles, concerned with examining digital means of communication, comprises the following papers:

- Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.
- Macia, M., & Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257.

- Macia, M., & Garreta, J. (under review). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*.

Similar to paper 1, the first paper included in this section (named paper 4) strives to present a general description of the means that families and teachers use to communicate with each other, although in this case focusing only on digital media². In this regard, this paper addresses the following research questions:

- What digital means of communication do parents and teachers use to communicate with each other?
- When, how and for what purpose are these digital means of communication used?
- What are the parents' and teachers' discourses concerning these digital means of communication?

The findings from this article indicated that whilst schools often use websites and blogs for informing parents (who do enjoy and value these tools), digital platforms and e-mails are still diamonds in the rough for enhancing communication between the two agents. Thus, a related question emerged: what factors influence the non/low use of digital media for two-way family-school communication? In order to gain an insight into this question, the second paper included in this section (paper 5) specifically addressed this issue. A literature review of the integration of ICT as pedagogical resources for teaching and learning gave us the theoretical underpinning for the analysis of our data, leading to the formulation of the following research questions:

- What factors influence the non/low use of digital media for two-way family-school communication?
- Could the determinants of the pedagogical use of ICT in the classroom (will, skill and tool) also be considered the three elements that influence the use of digital media for two-way family-school communication?

A significant outcome of this paper was the emergence of the «will» aspect as the core factor influencing the scant use of digital media for two-way communication, giving rise to the following questions: Why do families and schools prefer traditional means of communication to keep in touch with each other? What downsides of digital media prevent parents and teachers from using them? In light of these questions, we decided to focus on parents' and teachers' beliefs regarding the use of digital media for two-way

² It should be noted that this paper was written before the book chapter included in the previous section, and that some of the results presented in this paper published in *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* were also used in the book chapter. The reason for this «repeated information» is that the book chapter was the final publication of the project, conceived as a manual for educators, families and future teachers to understand all the issues surrounding family-school partnership. Thus, it has to include a general description of all the communication channels, so we (with the co-author of the book chapter, Jordi Garreta) decided to include part of the description that had already been published.

family-school communication. Specifically, paper 6 revolves around four main questions:

- What beliefs influence the use of digital media for family-school communication?
- Which beliefs primarily support the use of digital media for family-school communication and which ones mainly constrain their use?
- Are there differences between parents' and teachers' discourses?
- Are there differences among participants' views when considering the degree of ICT implementation by the school for family-school communication?

To conclude

This section presented the articles included in Chapter 2 from a holistic perspective to demonstrate the coherence of the doctoral thesis. In broad terms, the papers follow a sequential structure within each of the two established blocks. In each set of articles, there is a concatenation of ideas and analyses, with the results and conclusions from the first paper being the basis for approaching and writing the second paper, and so on. Moreover, in the two thematic blocks, the analysis goes from a general and narrative description of the results to a more specific and analytical approach to the data. This rationale for the papers, however, was not randomly devised, but responded to the nature of the doctoral thesis research questions, which were also posed in a way that went from the general to the specific; from the descriptive to the interpretative. To sum up, the articles included in this doctoral thesis should be read in the same order as they are presented since, whilst each paper has its own entity, the whole –and this whole implies an order– is better than the sum of its parts.

Methodology

Research design

The present research is part of a larger project focusing on parental involvement in their children's education entitled *Families and Schools. Discourses and Daily Practices on Participation in Compulsory Education* (Familias y Escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria)³. The research team was made up of 15 researchers from five different universities in Spain: the universities of Zaragoza, Lleida, Girona, the Balearic Islands and La Rioja. The Project entailed two phases, and the research presented here comes under the second phase.

The first phase, whose aim was to map the general situation of parental involvement in schools, consisted of a national and international literature review of parental involvement in order to identify the research gaps and to determine the approach that the Project ought to take to advance the issue. Moreover, some empirical fieldwork was also conducted at this stage. Specifically, interviews were held with 46 education technicians and those responsible for different education administrations in the autonomous communities of the universities involved in the Project (Aragon, Catalonia, the Balearic Islands and La Rioja). Their in-depth knowledge of the field under investigation, alongside a review of the specific legislation, enabled us to draw a picture of the current situation of parental involvement, as well as the background and future prospects thereof.

The second phase led the focus towards schools and aimed to investigate more thoroughly how families are involved in their children's education, both at home and at school, and what discourses and beliefs parents and teachers hold regarding such involvement. To this end, a qualitative method approach was used. Specifically, ethnography was considered the most suitable overarching strategy for collecting data since it enables a better understanding of descriptive and interpretative aspects, such as values, ideas and practices pertaining to specific groups (Aguirre Baztán, 1995; Poupart, 2010; Robertt & Lisdero, 2016). In this phase, 32 primary and secondary schools (20 primary schools and 12 secondary schools) from the four above-mentioned autonomous communities were studied during the academic years 2013/2014 and 2014/2015.

However, this doctoral thesis focuses only on the 20 primary schools studied, a

³ This project was supported by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness (grant number EDU2012-32657).

screening that stems from the different communication dynamics found at both educational levels. Adolescence is a period characterized by teenagers' progressive demands for autonomy, independence and detachment from family, with teenagers increasingly able to make decisions about school. Further, they may see some types of parental involvement and family-school communication as intrusive and unwanted (Hill et al., 2004; Spera, 2005). This context obviously leads to transformations in parental strategies to stay involved in secondary settings and, of course, to changes in parent-teacher communication (Hill & Tyson, 2009). Thus, given the need to take a different approach to studying family-school communication depending on the educational level, we chose to focus on the primary school setting given our professional profile (primary teachers).

From here on, the discourse –and the six papers included in this doctoral thesis– will report on the second phase of the Project and, specifically, on the 20 primary schools studied.

Data collection

Various techniques were used for data collection: observation (participant and non-participant), semi-structured interviews (containing general points of discussion), and document and web/blog analysis. This variety of data collection methods allowed for triangulation, which ensured reliability, credibility and trustworthiness.

The interview schedule, the observation guide and the document/web/blog analysis model were developed by the research team from the knowledge acquired in the first phase of the Project (the literature review of parental involvement and the interviews with different educational representatives). Then, the instruments were improved and validated by some of the experts interviewed in the first stage, who enriched the points to be addressed and improved the approaches to be taken in order to better understand the phenomenon under investigation.

The interview schedule and the observation guide consisted of the following thematic sections in accordance with Epstein's (1995) six types of parental involvement: parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision-making, and collaborating with the community. Then, each section was developed by establishing specific sub-themes and related questions (the formulation of questions allowed the interviewers to be flexible and to reformulate them where necessary). This kind of questioning strategy (Flick, 2014) yielded comparable data while at the same time maintained flexibility to get a deeper understanding of interviewees' thoughts. Regarding the family-school communication dimension, three sub-themes were established to guide interviews and observation: 1) traditional communication channels: use and personal assessment; 2) one-way digital communication media: use and personal assessment; and 3) two-way digital communication media: use and personal assessment.

Concerning the sample, a total of 20 primary schools participated in the study, which were selected by purposive sampling. We wanted to focus on schools that were implementing interesting and innovative participatory and communication practices with families. To this end, experts interviewed in the first phase of the Project (education

technicians and those responsible for different education administrations who had in-depth knowledge of the implementation of innovative experiences in some schools) were asked to recommend some schools. From the schools proposed, a sample was designed using criteria of size (rural and urban schools), location (distributed across the territory within each autonomous community), type (public and private schools) and population (schools with different percentages of migrant students). We also chose educational community schools since they provided the greatest representation of democracy and parental participation. This selection was based upon the research team's desire to identify which discourses and participatory practices were common to most schools and which ones were specific to a particular school model. To sum up, in each autonomous community we studied a rural school, a private school, a public school, a learning community and a school with a high percentage of migrant students.

Regarding the interviews, the respondents were selected by means of purposive sampling too. Numerical parity between families and teaching staff was guaranteed, and at least ten informants per school were interviewed. Therefore, in each school, interviews were conducted with five families and five teachers, who were selected using purposive sampling, as mentioned previously. Regarding the teachers' group, interviews were held with the head teacher, a professional staff member in a position of responsibility, and three teachers from different school levels (initial, intermediate and higher cycles of primary education). Concerning families, we interviewed active and passive members of the board of the AMPA (Association of Parents of Students), members and non-members of the School Board, and parents of children enrolled at different educational levels (first cycle, second cycle and third cycle).

The interviews were conducted in person and took place at the schools where the teachers worked, at the researchers' universities or other locations as agreed by the interviewees, such as private spaces that allowed the interviews to be conducted without interruptions. The interviews lasted on average 60 minutes. Interviews started with a reminder of the researchers' ethical commitment to guarantee their anonymity and confidentiality and also that of the schools studied –a commitment that was also signed with the schools' respective management teams when they agreed to take part in the project. In this regard, we discussed with the participants the data protection issue and how the research findings would be reported to obtain their informed consent. At the beginning of the interviews, the researchers also reminded the informants of the aim of the research and the themes to be addressed. All the interviews were recorded and transcribed verbatim. Regarding the observations, we established a visit schedule for each school, which was arranged with the schools' managers. This schedule included attendance at specific events or activities, such as meetings or celebrations, as well as the observation of ordinary activities to gain a better understanding of their daily lives.

The fieldwork was carried out from 1 April to 30 November 2014 by the research team. In this part of the process, every sub-team (formed by the researchers from every autonomous community) conducted the interviews, observations and document and web/blog analysis at the schools located in their respective areas. Every sub-team self-managed the division of tasks among its members. In Catalonia, we divided the schools under investigation among the sub-team members, so that all the fieldwork for a given

school fell to the same researcher⁴. The final stage of this data collection process was the production of an ethnographic report about each school; these reports were shared with all the research members for reading and subsequent joint analysis. An example of an ethnographic report is included in Annex 1⁵.

Data analysis

From the data gathered at the 20 primary schools, which was presented in the respective ethnographic reports, data relating to family-school communication was selected and analysed for the purposes of this research. First, we organized and homogenized the data. Each ethnographic report, although following the same general guidelines established by the research team, was structured differently, so the need for coherence and homogeneity among the ethnographic documents was evident. To this end, the data about family-school communication at each school was organized using the same criteria: we brought together all the information about each medium, which in turn was grouped into two categories according to their content: *use* or *personal assessment*. The result of this process was the production of 20 homogenous documents –one for each school– containing all the information about family-school communication. In fact, these documents (see Annex 2 for an example) were the base documents from which the different analyses were performed, according to each paper’s research objectives⁶. The general approaches used for analysing the data will now be presented, although a more detailed explanation of these analytical processes can be found within each specific paper.

Basically, we approached the data from two different perspectives. The first perspective was an *emic* one, aimed at answering the first research objective. This meant that from the entire dataset, we identified similar concepts and ideas, which were labelled and coded to develop a meaningful set of themes emerging from our data. The second perspective was both *emic* and *etic*, leading to answers to the second and third research questions. The data were analysed by searching for statements associated with the theoretical categories previously found in the literature (Maxwell, 2005) while also identifying new concepts and categories from our data (Thomas, 2006).

Regarding the first analytical perspective (*emic*), we conducted the following specific processes. First, we repeatedly read transcripts and data from the base documents and labelled each comment or idea with a word or expression that summarized it. This process led to the identification of frequent themes emerging from the data, which were listed as «common codes» relating to each communication channel. From this «start list» of codes (Miles & Huberman, 1994), we re-read the transcripts and refined the labelling of each comment according to this first coding frame in order to ensure coding

⁴ In this part of the process, I carried out the fieldwork at two schools located in Catalonia, specifically a rural and a private school, and I produced the two ethnographic reports for them.

⁵ Annexes cited in this section (Methodology) can be found in a dataset on Mendeley Data at the following link: <https://data.mendeley.com/datasets/f829x3jv9p/draft?a=4f6061b0-3788-4db4-aa1a-40f4a9d132e2>.

⁶ Paper 3 is a theoretical article based on a literature review of family-school communication, so it is the only paper included in the thesis that is not based on the data collected through interviews and observations or on the analysis of the schools’ data.

consistency across the entire dataset (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Then, we refined the codes into more fixed categories, which led to the establishment of a robust set of categories for each communication channel, from which we produced two different documents. First, we created a schematic table for each communication channel, which included, from the 20 schools analysed, a summary of the content relating to each category (see Annex 3 for an example). This table provided a clear and synthetic picture of the dataset that helped to handle the large amount of information collected. Second, we grouped the transcripts and observation data relating to each communication channel according to this final set of categories (see Annex 4 for an example), which facilitated the subsequent and last step of this first analysis: the production of a complete report about family-school communication. That report formed the basis for articles 1 and 4. Annex 5 includes this final report.

Focusing on the second analytical perspective (*emic* and *etic*), we conducted specific processes for each paper. In paper 2, which sought to identify weak points and innovative practices to overcome such weaknesses, we first read and re-read the 20 base documents in order to identify shortcomings of the use of traditional media and then, in a second round of detailed readings, we looked for communication strategies to address all the weaknesses identified in the previous stage. Concerning papers 5 and 6, we first selected, from the base documents, the interview data regarding ICT family-school communication, and reorganized it to differentiate between parents' and teachers' statements (see Annex 6 for an example). Then, the two analyses were performed using the dimensions identified in previous literature as a possible set of coding themes (Maxwell, 2005). Annex 7 shows an example of the analytical process conducted in paper 5, based on identifying relevant pieces of information that mirrored the theoretical dimensions in prior research. In paper 6, we followed a fairly similar analysis, although a grounded theory approach (Glaser & Strauss, 2010) was used on this occasion. Thus, the process of going through the data repeatedly to search not only for the categories established in the literature, but also for possible dimensions arising from our research, led to the development of a conceptual model. Annex 8 includes an example of the tables created during this process of coding and categorization in paper 6.

CHAPTER 2.
COMPILATION OF ARTICLES

Block 1.
General Family-School Communication

La comunicación familia-escuela

1

JORDI GARRETA BOCHACA
MONICA MACIA BORDALBA

Artículo publicado como capítulo de libro en “*Familias y Escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*”. Este libro, coordinado por Jordi Garreta Bochaca, ha sido publicado en 2017 por la Editorial Pirámide.

Por motivos de derechos de autor con dicha editorial, este capítulo de libro no puede ser incluido aquí. Les animamos a que consulten este capítulo en la versión impresa del libro, cuya referencia completa es la siguiente:

- Garreta, J., & Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España: Pirámide.

Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora

2

MONICA MACIA BORDALBA

RESUMEN

La implicación de las familias en la educación de la infancia, si bien es esencial, sigue siendo un gran reto educativo. En este contexto, se vuelve imprescindible volver la mirada hacia la comunicación entre familiares y docentes, ya que propicia la confianza y, por tanto, las buenas relaciones entre ambos. Con este objetivo, el presente artículo analiza los puntos débiles de los principales canales de comunicación entre familia y escuela, y describe prácticas comunicativas eficaces que pueden ayudar a superar estas barreras y mejorar la comunicación. El estudio, que se enmarca dentro de una investigación más amplia sobre la participación de las familias en los centros españoles, utiliza la etnografía como método de investigación. Concretamente, se han estudiado un total de 20 centros de primaria distribuidos en cuatro comunidades autónomas (La Rioja, Aragón, Islas Baleares y Cataluña). Los resultados muestran que las escuelas están llevando a cabo múltiples acciones que pueden considerarse buenas prácticas para superar las debilidades de los medios actuales, y que pueden servir como propuestas iniciales para mejorar la comunicación entre docentes y familias.

Palabras clave: Relación familia-escuela; comunicación; investigación cualitativa; educación primaria; valores.

ABSTRACT

Parental involvement in their children's education is essential but still remains a major educational challenge. In this context, it is imperative to look at family-school communication since it enhances trust and confidence between the two educational agents (families and schools) and, consequently, it helps to improve family-school partnership. Thus, the present article analyses the weak points of the main channels of communication between parents and teachers, and describes effective practices for overcoming some of these barriers and improving the family-school communication thereof. The study, which is part of a larger research regarding parental involvement in Spain, adopted an ethnographic approach. Specifically, 20 primary schools from four autonomous communities (La Rioja, Aragon, the Balearic Islands and Catalonia) were studied. The findings revealed that schools are implementing multiple actions and interesting practices

to overcome the weaknesses of the current media. Further, these practices could be considered as initial proposals for improving family-school communication.

Keywords: Parent-school relationship; communication; qualitative research; primary schools; values.

1. INTRODUCCIÓN

Según las directrices europeas (Eurydice, 1997), las familias tienen múltiples derechos en relación a la educación de sus hijos: desde el derecho a la participación colectiva en las estructuras formales de gestión y decisión de los centros (como el Consejo Escolar), a otros derechos más básicos y fundamentales, como el derecho a la información. En España, la participación de los progenitores en los centros escolares es un derecho constitucional y, por tanto, reconocido al máximo nivel en el ordenamiento jurídico español (art 27.5 CE). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), como todas las leyes educativas promulgadas desde el inicio de la democracia, reconoce ambos tipos de derechos impulsados desde Europa (individuales y de participación colectiva), enmarcando el hecho educativo en una estructura legal participativa y democrática. Ahora bien, a pesar de que a nivel teórico el Estado favorezca la participación y cooperación entre familias y docentes, y de que existan múltiples evidencias que avalen la necesidad de dicha relación (Henderson y Mapp, 2002; Park y Holloway, 2017), el buen entendimiento entre familia y escuela sigue siendo un reto educativo (Garreta, 2008) ante el cual maestros y equipos directivos deben tomar las riendas del cambio (Jordán, 2009; Rivas y Ugarte, 2014).

En este contexto, y ante la necesidad de mejorar la participación e implicación de las familias en la educación de sus hijos, la comunicación emerge como un elemento clave. En primer lugar, la comunicación, junto a la crianza, el voluntariado, el aprendizaje en casa y la toma de decisiones, constituyen las grandes modalidades de participación que ayudan a padres y maestros a satisfacer sus responsabilidades en la educación de los niños (Epstein y Salinas, 2004), siendo la enseñanza de los valores un eje central de esta educación compartida (Ortega y Mínguez, 2003; Touriñán, 2010). Además, el establecimiento de flujos comunicativos eficaces y constantes entre familias y docentes mejora la participación de los progenitores en otros ámbitos educativos, como la ayuda en casa o la asistencia a reuniones (Cary, 2006). Y, según varios autores (Kraft y Dougherty, 2013; Shirvani, 2007), existe una relación directa y proporcional entre más y mejor comunicación y mayores logros educativos del alumnado.

La investigación científica, no obstante, se ha centrado en el estudio de la participación familiar en su concepto más amplio (véase, a nivel nacional, Garreta, 2008, 2012; Martín y Gairín, 2007; Ruiz y Mérida, 2016; Valdés, Martín y Sánchez, 2009). En el ámbito específico de la comunicación conocemos qué canales utilizan principalmente familias y escuelas, el uso que se les da y su valoración e idoneidad según la opinión de los diferentes agentes implicados (García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010; Garreta, 2015; Garreta y Macia, 2017; Palomares, 2015). Pero faltan trabajos que analicen en profundidad por qué los medios actuales no consiguen alcanzar a todas las familias, cómo

puede mejorarse la comunicación y qué estrategias existen para superar las deficiencias comunicativas actuales. Situados, pues, en este vacío académico, el presente artículo pretende un doble objetivo: 1) analizar las debilidades de la comunicación actual entre progenitores y docentes; y 2) proponer estrategias de mejora que puedan ser implementadas en los centros para el establecimiento de una óptima comunicación con las familias.

2. CANALES DE COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA

La comunicación entre familias y docentes debe incluir y alimentar las dos grandes tipologías comunicativas: el modelo unidireccional, cuyo objetivo principal es la información (es decir, los mensajes fluctúan en un único sentido, generalmente del centro a las familias); y el modelo bidireccional, donde el receptor deja de ser un sujeto pasivo para convertirse también en emisor de mensajes (Garreta y Macia, 2017; Palomares, 2015).

Disponer de información relativa al centro y de lo que acontece diariamente en él es esencial para que los padres aumenten su confianza hacia la escuela y se mejore la colaboración entre ambos agentes (Sarramona y Rodríguez, 2010). De hecho, las familias valoran muchísimo la función ilustrativa de las páginas web y los blogs por esa capacidad de permitirles ver lo que sucede dentro del centro y conocer cuestiones del mismo que antes desconocían (Macia, 2016). También es imprescindible que se facilite el diálogo y la cooperación entre familias y personal docente, de manera que los progenitores puedan discutir y negociar criterios educativos comunes que garanticen una mayor continuidad entre ambos contextos (López, Ridao y Sánchez, 2004). Para responder a dichas demandas comunicativas, los centros utilizan una gran variedad de canales para informar y dialogar con las familias (Garreta, 2012; Garreta y Macia, 2017; Thompson y Mazer, 2012). Por lo que se refiere a los medios de información, a través de los cuales se transmiten mensajes unidireccionales a los progenitores (muchas veces de manera grupal), las escuelas utilizan las circulares y notas informativas, los paneles de anuncios, la revista del centro, las webs y los blogs. Como canales de comunicación bidireccional encontramos las entrevistas individuales, la agenda escolar, los contactos informales, las reuniones grupales, las plataformas digitales y los correos electrónicos.

Ahora bien, a pesar de que existan múltiples y variados canales para la comunicación familia-escuela, algunos de estos medios presentan ciertas debilidades que emergen como barreras al establecimiento de una óptima comunicación entre maestros y progenitores. Las circulares, por ejemplo, no siempre llegan a las familias (Grant, 2009). En este sentido, algunos centros empiezan a reemplazar las notas de papel por mensajes de correo electrónico, aunque a día de hoy esta práctica es aún poco representativa (Macia, 2016). Los paneles de anuncios acostumbran a contener informaciones muy generales, además de ubicarse en zonas a veces poco transitadas por el colectivo de padres; y las webs y los blogs requieren, en ocasiones, de una alimentación más asidua (Garreta, 2015).

Los canales de comunicación bidireccional tampoco están exentos de «cuestiones mejorables». Las entrevistas individuales deben permitir el diálogo e intercambio de

información, evitando que el maestro se convierta en el único emisor y las familias en simples receptoras, como a veces sucede (Minke y Anderson, 2003). En cuanto a la agenda, algunas familias desconocen cómo debe utilizarse y simplemente no escriben comunicados en la misma o incluso olvidan consultarla (Garreta, 2015). La comunicación informal también esconde dos debilidades importantes. A menudo maestros y familias utilizan los contactos en los momentos de entrada y salida para comunicar «cuestiones negativas» (Garreta, 2015), difuminándose así el potencial del medio para mejorar las buenas relaciones entre ambos agentes. Si queremos que la comunicación sirva realmente para fomentar la confianza y colaboración entre padres y docentes, esta debería contener un equilibrio de mensajes positivos y negativos (Graham-Clay, 2005). No obstante, lo más común es que tanto familias (Palts y Harro-Loit, 2015) como maestros (Niia, Almqvist, Brunnberg y Granlund, 2015) no consideren necesario comunicarse con el *otro* cuando todo «va bien», impregnando la comunicación familia-escuela de connotaciones negativas que pueden llegar a provocar tensiones entre ambos contextos (Graham-Clay, 2005) y a reducir la motivación del alumnado hacia lo escolar (Fan y Williams, 2010; Kraft y Dougherty, 2013). La segunda cuestión a tener en cuenta cuando hablamos de comunicación informal es que estos contactos disminuyen a medida que los niños crecen y aumenta su autonomía (Murray, McFarland-Piazza y Harrison, 2015), de manera que el potencial comunicativo de este canal se reduce, aún más, en los cursos superiores.

Las reuniones grupales (de naturaleza bidireccional) se convierten generalmente en sesiones en las que predomina la información, es decir, en las que los docentes informan a las familias del funcionamiento del centro y otras cuestiones que consideran relevantes (Palomares, 2015). Además, y quizás como consecuencia de esta dinámica unidireccional, las familias consideran estas reuniones repetitivas y prescindibles en los ciclos superiores (Garreta, 2015). Por último, los correos electrónicos y las plataformas digitales, si bien tienen un potencial enorme por considerarse herramientas más eficaces, eficientes e inmediatas (Blau y Hameiri, 2017; Olmstead, 2013), son medios cuyo uso está aún poco extendido. Ambos agentes siguen prefiriendo los canales tradicionales para comunicarse (Macia, 2018; Palomares, 2015), siendo las tutorías, la agenda, las reuniones grupales, las circulares y los contactos informales los medios más utilizados en la mayoría de escuelas (García et al., 2010).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño general y objetivos

Este artículo es parte de los resultados de un proyecto I+D que analiza la participación de las familias en los centros educativos de primaria y secundaria. El estudio, basado en la investigación etnográfica (Aguirre Baztán, 1995), se ha llevado a cabo en Cataluña, Aragón, La Rioja y Las Islas Baleares, y se han analizado un total de 32 centros de primaria y secundaria. El presente artículo, no obstante, analiza los datos que hacen referencia a los centros de educación primaria, ya que las dinámicas comunicativas en las etapas de primaria y secundaria son muy distintas y, por tanto, es necesario analizar la comunicación familia-escuela en ambos niveles educativos por

separado. Concretamente, este artículo aborda dos de los objetivos planteados en la investigación general. Estos son:

- 1) Detectar «cuestiones mejorables» de las dinámicas comunicativas actuales entre familias y escuelas.
- 2) Detectar estrategias innovadoras que se implementen en algunos centros y que sirvan para dar respuesta a dichas «cuestiones mejorables».

3.2. Muestra

El trabajo empírico que aquí se presenta se ha llevado a cabo en 20 escuelas de educación primaria. La elección de los centros se realizó a partir de una fase previa de entrevistas documentales a técnicos y responsables de las diferentes administraciones educativas conocedores de la situación y de las experiencias innovadoras existentes en las escuelas de su territorio (en total 46 entrevistas). Estas entrevistas permitieron obtener un listado de centros que estuvieran realizando prácticas comunicativas y participativas destacables. Para la elección final de las escuelas se tuvieron en cuenta criterios de tamaño, localización y tipología. Concretamente, en cada comunidad autónoma se ha estudiado una escuela rural, un centro concertado, un centro público, una comunidad de aprendizaje y un centro con elevado porcentaje de inmigración.

3.3. Instrumentos

El trabajo de campo se llevó a cabo de abril a noviembre de 2014. Durante este tiempo, el equipo investigador utilizó diferentes instrumentos para conocer en profundidad el objeto de estudio: observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, páginas web y blogs. Esta diversidad de técnicas en la recogida de información permitió la triangulación necesaria para garantizar la fiabilidad y consistencia de los datos.

El guion de las entrevistas, semiestructuradas (Flick, 2014; Poupart, 2010), y el guion de la observación se elaboraron a partir de grandes temáticas a abordar, entre ellas: la participación de las familias en el aula, la participación en las AMPA y los Consejos Escolares, la valoración de dicha participación, la relación de las familias con los educadores sociales y psicopedagogos, la comunicación familia-escuela, entre otros. Dentro de la dimensión comunicativa se estudió el uso y valoración de los canales tradicionales y digitales (este artículo recoge los resultados referentes a los medios tradicionales). Todas las entrevistas tuvieron una duración de unos 60 minutos y se iniciaron con un pequeño recordatorio del compromiso ético de los investigadores de garantizar el anonimato de todas las personas entrevistadas –un compromiso que también se firmó con la dirección de las escuelas cuando estas aceptaron formar parte del estudio. Por este motivo, los fragmentos de entrevistas y del diario de campo solamente muestran el perfil del centro y de la persona entrevistada (si es el caso), para evitar su identificación.

3.4. Análisis de la información

Del conjunto de datos recogidos en los 20 centros, se seleccionaron las informaciones relativas a la comunicación tradicional entre familiares y docentes. Concretamente, se seleccionaron los fragmentos de las entrevistas y de los diarios de campo relacionados con las tutorías, la agenda, las reuniones grupales, las circulares y los contactos informales por ser los medios de comunicación más utilizados para la comunicación familia-escuela (García et al., 2010). A partir de una primera lectura minuciosa de los datos, y de posteriores revisiones, se detectaron los puntos débiles de cada canal, algunos expuestos como «quejas» por parte de los entrevistados y otros que se consideraron debilidades teniendo en cuenta el marco teórico antes establecido. A continuación, se llevó a cabo un análisis dialógico entre resultados y marco conceptual (Glaser y Strauss, 2010) con el objetivo de ampliar y avanzar en el conocimiento ya existente. El resultado de esta primera fase de análisis fue la elaboración de un listado de debilidades que incluía tanto los resultados de la investigación propia como resultados de estudios previos. En una segunda fase, la lectura del material etnográfico se centró en detectar prácticas comunicativas innovadoras que llevaran a cabo los centros para paliar las debilidades detectadas en la primera fase del análisis. Es decir, para cada canal de comunicación, y partiendo del listado de debilidades previamente elaborado, se buscaron buenas prácticas comunicativas, a partir de las cuales se elaboraron propuestas de mejora para la comunicación familia-escuela, ya en una fase más interpretativa de los resultados (fase 3).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección mostramos, para cada canal de comunicación analizado: 1) las debilidades que presentan; 2) las buenas prácticas observadas en los centros que pueden servir para paliarlas; y 3) propuestas de mejora relacionadas con estas prácticas (véase tabla 1). Es importante recordar que el bloque de debilidades incluye tanto aquellos puntos débiles aparecidos en nuestro estudio como los citados en la literatura previa, entendiendo que se hace referencia al propio trabajo siempre que no se explicita lo contrario. La presentación de los resultados está estructurada canal por canal (y no por fases), ya que esto permite mostrar de manera clara qué deberían hacer los centros para aprovechar todo el potencial de los principales medios de comunicación disponibles.

TABLA 1

Cuadro resumen de los resultados

Canal	Debilidades	Buenas prácticas	Propuestas de mejora
Entrevista individual	Falta de diálogo (también Minke y Anderson, 2003).	<ul style="list-style-type: none">• Pedir datos/ información a las familias.• Que asistan los dos progenitores.	1. Establecer sinergias entre ambos contextos: diálogo entre todos.

	Tutorías <i>extras</i> = problemas.	<ul style="list-style-type: none"> Tutorías <i>extras</i> = cuestiones positivas y negativas. 	2. Realizar tutorías <i>extras</i> también para hablar de cuestiones positivas.
	Pocas entrevistas.	<ul style="list-style-type: none"> 3 entrevistas (antes, durante y después del curso académico). 	3. Planificar tres tutorías: antes, durante y después del curso escolar.
	Dificultad de conciliación laboral-familiar.	<ul style="list-style-type: none"> Horario de tarde. Mayor flexibilidad. 	4. Facilitar la conciliación laboral-familiar de los padres.
Agenda	Las familias desconocen cómo usarla (Garreta, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> Ninguna. 	
	Comentarios a menudo negativos.	<ul style="list-style-type: none"> Comentarios positivos, sobre todo en primer ciclo. 	5. Enviar también comentarios positivos.
	A veces las familias no miran la agenda.	<ul style="list-style-type: none"> Escribir regularmente en la agenda, una vez por semana. 	6. Escribir notas en la agenda con regularidad.
Com. informal	Las familias tratan temas no adecuados.	<ul style="list-style-type: none"> Ninguna. 	
	A menudo se dan malas noticias (también Garreta, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> Salir a decir cosas positivas; fomentar la relación. 	7. Ver este canal como un medio de comunicación y de relación.
	Más frecuente en cursos inferiores (también Garreta, 2015; Murray et al., 2015).	<ul style="list-style-type: none"> Que los docentes de ciclo superior bajen al patio en los momentos de salida. 	8. Potenciar este canal también en los ciclos superiores.
	Actitud negativa de algunos docentes.	<ul style="list-style-type: none"> Restringir la comunicación informal a las salidas. 	9. Fortalecer la comunicación informal sobre todo en las salidas.
Reunión grupal de inicio de curso	Muy informativas y repetitivas (también Garreta, 2015; Palomares, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> Reuniones más participativas. 	10. Planificar reuniones más participativas sobre todo en los cursos superiores.
	A veces se organizan muy tarde, a finales de octubre.	<ul style="list-style-type: none"> Llevar a cabo la reunión en septiembre. En el cambio de ciclo, hacer la reunión antes de empezar el curso. 	11. Celebrar la reunión antes o al comienzo del curso escolar.
	Dificultad de conciliación laboral-familiar.	<ul style="list-style-type: none"> Realizar las reuniones fuera del horario escolar. Facilitar un servicio de guardería. Que pueda asistir un familiar directo. 	12. Facilitar la conciliación laboral-familiar de los padres.
Circulares	Gran cantidad de circulares, sobre todo a principios de curso	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar un boletín de informaciones mensual. 	13. Compactar las circulares en envíos regulares.

	(también Garreta, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> • Dar una carpeta de circulares en la reunión de inicio de curso. 	
	A veces la información no llega a las familias (también Grant, 2009).	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar las circulares de centro a los hermanos pequeños e hijos únicos. 	14. Entregar las circulares a los hermanos menores e hijos únicos.

4.1. La entrevista individual

GRÁFICO 1

Buenas prácticas para optimizar la comunicación familia-escuela a través de la entrevista individual



Propuesta 1. Establecer sinergias entre ambos contextos: diálogo entre todos.

Según Minke y Anderson (2003), los docentes pueden caer en el error de realizar entrevistas que se rijan por dinámicas más bien informativas y, por tanto, que las familias se acaben convirtiendo en simples receptoras de información durante estos encuentros. En algunos centros analizados observamos también la existencia de esta dinámica, aunque en la mayoría de los casos las tutorías son momentos de diálogo e intercambio recíproco de información, que sirven sobre todo para conocer qué y cómo se desarrolla el menor en ambos contextos educativos (familiar y escolar):

«Para mí, la reunión con ellos no es solamente para decirles ‘tienes que hacer esto’, o ‘tu hijo no hace’, sino para tener información.» (La Rioja, comunidad de

aprendizaje, P2⁷)

Además, que los dos progenitores asistan a dichas entrevistas individuales (siempre que sea posible) puede ayudar a crear sinergias positivas entre ambos contextos, como argumenta uno de los docentes entrevistados:

«Una vez al curso que vienen, que vengan los dos. Porque a veces la misma información no la explica de la misma manera el uno que el otro.» (Cataluña, rural, P1)

Propuesta 2. Realizar tutorías *extras* también para hablar de cuestiones positivas.

Lo más común es que los maestros/tutores realicen una entrevista individual con las familias por curso académico, incrementando el número de encuentros formales «si hace falta». Y este «si hace falta» se relaciona, a menudo, con cuestiones negativas: aparición de problemas comportamentales en el alumno, registro de malas calificaciones, o por tratarse de niños que tienen ciertas dificultades. Además, detectamos que las familias también tienen interiorizada esta idea de aumentar los contactos formales con los docentes cuando existen o aparecen cuestiones problemáticas, lo que puede llegar a provocar tensiones entre padres y docentes (Graham-Clay, 2005). Consecuentemente, una buena práctica es la realización de entrevistas *extras* también para tratar cuestiones positivas, como ya realizan algunos centros:

«Yo ahora estoy en quinto y he hecho más de una entrevista con más de un familiar, y no necesariamente porque vaya mal, entre comitas, el alumno, sino para comentar cosas, porque no terminan de entender algún tipo de demanda.» (Cataluña, público, P3)

Propuesta 3. Planificar tres tutorías: antes, durante y después del curso escolar.

Otro relato que ha aparecido en múltiples etnografías es la buena valoración de las entrevistas individuales, siguiendo la línea de otros estudios (García et al., 2010). No obstante, en muchos centros solamente se realizan entrevistas individuales tutor-familia una vez al año debido a la sobrecarga docente y a las elevadas ratios profesor/alumnos, sobre todo en las escuelas urbanas. En estos centros, una estrategia eficaz para aumentar el número de entrevistas con las familias (teniendo en cuenta las barreras comentadas) podría ser la de realizar tres encuentros repartidos de la siguiente manera: el primero en septiembre, antes de que el alumnado empiece las clases; el segundo durante el curso (este sería el que realizan todas las escuelas); y el tercero una vez terminado el curso académico, cuando se entregan los informes de evaluación.

«Desde la escuela se hace, a inicio de curso, antes de que empiecen los niños,

⁷ Para identificar el perfil de los entrevistados hemos utilizado la siguiente nomenclatura: P (Profesor); F (Familiar); D (Director); A (miembro de la junta de la AMPA); DC (Diario de Campo); 1 (Primer ciclo de primaria); 2 (Segundo ciclo de primaria); 3 (Tercer ciclo de primaria).

damos dos días aquí al centro para que vengan las familias y hacemos una pequeña reunión individual.» (Cataluña, comunidad aprendizaje, P1)

Propuesta 4. Facilitar la conciliación laboral-familiar de los padres.

Algunas prácticas destacables que hemos observado en muchas escuelas para ayudar a conciliar la vida laboral de las familias con sus derechos/deberes que tienen como padres son las siguientes: 1) situar en horario de tarde la hora semanal que los docentes tienen reservada para las entrevistas con las familias; y 2) planificar franjas horarias más flexibles, siendo esta una de las acciones que, según Garreta (2015), apoya la mayoría de directores para fomentar la relación familia-escuela:

«Hay un día de visita y una hora establecida, que es el miércoles, pero se dan todas las facilidades para que pueda ser en otro momento, incluso a la tarde si se tiene que venir... se viene.» (Islas Baleares, comunidad aprendizaje, D)

4.2. La agenda

GRÁFICO 2

Buenas prácticas para optimizar la comunicación familia-escuela a través de la agenda



Propuesta 5. Enviar también comentarios positivos.

Las familias utilizan la agenda para justificar las ausencias del alumno o para enviar a los docentes informaciones que puedan ser de su interés. Los maestros, por su parte, usan este canal para hacer el seguimiento del material, para informar de los retrasos y ausencias, y para hacer llegar a las familias comentarios sobre el desarrollo y comportamiento del discente. Ahora bien, dichas observaciones reflejan a menudo incidencias negativas, aunque se evidencien diferencias considerables en el contenido de los mensajes según el ciclo educativo. Así, mientras familiares y docentes del segundo y tercer ciclo de primaria relacionan sobre todo el uso de la agenda con comentarios negativos, en el primer ciclo de primaria los maestros también usan la agenda para transmitir mensajes positivos:

«Tanto las familias como nosotros escribimos notas en la agenda, es práctico, queda por escrito y sirve para recordar si tienen que traer algún material o leer, o

la cita de tutoría o simplemente para felicitar un buen comportamiento.»
(Barcelona, público de nueva creación, P1)

Esta dinámica registrada sobre todo cuando los niños son más pequeños debería mantenerse a lo largo de toda la escolaridad ya que, como señalan algunos estudios (Fan y Williams, 2010; Kraft y Dougherty, 2013), los alumnos disminuyen su motivación hacia el aprendizaje cuando perciben que la comunicación que sus padres mantienen con el centro está basada en mensajes negativos acerca de sus comportamientos y actitudes.

Propuesta 6. Escribir notas en la agenda con regularidad.

La agenda tiene otro punto débil importante: en ocasiones el mensaje no llega al destinatario. Según los docentes –ya que la mayoría de entrevistados que expresan dicha debilidad forman parte de este colectivo–, o bien los niños no enseñan la agenda a los padres, o bien las familias no miran la agenda con la asiduidad que deberían. En este sentido, hemos detectado una estrategia que podría ayudar a reducir la tasa de mensajes no leídos por parte de los progenitores: escribir, semanalmente o quincenal, una nota en la agenda, de manera que las familias sepan que cada viernes, por ejemplo, deben revisarla para conocer los comentarios del docente relativos a aquella semana. De nuevo, es una práctica implementada en los primeros cursos de primaria, aunque podría extrapolarse también a los ciclos superiores:

«Agenda diaria en cuanto a deberes, aunque el fin de semana haces un resumen de cómo ha ido la semana, o bien quincenal. Hay cosas que se ponen diariamente como las faltas o los deberes hechos o no hechos, pero cómo ves la evolución de su hijo es quincenal.» (Aragón, concertado, P1).

4.3. La comunicación informal

GRÁFICO 3

Buenas prácticas para optimizar la comunicación familia-escuela a través de la comunicación informal



Propuesta 7. Ver este canal como un medio de comunicación y de relación.

De manera similar a lo que sucede con la agenda y las tutorías, la frecuencia de los contactos informales a menudo está supeditada a los acontecimientos de naturaleza más bien negativa. Es decir, estos contactos sirven para realizar todo tipo de comentarios, pero siguen prevaleciendo aquellos que están focalizados en cuestiones problemáticas o mejorables, como ya apuntan otros trabajos (Garreta, 2015). Lo más correcto sería (y algunos entrevistados así lo han manifestado) utilizar estos momentos de entrada y salida para mejorar la relación con el *otro* a través de miradas cómplices y sonrisas amables, combinadas con breves mensajes positivos que inciten a la confianza y a la relación:

«Nosotros nos planteamos en el centro, porque claro, si a mí me ven a las cuatro que salgo por ahí, dicen ‘uff, este a ver a quien pilla hoy’. Entonces dijimos que tenemos que salir también para decirles cosas positivas de sus hijos.» (Aragón, público mucha inmigración, D)

Propuesta 8. Potenciar la comunicación informal también en los ciclos superiores.

Otra característica de la comunicación informal (Murray et al., 2015), y que también emerge de los datos recogidos en nuestro estudio, es que esta comunicación disminuye a medida que los niños crecen. Este hecho debería considerarse un punto débil si no se sustituyen estos contactos informales por otros medios que permitan beneficios similares. No obstante, una opción para que la comunicación informal se mantenga también en los cursos superiores –permitiendo además trabajar la autonomía del alumnado– es que los docentes, aunque no acompañen a los alumnos en las salidas del colegio, bajen igualmente al patio de la escuela por si algún familiar quiere hablar con ellos:

«A partir de cuarto ya no les acompañamos. Lo que hacemos nosotros, es a las cinco bajar al patio. Entonces estás por ahí, ¿no? Y siempre hay alguna madre que te engancha, y la otra te ve... y claro, es estar por allí al patio, y que te vean.» (Cataluña, concertado mucha inmigración, P3)

Propuesta 9. Fortalecer la comunicación informal sobre todo en las salidas.

Junto con las tutorías, la comunicación informal es uno de los medios de comunicación más valorados y apreciados por la comunidad educativa (García et al., 2010). Ahora bien, algunos maestros y miembros de los equipos directivos tienen una actitud negativa hacia este tipo de contactos informales, ya que consideran que se entorpecen las filas y se sienten abrumados por la multitud de familias que quieren decirles algo cuando no hay tiempo para ello. Una posible solución sería permitir solamente el contacto entre padres y maestros en los momentos de salida, cuando ya hay un ambiente más distendido y sin tantas presiones:

«Por la tarde o al mediodía los padres entran. Pero por la mañana no les dejamos. Porque si no te entran y... a no ser que hayan de decirte alguna cosa importante.» (Cataluña, concertado, P1)

4.4. La reunión grupal de inicio de curso

GRÁFICO 4

Buenas prácticas para optimizar la comunicación familia-escuela a través de la reunión grupal de inicio de curso



Propuesta 10. Planificar reuniones más participativas sobre todo en los cursos superiores.

Para los docentes, las reuniones grupales de inicio de curso son importantes y necesarias por el tipo de información que en ellas se transmite. En cuanto a las familias, hay quienes apoyan el discurso docente y las valoran de forma positiva, pero también hay un número importante de padres que exponen que la información que se transmite en estas reuniones no es del todo relevante y que, con los años, se hacen repetitivas, lo que las acaba convirtiendo en un canal de comunicación poco útil, como apuntan otros estudios (Garreta, 2015). Para superar tal debilidad, una buena práctica comunicativa es la de plantear estos encuentros como debates donde se establezca un diálogo bidireccional entre ambos colectivos y donde los temas discutidos provengan también de las inquietudes de las familias:

«No era una clase magistral como pasa en otros colegios, que los padres hablan al final cuando ya están cansados y es tarde, aquí más que una explicación es un diálogo, no sé cómo explicarlo.» (Barcelona, público de nueva creación, F2)

Propuesta 11. Celebrar la reunión antes o al comienzo del curso escolar.

Algunas familias también expresan que a veces las reuniones grupales de inicio de curso tienen lugar demasiado tarde (a finales de octubre). No obstante, la mayoría de escuelas celebran estas reuniones a finales de septiembre/principios de octubre,

valorándose positivamente por parte de las familias. Además, hay escuelas que llevan a cabo otra práctica interesante: realizar la reunión grupal de inicio de curso antes de que los niños empiecen las clases. De esta manera, se asegura que los padres tienen la información necesaria desde el primer día y, por tanto, se fomenta un sentimiento de tranquilidad y confianza entre las familias y el centro:

«En los cursos impares, tres años, los que hacían inicio de ciclo, primero, tercero y quinto, la primera reunión trimestral se hace antes de que vengan los niños al colegio, para que los padres conozcan al profesor, a la maestra, y que sepan de que va ese ciclo.» (La Rioja, público, P1)

Propuesta 12. Facilitar la conciliación laboral-familiar de los padres.

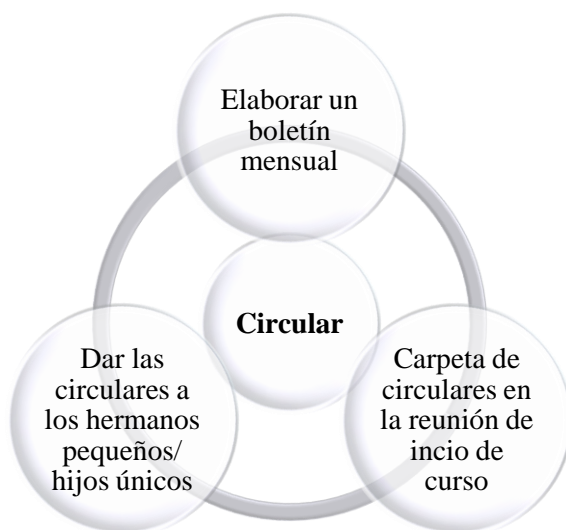
Para facilitar la conciliación laboral-familiar, las escuelas ponen en práctica varias estrategias en lo que concierne a las reuniones grupales: 1) realizar las reuniones fuera del horario escolar, muchas veces incluso más allá de las 19.00h; 2) ofrecer un servicio de guardería a las familias; y 3) permitir que asista un familiar directo a la reunión (si ninguno de los dos progenitores puede hacerlo):

«El centro educativo permite que la familia directa del alumno pueda asistir en representación del padre o la madre a estas reuniones, pero también en otras actividades en las que se requiere la participación familiar.» (Cataluña, público de nueva creación, DC)

4.5. Las circulares

GRÁFICO 5

Buenas prácticas para optimizar la comunicación familia-escuela a través de la circular



Propuesta 13. Compactar las circulares en envíos regulares.

Un inconveniente de las circulares, expuesto mayoritariamente por las familias, es la gran cantidad de notas que reciben. En las observaciones realizadas hemos constatado que, en algunos centros, el envío de circulares es semanal (o incluso, en algunos casos, de varias veces por semana). En este sentido, uno de los padres entrevistados expone una idea interesante para reducir tal exceso de circulares: el envío de una carta mensual que agrupe las diversas informaciones/peticiones que deben hacerse llegar a los hogares para dicho período de tiempo:

«Nosotros preferimos una circular mensual en el colegio también, y si surge algo esporádico se manda una circular, pero no cada día una circular. Al final te sientes abrumada de tanto papel, que yo creo que andas más perdida que tenerlo todo establecido con un calendario.» (Aragón, concertado, F2)

Además, el exceso de circulares denunciado por algunas familias es mayor a principio de curso cuando la escuela necesita enviar gran cantidad de información a las familias, como autorizaciones de excursiones o peticiones de material. Una buena práctica para reducir las circulares en este momento del curso escolar es dar una carpeta en la reunión grupal de septiembre/octubre que contenga toda la información que debe ser transmitida a los padres durante las primeras semanas:

«Al entrar, cada familia coge un dossier con el nombre del niño, que contiene la documentación de interés para los padres y madres. Dentro del dossier se encuentra el orden del día, las pautas de funcionamiento, las salidas, autorizaciones e información sobre los pagos.» (Cataluña, público, DC)

Propuesta 14. Entregar las circulares a los hermanos menores e hijos únicos.

De manera similar a lo que sucede con la agenda, en muchas ocasiones el mensaje a través de las circulares no llega a su destinatario. Ahora bien, es interesante destacar que, según los entrevistados, la eficacia de las circulares disminuye a medida que los alumnos avanzan en la escolaridad, siendo este un canal que sobre todo funciona cuando los niños son más pequeños. Una solución adoptada en algunos centros es la de entregar las circulares de escuela solamente a los hermanos pequeños e hijos únicos:

«Como estamos supeditados a que el niño la entregue (la circular), porque yo estoy harto de papeles y bueno, reuniones del Consejo Escolar por ejemplo yo no he ido porque mi hijo se ha olvidado el papel en la mochila. Lo pone en la carpeta y piensa en dármelo ya tarde.» (Cataluña, público, A1)

5. CONCLUSIONES

Este estudio analiza los canales de comunicación que más utilizan las escuelas de nuestro país para informar y comunicarse con las familias: entrevistas individuales,

agenda, comunicación informal, reuniones de inicio de curso y circulares (García et al., 2010). Para cada uno de estos medios se exponen sus principales debilidades y las buenas prácticas comunicativas que implementan algunos centros para superarlas. También se diseña un conjunto de propuestas de mejora a partir de dichas prácticas y que puede servir como guía general para fomentar la comunicación con las familias.

La primera conclusión a la que llegamos es que las escuelas llevan a cabo diferentes prácticas y estrategias que intentan dar respuestas a la mayoría de las carencias detectadas, lo que significa que las instituciones educativas son conscientes de los déficits comunicativos de algunos canales y actúan al respecto. Un dato que lleva implícito un mensaje alentador: la comunicación entre familias y docentes no es una cuestión olvidada, como un fantasma que deambula por las escuelas sin captar ninguna atención, sino más bien todo lo contrario. Las únicas debilidades que no encuentran correspondencia con ninguna buena práctica llevada a cabo en los centros estudiados son el desconocimiento de cómo utilizar la agenda por parte de las familias (con el consiguiente desuso de este medio) y el tratamiento de temas y cuestiones no adecuadas a través de la comunicación informal, también por parte de los padres. En ambos casos, la propuesta de mejora (aunque no se derive de la investigación sino de nuestros conocimientos teóricos sobre la temática) atacaría el propio objeto de estudio: mejorar la información que las familias tienen sobre cómo y cuándo deben utilizar los diferentes canales existentes. Ya que, como señalan Jordán (2009) y Rivas y Ugarte (2014), el equipo directivo y docente es quien debe liderar el proceso de mejora de la relación familia-escuela y, en este caso, es quien debe poner en marcha actuaciones que mejoren la formación e información de los progenitores sobre la misma comunicación familia-escuela.

La segunda conclusión importante es que más allá de las propuestas específicas para incrementar el uso y la eficacia de cada uno de los medios analizados, el estudio permite definir cuatro grandes recomendaciones transversales que podríamos considerar las piezas clave para mejorar la comunicación familia-escuela. Estas son:

- 1) Utilizar los canales bidireccionales para compartir experiencias e intercambiar opiniones y puntos de vista, y no caer en el error de convertir las tutorías y las reuniones grupales en sesiones predominantemente informativas. Esta «mala práctica» reduce el interés de las familias por la comunicación con la escuela y disminuye el potencial que tienen estos medios para favorecer las buenas relaciones entre ambos (López et al., 2004).
- 2) Comunicarse con las familias para tratar cuestiones positivas, en lugar de supeditar las prácticas comunicativas a la existencia o aparición de actitudes problemáticas o bajos resultados académicos. Las tutorías, la agenda y la comunicación informal requieren de esta visión positiva del hecho comunicativo.
- 3) Establecer una rutina comunicativa que aumente la eficacia de la agenda y las circulares. La creación de un hábito en las familias puede ayudar a algunos progenitores a hacer un mejor seguimiento de las informaciones que les llegan desde la institución escolar a través de dichos medios.

- 4) Implementar algunos cambios en el *cuándo* realizar las entrevistas individuales y las reuniones grupales, con el objetivo de facilitar la conciliación laboral-familiar de algunos padres y mejorar la calidad y cantidad de contactos con las familias.

Así pues, este trabajo permite, en primer lugar, definir las líneas generales que deberían guiar los pasos de los actores educativos en la mejora de la comunicación familia-escuela (sobre todo poniendo énfasis en *qué* y *cuándo* comunicar). En segundo lugar, este artículo contribuye al adelanto del conocimiento científico en el ámbito comunicativo; un ámbito que a menudo ha permanecido a la sombra del estudio de la participación y que, no obstante, dada su importancia capital en la mejora del entendimiento y cooperación entre padres y maestros debería situarse en el epicentro del debate en torno a la relación familia-escuela. Por último, este estudio también emerge como marco de referencia para futuras investigaciones al establecer las grandes líneas de acción (e investigación) para optimizar la comunicación familia-escuela. No obstante, futuras investigaciones deberían ampliar los resultados que aquí se presentan y analizar otros canales de comunicación, así como aquellos factores más relacionales y de valores que deben situarse al lado del análisis instrumental de medios que ofrece este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en investigación sociocultural*. Barcelona, España: Macarombo.
- Blau, I., y Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247. doi: 10.1007/s10639-016-9487-8
- Cary, A. (2006). *How strong communication contributes to student and school success: parent and family involvement*. Maryland, U.S: National School Public Relations Association. Recuperado de <https://goo.gl/Dd7AX3>
- Epstein, J., y Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18. Recuperado de <https://goo.gl/8SeDKA>
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas, Bélgica: Unidad Europea de Eurydice. Recuperado de <https://goo.gl/r4fwj6>
- Fan, W., y Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi: [10.1080/01443410903353302](https://doi.org/10.1080/01443410903353302)
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). London, England: SAGE.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188. Recuperado de <https://goo.gl/J8s4bT>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid, España: CEAPA.

- Recuperado de <https://goo.gl/s4DK6D>
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida, España: Institut Municipal d'Educació. Recuperado de <https://goo.gl/wjtqiz>
- 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://goo.gl/SeSM35>
- Garreta, J., y Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp.71-98). Madrid, España: Pirámide.
- Glaser, B.G., y Strauss, A.L. (2010). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research* (5th ed.). US: Transaction Publishers.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130. Recuperado de <https://goo.gl/Sb1je>
- Grant, L. (2009). *Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies: A literature review*. Bristol, UK: Futurelab. Recuperado de <https://goo.gl/CXTeCQ>
- Henderson, A.T., y Mapp, K.L (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Recuperado de <https://goo.gl/arFk1Z>
- Jordán, J.A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 79-97. Recuperado de <https://goo.gl/NPpc36>
- Kraft, M.A., y Dougherty, S.M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. doi: 10.1080/19345747.2012.743636
- López, I., Ridao, P., y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163. Recuperado de <https://goo.gl/gyjzyH>
- Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. doi: 10.6018/reifop.19.1.245841
- Macia, M., y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. doi: 10.6018/rie.36.1.290111
- Martin, M., y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1), 113-151. Recuperado de <https://goo.gl/1Zk7We>
- Minke, K., y Anderson, K. (2003). Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal*, 104(1), 49-69. doi: 10.1086/499742
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., y Harrison, L.J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early*

- Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. doi: 10.1080/03004430.2014.975223
- Niia, A., Almquist, L., Brunnberg, E. y Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297-315. doi: 10.1080/00313831.2014.904421
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. doi: 10.1007/s11528-013-0699-0
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56. Recuperado de <https://goo.gl/HSfBci>
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: Estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.12
- Palts, K., y Harro-Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames*, 19(2), 139-154. doi: 10.3176/tr.2015.2.03
- Park, S., y Holloway, S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. doi: [10.1080/00220671.2015.1016600](https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600).
- Poupart, J.A (2010). Entrevista de tipo cualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. En J. Poupart et al (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp.215-253). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. doi: 10.15581/004.27.153-168
- Ruiz, M.C., y Mérida, R. (2016). Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de proyectos de trabajo. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 943-961. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47022
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14. Recuperado de <https://goo.gl/E3ExdY>
- Shirvani, H. (2007). Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behaviors at schools. *Education*, 128(1), 34-47.
- Thompson, B., y Mazer, J. (2012). Development of the Parental Academic Support Scale: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160. doi: [10.1080/03634523.2012.657207](https://doi.org/10.1080/03634523.2012.657207)
- Touriñán, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36. Recuperado de <https://goo.gl/DaAtRB>
- Valdés, A., Martín, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-15. Recuperado de <https://goo.gl/ErGjr3>

Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: estrategias de mejora

3

MONICA MACIA BORDALBA

RESUMEN

La comunicación eficaz entre padres y maestros es esencial para fomentar el buen entendimiento entre ambos agentes y garantizar un mayor éxito educativo del alumno. El presente artículo recoge, siguiendo la estructura de las 6W del periodismo (quién, qué, dónde, cómo, cuándo y por qué), los principales conceptos e ideas que deben situarse en el núcleo estructural de la comunicación familia-escuela. Más concretamente, el objetivo del texto es presentar las grandes líneas estratégicas que debería seguir cualquier centro para optimizar la comunicación con las familias y dotar a los maestros de las herramientas básicas para que puedan diseñar planes de comunicación de acuerdo a sus características y necesidades.

Palabras clave: Relación familia-escuela; estrategias comunicativas; educación primaria; mejora educativa.

ABSTRACT

The effective communication between parents and teachers is essential to foster an understanding between both agents and to ensure greater educational success. This article presents, following the structure of the 6Ws of journalism (who, what, where, how, when and why), the concepts and ideas that must be placed in the structural core of family-school communication. Specifically, this paper is aimed at showing the essential strategic guidelines that schools should follow for optimizing their communication with families, and at providing teachers with the necessary tools to design a communication plan according to their characteristics and necessities.

Keywords: Parent-school relationship; communication strategies; elementary education; educational improvement.

1. INTRODUCCIÓN

La relación familia-escuela es una cuestión de vital importancia para todas las instituciones educativas (Henderson y Mapp, 2002; Park y Holloway, 2017) que se perpetua como uno de los retos aún por resolver (Garreta, 2008). El acercamiento de la cultura escolar y familiar requiere de un ambiente de afectividad mutua que no es fácil de conseguir ni de mantener, pero en cuya construcción es determinante disponer de unos flujos comunicativos que alimenten la confianza y el respeto mutuo entre padres y docentes (Sarramona y Rodríguez, 2010; Vingut y Bertran, 2015). Ahora bien, diseñar una estrategia comunicativa óptima y eficaz en la relación familia-escuela no es una tarea fácil. Cada centro se sitúa en un contexto diferente y único, lo compone una comunidad educativa diferente y única, formada a su vez por personas diferentes y únicas y, por tanto, cada escuela requiere de un plan de comunicación distinto.

Además, a pesar de la importancia que tiene la comunicación familia-escuela en la creación de sinergias positivas entre ambos agentes educativos, la participación familiar (en su concepto más amplio) ha sido el objeto de estudio principal de numerosos investigadores nacionales e internacionales (véase, en España, Garreta, 2008, 2012; Martín y Gairín, 2007; Ruiz y Mérida, 2016; Valdés, Martín y Sánchez, 2009), quedando la comunicación como un elemento anexo (y, en muchas ocasiones, incluso secundario y periférico) al estudio de la participación de los padres en la educación de sus hijos. Por tanto, y como consecuencia de esta mirada más bien indirecta al reto de la comunicación familia-escuela por parte de sociólogos, pedagogos e investigadores en general, las referencias teóricas sobre el tema son escasas y, cuando existen, se sitúan principalmente a nivel internacional (véase Graham-Clay, 2005; Hughes y Greenhough, 2006; Palts y Harro-Loit, 2015; Swick, 2003).

Así pues, con el doble objetivo de acrecentar el corpus de conocimiento científico alrededor de la comunicación familia-escuela, y de ofrecer a los docentes las herramientas básicas para que puedan mejorar los flujos comunicativos con las familias, el texto que presentamos establece, a partir de una revisión teórica sobre el tema (nacional e internacional), las grandes estrategias que debería considerar cualquier escuela a la hora de diseñar un plan de comunicación que pretenda fomentar las buenas relaciones entre padres y maestros. Para ello, el texto se ha estructurado a partir de la teoría de las 6W. Según esta teoría, originaria del mundo periodístico y asimilada por otras disciplinas (como la jurisprudencia o la policial), para obtener la información completa sobre cualquier tema, hecho o suceso deben responderse seis preguntas básicas: ¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿por qué? (en inglés *who, what, where, how, when and why*, de ahí su nomenclatura). Esta teoría establece, pues, qué datos deben considerarse en la presentación de un texto para que este se constituya como un bloque informativo claro y completo, ayudando así al lector a retener en su memoria los inputs de información que recibe (ya que, según esta teoría, el receptor asocia los datos recibidos a un patrón que le es familiar y que puede reproducir sin grandes dificultades).

En este sentido, dado que nuestro objetivo es proporcionar a las escuelas las herramientas básicas (y a la vez indispensables) para diseñar planes comunicativos más eficaces, efectivos y eficientes, el presente artículo se sirve de la teoría de las 6W para

presentar los principales conceptos e ideas que, según la bibliografía nacional e internacional en la temática, deben situarse en el núcleo estructural de la comunicación familia-escuela.

2. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA

A continuación, se expondrán las principales estrategias para mejorar la comunicación entre la familia y la escuela.

2.1. ¿Quién debe comunicar? La escuela como generadora de comunicación

¿Quién debe comunicar? La comunicación ha de ser –y es un imperativo– un objetivo de centro que requiera de los esfuerzos de toda la comunidad educativa, pero de forma especial de los que dirigen la escuela y del profesorado (Ruiz, 2007). Los docentes y el equipo directivo son quienes deben dar el primer paso y crear los espacios de intercambio adecuados, diseñar acciones para dinamizar la comunicación y organizar el centro de manera que invite a los progenitores a dialogar con el resto de agentes implicados en el proceso educativo de sus hijos. Ahora bien, esto no significa que debamos restarle importancia al compromiso que ha de adquirir la familia con el centro, que es fundamental, sino simplemente que la escuela ha de erigirse en la generadora de estos contactos, ya que el papel activo y definitorio de cómo es la comunicación familia-escuela está en manos de los profesionales que trabajan en las instituciones educativas y, en especial, de quienes las dirigen.

Es necesario, por tanto, que los equipos directivos conozcan la importancia de diseñar un buen plan de comunicación y que dicho conocimiento incorpore una carga afectiva y emocional, capaz de hacer atractivo y deseable su objeto (en este caso, la comunicación) y, por tanto, de situarse a las puertas de la acción y del comportamiento (Pérez Juste, 2006). Porque las creencias son, según grandes teóricos del comportamiento humano (Nespor, 1987; Pajares, 1996; Rokeach, 1968), los mejores indicadores de las decisiones de los individuos, estableciéndose un fuerte alineamiento entre aquello que uno piensa y aquello que uno hace. Así pues, los equipos directivos deben tomar conciencia de la importancia que tiene dedicar tiempo y esfuerzo a comunicarse con las familias. Si esto sucede, el segundo paso llegará sin grandes demoras: situar la relación familia-escuela como uno de los ejes definitorios de la *visión y valores* del centro educativo, lo que condicionará positivamente la actitud de los maestros hacia la comunicación con las familias (Barnyak y McNelly, 2009). Pues una institución que apoya y fomenta la relación con la comunidad contará también con docentes más implicados en facilitar la buena comunicación con las familias (Barnyak y McNelly, 2009; Rivas y Ugarte, 2014).

Asimismo, de manera indirecta, también se modelarán las actitudes y comportamientos del colectivo familiar en la relación con el centro y sus profesionales, ya que según varios estudios (Anderson y Minke, 2007; Blau y Hameiri, 2012; Daniel, 2016; Palts y Harro-Loit, 2015), las prácticas docentes dirigidas a potenciar la calidad de

la participación y comunicación familiar influyen de manera positiva en la mejora de las actitudes de los progenitores hacia la relación familia-escuela. Dentro de estas prácticas cabe señalar la importancia de informar a los progenitores sobre la forma que tomará la comunicación, qué información será comunicada, con qué frecuencia y cómo (Graham-Clay, 2005).

No obstante, como hemos apuntado antes, el primer eslabón que siempre debe ser superado es el de las actitudes (Ho, Hung y Chen, 2013), dado que las creencias que padres y maestros tienen sobre ellos mismos y sobre el *otro* juegan un rol determinante en el modelaje de la interacción familia-escuela (Swick, 2003; Valdés y Sánchez, 2016). Es esencial, en este sentido, que los docentes vean a las familias como aliados y no como obstáculos para la comunicación, como en ocasiones sucede (Garreta, 2015), y lo mismo para las familias. Una realidad alcanzable si el centro –como institución– lidera el proceso y convierte la acción comunicativa con las familias en un pilar básico de su cultura escolar.

2.1. ¿Qué comunicar? Mensajes unidireccionales y bidireccionales; positivos y negativos

¿Qué debemos comunicar? Cuando hablamos de la comunicación familia-escuela hacemos referencia a la transmisión de dos tipos de mensajes: mensajes unidireccionales, cuyo objetivo es que las familias conozcan el centro y lo que en él acontece; y mensajes bidireccionales, que buscan el enriquecimiento informacional de ambas partes y la consecución de acuerdos educativos (a partir de un intercambio recíproco de información, opiniones y puntos de vista entre maestros y progenitores). Lo que en argot académico se conoce como comunicación unidireccional y bidireccional, respectivamente (Garreta y Macia, 2017; Graham-Clay, 2005; Palomares, 2015).

En la comunicación unidireccional (principalmente del centro a las familias), los mensajes deben cumplir tres funciones básicas (Macia, 2016). La función descriptiva, cuyo objetivo es transmitir informaciones de carácter general acerca del centro, como la composición del equipo pedagógico, las directrices del proyecto educativo o los horarios y menús escolares. La función informativa, que engloba los mensajes que anuncian un acontecimiento puntual (excursiones, reuniones, festividades o petición de material, entre otros). Y la función ilustrativa, que consiste en relatar qué hacen los niños en el centro y aula (informaciones que a menudo se divulgan con imágenes y/o vídeos). En este sentido, las páginas web y los blogs son escenarios perfectos para difundir mediante producciones audiovisuales todas las actividades, talleres, proyectos o experimentos que se llevan a cabo dentro de los muros de la institución escolar. De hecho, varias investigaciones (Macia, 2016; Hughes y Greenhough, 2006) ponen de relieve la gran aceptación de estos medios digitales por parte de las familias al concebirlos como espacios que han abierto la escuela a toda la comunidad, permitiéndoles entrar más en ella y conocer aspectos de la misma y de sus hijos que antes desconocían.

Ahora bien, a pesar de que esta comunicación unidireccional (en sus tres funciones) alimente el sentimiento de confianza en el *otro* siempre y cuando se cumplan los principios de transparencia e información (Sarramona y Rodríguez, 2010), también es

necesario que exista una comunicación bidireccional que se cimiente en intercambios informacionales de naturaleza positiva, con más y mejor comunicación induciendo a un mayor nivel de confianza (Niia, Almqvist, Brunberg y Granlund, 2015). Pero, como sucede a menudo, la práctica dista mucho de los axiomas sustentados desde la teoría. En general, padres y docentes tienen una idea preconcebida, errónea, de cómo debe ser la comunicación familia-escuela, relacionando una mayor frecuencia de contactos con connotaciones negativas referidas al desarrollo comportamental y/o académico del alumno. Según Palts y Harro-Loit (2015), el perfil más común de progenitores es aquel que no considera necesario comunicarse con los maestros cuando todo «va bien». Y lo mismo sucede con los docentes, quienes suelen incrementar la comunicación con las familias cuyos hijos obtienen peores resultados académicos (Niia et al., 2015). Por tanto, muy a menudo, el detonante de la comunicación es la emergencia de un problema o situación desagradable, que puede convertirse en una fuente de tensión y conflictos entre ambos agentes educativos (Graham-Clay, 2005).

En su lugar, la interacción familia-escuela debería basarse en los principios de «normalidad» y «positividad». Los maestros (ya que son los encargados de iniciar el proceso comunicativo, como hemos explicado en el apartado anterior) deben utilizar los canales que tienen a su disposición para reconocer el progreso del alumno o simplemente un trabajo bien hecho (Manhey y Salmerón, 2016), y aprovechar los encuentros con las familias para comentar qué está funcionando con el niño, en lugar de focalizar el mensaje en aspectos negativos y transmitir principalmente aquello que debe ser mejorado (Love, 1996; Metcalf, 2001). Y lo mismo para los progenitores. Estos deben concebir la comunicación como una actividad natural e inherente al hecho educativo, cuya finalidad principal no es el acuerdo de estrategias para manejar una situación complicada o problemática, sino el establecimiento de un *caminar juntos* que sirva de diagnosis y prevención, compartiendo puntos de vista, opiniones y buenas prácticas. Este reenfoque de la comunicación (que sustituye el principio de «necesidad» por los de «normalidad» y «positividad») ayudará a reducir tensiones entre padres y maestros de manera que, el día que se requiera tratar cuestiones más delicadas, familias y docentes podrán hacerlo con mayores posibilidades de mantener una comunicación positiva basada en la confianza, el respeto, la honestidad y la empatía (Cary, 2006). Además, cuando la comunicación se sustenta en tales principios, se produce una mejora de la actitud del alumnado hacia la escuela, lo que contribuye a su éxito escolar y educativo. Ya que, como señalan varios estudios (Fan y Williams, 2010; Kraft y Dougherty, 2013), la comunicación familia-escuela centrada en comportamientos problemáticos –o la percepción por parte de los alumnos de que es así– afecta negativamente la motivación intrínseca de los estudiantes de cursos superiores, quienes disminuyen su implicación en clase y en las distintas tareas educativas.

Ya para terminar, un último apunte. A la hora de establecer *qué* comunicar (y de fijar líneas estratégicas y prioritarias para mejorar la actividad comunicativa con las familias), se debe tener presente que el mayor interés de los padres es la educación de sus hijos y, por tanto, que les mueve todo lo que les concierne directamente a ellos (a sus hijos). Según Garreta (2012), el 90% de los progenitores asiste a las entrevistas individuales con el maestro-tutor para hablar específicamente de su hijo, el 75% acude a las reuniones

grupales de principio de curso (cuya información ya es más general, aunque también de interés para la educación individual del niño), y solamente el 39,25% participa en las reuniones de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). En una línea similar se sitúa el estudio de García, Gomariz, Hernández y Parra (2010), quienes, tras recoger la opinión de 2.494 familias, concluyeron que las entrevistas individuales son el canal más valorado por los progenitores al focalizar el discurso en cuestiones educativas relativas al propio alumno. Además, en el ámbito más genérico de la participación familiar, también se han evidenciado mayores niveles de implicación parental en la educación y ayuda en casa que en las actividades organizadas a nivel de centro (Anderson y Minke, 2007; DePlanty, Coulter-Kern y Duchane, 2007), lo que viene a corroborar la tendencia de las familias a *interesarse por* y a *actuar en* todo aquello que compete principalmente y sobre todo a su propio hijo.

2.3. ¿Dónde comunicar? Diferentes canales para diferentes mensajes y niveles educativos

¿Dónde comunicar? El flujo de mensajes entre padres y docentes debe establecerse a través de los canales que las escuelas tienen a su disposición para este fin. En general, los centros utilizan multiplicidad de medios para comunicarse con las familias (Garreta y Macia, 2017; Thompson y Mazer, 2012), reproduciéndose a menudo unos patrones de uso similares (García et al., 2010; Garreta, 2012): para la comunicación bidireccional (mensajes de ida y vuelta), los medios principales son la agenda, las entrevistas y los contactos informales; para la comunicación unidireccional (simplemente, dar a conocer, del centro a las familias) destacan las reuniones grupales, las circulares y las webs o blogs. Pero las posibilidades comunicativas de las escuelas van más allá de los canales mencionados. Los carteles y paneles de anuncios, la revista del centro, los correos electrónicos, las plataformas digitales y los teléfonos (fijos o móviles, con sus múltiples aplicaciones, especialmente el uso de WhatsApp) también son opciones muy válidas que algunas instituciones educativas incorporan en sus estrategias de relación con las familias.

Ahora bien, ¿cómo escoger los canales más adecuados en cada momento y para cada situación? En este sentido, debemos tener en cuenta dos ideas elementales: 1) los principios teóricos de la Media Richness Theory (MRT; Daft y Lengel, 1986); y 2) el ciclo educativo que cursan los hijos de las familias con las que nos queremos comunicar.

La MRT establece dos grandes tipologías de canales: los canales «ricos», muy efectivos para comunicar mensajes importantes, y los canales denominados «pobres», cuyo contenido debería reducirse a cuestiones de poca trascendencia (Daft y Lengel, 1986). Según esta teoría, la riqueza de un medio viene determinada por cuatro variables: 1) su capacidad para permitir un *feedback* inmediato; 2) su capacidad para transmitir mensajes visuales y otras señales más allá de la comunicación verbal; 3) la posibilidad de utilizar el lenguaje para ayudar a explicar una idea; y 4) la posibilidad de personalizar un mensaje. Así pues, siguiendo esta teoría, la comunicación cara a cara (ya sea en entrevistas o contactos informales) y las llamadas telefónicas serían los canales más adecuados para comunicar mensajes complejos, mientras que los correos electrónicos o la agenda, por ejemplo, serían medios efectivos para el intercambio de cuestiones menos relevantes. De

hecho, varios estudios (Bardroff y Tan, 2012; Olmstead, 2013; Thompson, 2008) ponen de manifiesto que tanto progenitores como maestros tienden a hablar en persona para tratar temas complejos referidos sobre todo al comportamiento y a la actividad académica del alumno, y reservan otros recursos más «pobres», como la agenda, para cuestiones simples y/o que implican respuestas rápidas.

No obstante, con la introducción de los recursos tecnológicos en la comunicación familia-escuela, los principios teóricos de la MRT están empezando a perder fuerza a favor de variables como la conveniencia o el reprocesamiento (Thompson, Mazer y Grady, 2015), aunque de momento solamente debemos tomar estos apuntes empíricos como grandes tendencias con las que quizás debamos lidiar en un futuro. A día de hoy, la mayoría de familias y docentes siguen prefiriendo el uso de los canales tradicionales para la información y comunicación (Macia y Garreta, 2018; Rogers y Wright, 2008; Thompson, 2008), por lo que los principios de la MRT se mantienen como el marco teórico más adecuado para diseñar un buen plan de comunicación.

El segundo aspecto a considerar es el nivel académico que cursan los hijos de las familias con las que nos queremos comunicar. En los ciclos superiores, la agenda y las circulares pueden resultar canales ineficientes ya que los niños más mayores empiezan a evitar que la agenda sea consultada por sus familias, y en ocasiones no entregan a sus padres todas las notas informativas que expide el colegio (Garreta y Macia, 2017). Y algo similar sucede con la comunicación informal en los momentos de entrada y salida. Los contactos entre padres y docentes se dilatan a medida que los niños crecen y adquieren mayor autonomía, al tiempo que la gestión del espacio por parte de las escuelas también pone mayores trabas al encuentro diario entre ambos agentes educativos (Garreta, 2015; Murray, McFarland-Piazza y Harrison, 2015). Por tanto, es necesario repensar las estrategias comunicativas actuales sobre todo en los cursos superiores, ya que algunos medios utilizados presentan deficiencias importantes que deberían ser tomadas en consideración.

2.4. ¿Cómo comunicar? Comunicación verbal y no verbal

¿Cómo comunicar? En la comunicación familia-escuela, como sucede en cualquier interacción humana, transmitimos a través de las palabras (orales y escritas) pero, sobre todo, lo hacemos a través de los gestos, la mirada, el tono de voz y muchos otros elementos no verbales. Según el psicólogo norteamericano Mehrabian (1972), los impactos comunicativos se distribuyen en los siguientes porcentajes: el 38% del peso comunicativo viene dado por la voz (timbre, tono...), el 55% deriva de la gestualidad (expresiones faciales, miradas, caricias...), y solamente el 6 % de la fuerza comunicativa emana del lenguaje verbal.

En el contexto educativo, y específicamente en el ámbito de la comunicación con las familias, debemos añadir otro elemento no verbal a los anteriormente mencionados: el entorno físico y su gestión (Swick, 2003). Si el objetivo del centro es mejorar las relaciones con las familias, este debe crear una atmósfera de invitación y acogida que permita a los padres percibir la escuela como una institución abierta y que demanda de su comunicación y compromiso (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Knopf y Swick, 2008).

Un espacio desorganizado o lúgubre poco ayudará a fomentar una comunicación relajada y sincera entre ambos agentes (Swick, 2003); la presencia de carteles que reflejen la variedad de lenguas de la comunidad educativa puede interpretarse como una gran señal de bienvenida; y la gestión que hacemos del espacio está transmitiendo a las familias hasta dónde pueden entrar (Garreta, 2012), condicionando de hecho la frecuencia de intercambios informacionales en los momentos de entrada y salida (Garreta y Macia, 2017).

Así pues, de manera muy simplificada, podríamos decir que docentes y profesionales del mundo educativo (y también familias) deben estar alerta a los siguientes elementos: 1) la gestión del entorno físico; y 2) los gestos y modulación de la voz, que van desde una sonrisa o mirada de complicidad por parte de los miembros del equipo docente, hasta el uso de un lenguaje amable y comprensible para todas las familias (Graham-Clay, 2005). Se trata, sobre todo, de ser conscientes que la relación y comunicación familia-escuela está fuertemente influenciada por este «mundo silencioso» en el que, en palabras de Swick (2003), nuestras acciones hablan más fuerte que nuestras palabras.

2.5. ¿Cuándo debemos comunicar? Rutina y flexibilidad: comunicación proactiva

¿Cuándo debemos comunicar? Flexibilidad y rutina en la frecuencia y el contenido de los mensajes son los dos ingredientes estrella para fomentar las buenas relaciones entre padres y docentes. Lo que nosotros definimos como comunicación proactiva. Si la interacción familia-escuela debe construirse desde los supuestos de «normalidad» y «positividad» no podemos seguir utilizando estrategias comunicativas que nazcan de un principio de «necesidades» (muy relacionado, como ya hemos dicho, con mensajes negativos). Por el contrario, es muy importante crear una rutina comunicativa que alimente la confianza entre ambos agentes y propicie la consecución de acuerdos compartidos y el establecimiento de un *continuum* educacional entre ambos contextos (López, Ridaó y Sánchez, 2004).

No obstante, el exceso de frecuencia y rigidez en la comunicación con las familias también puede resultar ineficiente. Kraft y Dougherty (2013) realizaron una investigación exploratoria de varias semanas en la que los maestros del estudio llamaban a las familias diariamente a partir de un muestreo aleatorio (e independiente de los acontecimientos del día), de manera que los padres recibían noticias del docente cada varios días. Los resultados concluyeron que la creación de un hábito comunicativo beneficia la relación entre familias y docentes, aunque tal estrategia debe complementarse con una intervención más flexible, ya que el «comunicar por comunicar», resultado de una estructura rígida y cerrada, acaba viéndose como una pérdida de tiempo por ambas partes. Además, la proactividad también es adaptarse a la diversidad de familias, situaciones e intereses, lo que justifica estar alerta y elaborar un plan flexible que permita lidiar con los horarios laborales de los padres, superar las barreras lingüístico-culturales o dar una respuesta adecuada a las diferentes necesidades educativas de los alumnos (Graham-Clay, 2005).

También es esencial que padres y maestros sepan cuándo y cómo van a recibir mensajes y/o intercambiar opiniones (Bacigalupa, 2016; Graham-Clay, 2005), y que este

plan comunicativo se establezca a nivel de centro (como ya hemos explicado). Esto facilitará que las familias acaben interiorizando el plan de comunicación de escuela y se cree un «hábito compartido» entre docentes y familiares que optimice la eficacia de los canales de comunicación.

2.6. ¿Por qué comunicar? Mejorar la educación de los niños

¿Por qué debemos mejorar la comunicación? La escuela del siglo XXI nada tiene que ver con la idiosincrasia de las instituciones educativas de décadas anteriores, cuando la línea divisoria entre educación e instrucción justificaba el distanciamiento entre familia y escuela. Hoy en día, el panorama es mucho más complejo. Los padres y los maestros ya no son los únicos agentes educativos y socializadores, sino que comparten dicha responsabilidad con los grupos de iguales y los nuevos medios, cada vez más globales. Asimismo, las barreras entre educación e instrucción se han difuminado, con la consiguiente demanda de una educación integral y a lo largo de toda la vida, que capacite a los individuos para vivir en una sociedad cada vez más compleja e incierta (Pérez Juste, 2006). Así pues, en este nuevo contexto, caracterizado por los citados cambios sociales y muchos otros más acontecidos dentro de los hogares y de las escuelas, padres y docentes están obligados a entenderse y a conectar sus acciones educativas (Bolívar, 2006), volviéndose imprescindible el establecimiento de una comunicación y cooperación entre ambos (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016). Pero existen otras razones que justifican la necesidad inminente de mejorar los flujos comunicativos entre familia y escuela.

La comunicación constante y de calidad (positiva, proactiva) entre los progenitores y el centro educativo es un factor clave en la relación familia-escuela (Swick, 2003), ya que ayuda a mejorar la confianza entre ambos agentes (Graham-Clay, 2005) y, por tanto, fomenta la creación de una atmósfera de entendimiento, colaboración y respeto. En una investigación a directores y jefes de estudio de centros de enseñanza pública españoles (Garreta, 2015), la actitud positiva de los docentes respecto a la comunicación con las familias, y la actitud positiva de los padres también hacia esta comunicación fueron dos de los factores más valorados para fomentar las buenas relaciones entre familia y escuela. Asimismo, la comunicación es, junto a la crianza, el voluntariado, el aprendizaje en casa y la toma de decisiones, una de las grandes modalidades de participación parental (Epstein y Salinas, 2004), por lo que, si queremos mejorar la implicación y participación de las familias, factor de gran influencia en los resultados educativos del discente (Arnold, Zeljo y Doctoroff, 2008; Henderson y Mapp, 2002; Jeynes, 2015), también debemos prestar atención al hecho comunicativo. Además, como señalan varios estudios (Cary, 2006; Heath, Maghraby y Carr, 2015; Kraft y Dougherty, 2013), a más y mejor comunicación entre padres y maestros, mejores niveles de implicación y participación parental en otros ámbitos, como la crianza en casa o la asistencia a las reuniones convocadas por el centro.

Pero la influencia positiva de la comunicación familia-escuela en la educación de los menores no pasa solamente por la mediación en la participación parental, sino que su influjo directo en la motivación y el compromiso de los alumnos hacia la escuela también ha sido demostrado en numerosas ocasiones (Epstein y Sheldon, 2002; Kraft y Dougherty, 2013; Shirvani, 2007). Una comunicación abierta y constante entre padres y maestros

aumenta los niveles de asistencia de los alumnos al centro, los comportamientos dentro del aula son menos disruptivos, se registran mejoras en la compleción de los deberes en casa y la participación e implicación de los discentes en clase incrementa. Además, según Kraft y Dougherty (2013), la comunicación positiva y frecuente con las familias también fomenta las buenas relaciones de los alumnos con sus docentes.

3. A MODO DE CONCLUSIONES: DISEÑO DE UN PLAN DE ACTUACIÓN

Este artículo recoge y analiza las grandes ideas y directrices que todo centro educativo debería considerar a la hora de diseñar las estrategias comunicativas con las familias. A modo de resumen, estos son los grandes axiomas a seguir: 1) la escuela ha de erigirse como la generadora de la comunicación (*quién* debe comunicar); 2) transmitir mensajes unidireccionales y bidireccionales; positivos y negativos (*qué* comunicar); 3) utilizar el canal más adecuado según el contenido del mensaje y el nivel educativo del alumno (*dónde* comunicar); 4) la comunicación ha de ser proactiva, basada en la rutina y a su vez, en la flexibilidad (*cuándo* comunicar); y 5) comunicar con las palabras, pero también con la gestualidad, la voz y el espacio físico (*cómo* comunicar). Porque si mejoramos la comunicación con las familias, mejoraremos también la educación de los niños (*por qué* comunicar). Ahora bien, ¿cómo diseñar un plan de comunicación a partir de estos principios básicos? Nuestra propuesta (aunque las posibilidades son infinitas y las actuaciones han de adaptarse a las características de cada contexto) es seguir las siguientes fases: 1) fase de concienciación y formación interna; 2) fase de diseño de las estrategias; y 3) fase de concienciación y formación de las familias.

Fase de concienciación y formación interna. La primera máxima para optimizar la comunicación familia-escuela es que tanto la comunicación en sí misma, como el proceso de cambio para mejorarla, han de ser un objetivo de centro. El colectivo docente (y sobre todo quienes dirigen la institución) ha de querer mejorar la comunicación con las familias y ha de estar dispuesto a dedicar tiempo y esfuerzo a planificar y diseñar estrategias para conseguirlo (dimensión afectiva). Por tanto, en esta primera fase es esencial el trabajo a nivel de claustro con todos los docentes, formándoles en la importancia de mejorar la relación y comunicación con las familias (trabajo a nivel de creencias y actitudes) y en los principios que deberían cimentar cualquier intercambio comunicacional y que recoge este texto a modo de manual (trabajo a nivel de conocimientos).

Fase de diseño de las estrategias. La segunda fase sería el diseño específico de las estrategias de comunicación, adaptándolas a las realidades y necesidades del propio contexto. Por lo que se refiere a los canales unidireccionales (del centro a las familias), la variable más importante a la hora de diseñar un buen plan de comunicación es el ciclo educativo que cursan los hijos de las familias con las que nos queremos comunicar (*dónde*). Así, mientras que las circulares son un medio eficaz cuando los niños son más pequeños, en los cursos superiores estas deberían sustituirse por otros canales en los que la mediación del alumno desaparezca, como los correos electrónicos o los blogs (en entornos más desfavorecidos, podría pensarse en aplicaciones que permitan difundir los mensajes a través del móvil para evitar los problemas derivados de la brecha digital). En

cuanto a la comunicación bidireccional (basada en el diálogo y la reciprocidad informativa entre familias y docentes), debemos diferenciar entre los medios considerados «pobres» (en los que el diálogo familia-escuela versa sobre temas rápidos y de poca trascendencia) y el grupo de canales catalogados como «ricos» (a través de los cuales deben fluctuar los mensajes más complejos, a menudo relativos al comportamiento y desarrollo educativo del alumno).

En el diseño de estrategias comunicativas referidas al conjunto de canales considerados «pobres» (agenda, correo electrónico o plataformas digitales), debemos tener en cuenta la variable ciclo educativo antes comentada (*dónde*) y añadirle otras dos variables: *qué* y *cuándo* comunicar. La comunicación no puede seguir sustentándose en el principio de «necesidad» (nos comunicamos cuando surge un problema o una cuestión comprometida) sino que ha de sustituirse por los axiomas de «positividad» y «normalidad» (nos comunicamos a menudo para llegar a acuerdos y diseñar, juntos, la mejor educación para el discente). Además, es importante que la escuela establezca una rutina comunicativa que permita crear un hábito en las familias, aunque esta rutina debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de cada situación y contexto (proactividad).

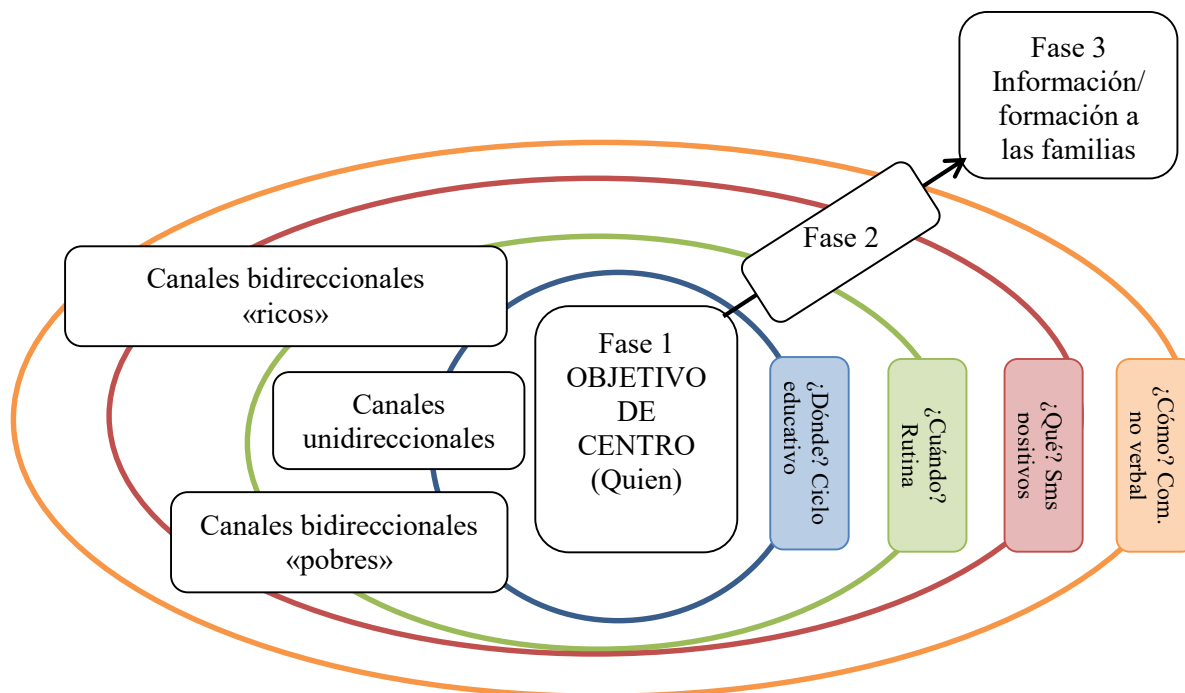
En cuanto a los canales bidireccionales catalogados como «ricos», debemos contemplar otra variable (además de todas las expuestas anteriormente): *cómo* comunicamos. Ya no basta con tener en mente el ciclo educativo (variable que posiblemente establecerá los medios digitales como canales más eficaces cuando los niños son más mayores), con transmitir mensajes positivos y con establecer una rutina comunicativa. Se requiere, además, cuidar la comunicación no verbal (gestualidad, modulación de la voz y gestión del espacio), que emerge como el cuarto eje transversal que condiciona el diseño de las estrategias de mejora referidas a este conjunto de medios.

Fase de concienciación y formación de las familias. Una vez el centro haya diseñado el plan de comunicación, es importante comunicarlo a las familias. Los padres deben conocer desde el primer momento qué se espera de ellos, cómo les llegará la información, y cuáles son las fortalezas y debilidades de los canales de comunicación disponibles. Hoy en día, los progenitores suelen «aprender» las dinámicas comunicativas que utiliza cada centro (y cada maestro) a partir de la experiencia (por ensayo y error), lo que a veces provoca malentendidos o deficiencias en el uso de los medios por parte de los padres: desconocen la verdadera intención comunicativa del docente, no utilizan ciertos medios porque les falta información sobre las posibilidades que estos ofrecen o interpretan la no-comunicación como una señal del buen rendimiento del alumno. Unos hándicaps que podrían superarse si las familias son explícitamente informadas y formadas (véase Figura 1).

Ya para terminar, queremos señalar la que quizás sea la idea central de todo el texto: las recomendaciones y pautas recogidas en este artículo son solo una guía para que cada escuela determine qué teclas debe activar para optimizar la comunicación con sus familias. Ya que, como hemos señalado en la introducción de este artículo, cada centro se sitúa en un contexto diferente y único, lo compone una comunidad educativa distinta, formada a su vez por personas variadas y, por tanto, cada escuela requiere de un plan de comunicación adaptado a sus peculiaridades.

FIGURA 1

Propuesta de cómo diseñar un plan de comunicación para mejorar las relaciones con las familias



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, K., y Minke, K. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Arnold, D., Zeljo, A., y Doctoroff, G. (2008). Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Bacigalupa, C. (2016). Partnering with families through photo collages. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 317-323. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0724-3>
- Bardroff, L., y Tan, J. (2012). Improving parent involvement in secondary schools through communication technology. *Journal of Literacy and Technology*, 13(1), 30-54. Recuperado de <https://goo.gl/UuENVR>
- Barnyak, N.C., y McNelly, T. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *The School Community Journal*, 19(1), 33-58. Recuperado de <https://goo.gl/7JgniY>
- Blau, I., y Hameiri, M. (2012). Teacher-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers & Education*, 59(2), 701-709. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.012>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista*

- de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de <https://goo.gl/AQdL6E>
- Cary, A. (2006). *How strong communication contributes to student and school success: parent and family involvement*. Maryland, US: National School Public Relations Association. Recuperado de <https://goo.gl/Dd7AX3>
- Daniel, G. (2016). Parents' experiences of teacher outreach in the early years of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 559-569. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1005051>
- Draft, R., y Lengel, R. (1986). Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. *Management Science*, 32(5), 554-571. Recuperado de <https://goo.gl/GSsfot>
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., y Duchane, K.A (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.100.6.361-368>
- Epstein, J., y Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18. Recuperado de <https://goo.gl/8SeDKA>
- Epstein, J., y Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Fan, W., y Williams, C.M (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. DOI: <http://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188. Recuperado de <https://goo.gl/dUmusN>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid, España: CEAPA. Recuperado de <https://goo.gl/7WqHEd>
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida, España: Institut Municipal d'Educació. Recuperado de <https://goo.gl/8Rn5cc>
- 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://goo.gl/D9vqf1>
- Garreta, J., y Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (coord.), *Famílies y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp.71-98). Madrid, España: Pirámide.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130. Recuperado de <https://goo.gl/8aZSja>
- Heath, D., Maghrabi, R., y Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396. Recuperado de <https://goo.gl/rYtU5m>
- Henderson, A.T., y Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest

- Educational Development Laboratory. Recuperado de <https://goo.gl/arFk1Z>
- Ho, L.H., Hung, C.L., y Chen, H.C. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent-teacher interactions. *Computers & Education*, 61, 105-114. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.009>
- Hoover-Dempsey, K., y Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hughes, M., y Greenhough, P. (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing home-school communication through knowledge exchange activities. *Educational Review*, 58(4), 471-487. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131910600971958>
- Jeynes, W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>
- Knopf, H., y Swick, K. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6>
- Kraft, M.A., y Dougherty, S.M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. DOI: <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- López, I., Ridao, P., y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163. Recuperado de <https://goo.gl/NcBxUE>
- Love, F. (1996). Communicating with parents: what beginning teachers can do. *College Student Journal*, 30(4), 440-444.
- Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.
- Macia, M., y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Manhey, M., y Salmerón, H. (2016). Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 583-625. Recuperado de <https://goo.gl/JhA3s6>
- Martin, M., y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1), 113-151. Recuperado de <https://goo.gl/1Zk7We>
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, IL: AldineTransaction.
- Metcalf, L. (2002). The parent conference: An opportunity for requesting parental collaboration. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 17-25. DOI: <https://doi.org/10.1177/082957350201700103>
- Moliner, O., Traver, J.A., Ruiz, M.P., y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los

- procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <https://goo.gl/DfStZz>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., y Harrison, L.J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Niia, A., Almqvist, L., Brunnberg, E., y Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297-315. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904421>
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: Estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12
- Palts, K., y Harro-Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames*, 19(2), 139-154. DOI: <https://doi.org/10.3176/tr.2015.2.03>
- Park, S., y Holloway, S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
- Pérez Juste, R. (2006). La educación de calidad: una responsabilidad compartida. *Participación educativa*, 1, 27-34. Recuperado de <https://goo.gl/REujvE>
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Rogers, R.H., y Wright, V.H. (2008). Assessing technology's role in communication between parents and middle schools. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 7, 36-58. Recuperado de <https://goo.gl/gC3ohR>
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ruiz, M.C. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. *Participación Educativa*, 4, 54-59.
- Ruiz, M.C., y Mérida, R. (2016). Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de Proyectos de Trabajo. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 943-961. DOI:

https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47022

- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14. Recuperado de <https://goo.gl/T1k639>
- Shirvani, H. (2007). Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behaviors at schools. *Education*, 128(1), 34-47.
- Swick, K. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1023399910668>
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634520701852050>
- Thompson, B., y Mazer, J. (2012). Development of the Parental Academic Support Scale: Frequency, importance and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.657207>
- Thompson, B., Mazer, J., y Grady, E.F. (2015). The changing nature of parent-teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education*, 64(2), 187-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1014382>
- Valdés, A.A., Martín, M., y Sánchez, P.A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-15. Recuperado de <https://goo.gl/ErGjr3>
- Valdés, A.A., y Sánchez, P.A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. Recuperado de <https://goo.gl/ykuTcv>
- Vingut, M.A., y Bertran, M. (2015). Educación infantil y familias inmigrantes: posibilidades y limitaciones comunicativas. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 33-51. DOI: <https://doi.org/10.13128/RIEF-16382>

Block 2.
Digital Media for
Family-School Communication

La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria

4

MONICA MACIA BORDALBA

RESUMEN

En el estudio de la participación de las familias en los centros educativos es indispensable analizar qué canales de comunicación se utilizan entre padres y docentes, ya que estos se consideran uno de los principales factores que influyen en la creación de dinámicas positivas entre ambos agentes. En este contexto, el presente artículo aborda un ámbito de la comunicación poco estudiado en España: el de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la relación familia-escuela. A partir de un trabajo etnográfico que ha durado 9 meses y se ha realizado en 20 centros de primaria, mostramos cuáles son los recursos digitales más utilizados, qué tipo de informaciones fluctúan a través de estos y cuáles son las actitudes de maestros y progenitores hacia estas nuevas herramientas.

Palabras clave: Familia; escuela; canales de comunicación; Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ABSTRACT

In the academic field of parental involvement is essential to analyse which means of communication are used between parents and teachers (since communication is considered one of the most influential factors in creating positive dynamics between both educational agents). In this context, this article deals with a field of communication that has not been deeply examined in Spain: the use of computer-mediated communication in family-school relationship. Based on an ethnographic approach, the research has lasted 9 months and it has involved 20 elementary schools. The findings showed what digital resources are often used, the information given through them and the attitudes that families and teachers hold towards these technological tools.

Keywords: Family; school; means of communication; Information and Communication Technologies.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Los canales de comunicación como factor clave en la relación familia-escuela

Actualmente se pide al maestro que deje de ser un enseñante para convertirse en un educador pleno. Y se le pide que lo haga envuelto en una realidad en que ni la escuela es el único contexto educativo ni los docentes y las familias los únicos agentes socializadores (Pérez Juste, 2006). Además, la pérdida del consenso implícito que históricamente ha existido entre familia y escuela incrementa la necesidad de poner en conexión las acciones educativas escolares con las que se dan fuera del centro y, muy especialmente, dentro de la familia (Bolívar, 2006), volviéndose imprescindible el establecimiento de una actuación conjunta entre docentes y progenitores. Asimismo, encontramos varios estudios que prueban la relación existente entre la mejora de los rendimientos académicos o comportamentales del alumno y el acercamiento de la cultura escolar y la familiar (Bolívar, 2006; Collet y Tort, 2013; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013; San Fabián, 1994). Vemos, pues, que la necesidad de mejorar la participación y la relación entre progenitores y maestros se argumenta desde diversos estudios y perspectivas, lo que convierte el hecho participativo en una cuestión vital para el buen funcionamiento de la educación.

Situados en este punto, ¿por qué hablar de canales de comunicación? La respuesta es sencilla. El acceso a la información es un factor indispensable para el ejercicio de esta relación y participación. Para estar en condiciones de participar se requiere tener acceso a los datos relevantes, presentados de forma clara y sin códigos que disfracen o dificulten su comprensión. Ya que transparencia e información fomentan la confianza entre los agentes y esta, precede a la colaboración (Sarramona y Rodríguez, 2010; Torres, 2008). Pero no solo se requiere disponer de información. El mejor método para conseguir acuerdos fructíferos, y por tanto potenciar el sentimiento de pertenencia a un grupo, es con el intercambio recíproco de datos y opiniones basado en el respeto, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones conjunta. Es decir, para favorecer la conciencia de grupo y la identificación de los padres y madres con el centro, estos deben estar informados y, además, disponer de unos canales comunicativos bidireccionales que permitan discutir y negociar criterios educativos comunes que garanticen una mayor continuidad entre ambos contextos (López, Ridao y Sánchez, 2004).

Garreta (2012) comenta que los canales de comunicación habituales entre la escuela y los progenitores son, en general, los siguientes: las reuniones de inicio de curso, las tutorías, la agenda escolar, las circulares y notas a los padres, la revista del centro y la comunicación informal. Pero, en muchas ocasiones, el uso de estos canales no explota sus potencialidades intrínsecas. Demasiado a menudo la tutoría individual queda limitada a la mera transmisión de información curricular sobre el alumno: se dice lo bien –o lo no tan bien– que el discente afronta el proceso de aprendizaje, o lo bueno –o no tan bueno– que es el alumno tanto en su comportamiento como en sus actitudes en el aula. Por lo que a las reuniones grupales se refiere, estas suelen seguir un esquema de funcionamiento cerrado que se repite año tras año: se exponen los objetivos a conseguir, el funcionamiento general del centro y lo que se espera de las familias (Navarro, 1999). Y algo similar sucede con la comunicación informal. Ya que si bien estos encuentros conforman lo que Collet y

Tort (2008) llaman «el grado de calidez institucional», en tanto que facilitan la buena relación entre maestros y padres, no se ha de sobrevalorar su utilidad más allá de esta función de contacto humano entre unos y otros (López et al, 2004).

En síntesis. Los canales de comunicación no solamente han de existir formalmente, sino que deben permitir y potenciar ocasiones para la comunicación y el intercambio de información que ayuden a profesores y padres a conocerse mejor, a crear una conciencia de grupo y a identificarse con el centro. Si no se da esta confianza y este conocimiento entre las personas es muy difícil que exista implicación y relación en los centros educativos (San Fabián, 1996).

Hasta aquí, pues, hemos argumentado la importancia que tienen los canales de comunicación en el establecimiento de buenas relaciones entre familias y docentes. Pero, ¿qué sucede hoy en día con los medios digitales?; ¿qué papel juegan en el establecimiento de buenos cauces comunicativos? Y lo más importante: ¿cuál es la opinión que padres y maestros tienen de los mismos?

1.2. El estudio de las TIC en su vertiente comunicacional con las familias

La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los centros escolares ha abierto nuevas posibilidades de comunicación y nuevas perspectivas para informar e implicar a las familias en la escuela. Además, ha supuesto una vía para mejorar las relaciones entre ambos agentes y acercar ambas culturas (Aguilar y Leiva, 2012; Sánchez y Cortada, 2015).

Desde hace tiempo, en el ámbito pedagógico, existe un enorme interés por el estudio de los medios tecnológicos y virtuales con fines curriculares (Area, 2010; Ferro, Martínez y Otero, 2009; McNabb, Valdez, Nowakowski y Hawkes, 1999). Pero no ha sido sobre todo hasta esta última década cuando han aparecido numerosas voces entorno a la necesidad de potenciar las TIC en la relación familia-escuela (Hohlfeld, Ritzhaupt y Barron, 2010; Lewin y Luckin, 2010; Merckley, Schmidt, Dirkson y Fuhler, 2006; Thompson, 2008). En España, los estudios que analizan esta cuestión son aún escasos. A modo de ejemplo, Aguilar y Leiva (2012) relatan algunas experiencias innovadoras que diferentes centros españoles han llevado a cabo con el objetivo de fomentar la relación entre progenitores y docentes. Brazuelo y Gallego (2009) muestran en un estudio de caso como el uso de los mensajes para las tutorías incrementa la implicación de las familias en el centro. Y Ballesta y Cerezo (2011) exponen la necesidad de formación de los padres y madres en el uso de las TIC y la voluntad de estos de recibir tal formación. Una voluntad de aprendizaje que también se pone de manifiesto en otras investigaciones (Sánchez y Cortada, 2015; Segura y Martínez, 2011).

Situados en este vacío académico, el presente artículo muestra un retrato general de cómo se utilizan las TIC en la relación familia-escuela: qué herramientas digitales predominan en los centros, para qué tipo de informaciones se utilizan y cuál es la actitud y valoración de las familias y los docentes hacia las mismas. Todo esto con el objetivo de conocer qué pasos hemos hecho hasta ahora y cuál es el camino que aún debemos recorrer para aprovechar al máximo el potencial comunicativo que ofrecen estos nuevos recursos. Y hablamos de «potencial comunicativo» porque las funciones que estos pueden

desarrollar son múltiples y variadas. Por un lado, sirven para informar a los padres del progreso de sus hijos y de las actividades diarias que se desarrollan en la institución escolar. Además, también pueden utilizarse para fomentar la implicación familiar en la construcción del centro educativo desde una perspectiva social, es decir, para invitar a las familias a participar en el proceso general de educación de los discentes (Mitchell, Foulger y Wetzel, 2009; Sánchez y Cortada, 2015; Vázquez, López y Colmenares, 2014).

Siguiendo esta descripción funcional de las TIC, Vázquez et al., (2014) exponen que el uso de las plataformas digitales mejora la participación y la colaboración de los padres en los centros educativos. Sánchez y Cortada (2015), en cambio, señalan que el objetivo principal de todas las escuelas es utilizar las herramientas TIC para informar a los progenitores de lo que sucede dentro del recinto escolar, relegándose su participación a meros comentarios en blogs o redes sociales. Y en una idea similar se sitúa Garreta (2015), quien explica que los canales más utilizados son las páginas web y los blogs y, por ende, se utilizan las TIC en su función informativa. Una realidad que como veremos a continuación se corrobora en nuestro estudio.

2. METODOLOGÍA

Este artículo muestra los resultados de un estudio llevado a cabo en cuatro comunidades autónomas (Cataluña, Aragón, La Rioja y Las Islas Baleares) en el que se han analizado un total de 20 centros de primaria. Los centros se han escogido atendiendo a criterios de tamaño, localización y estructura. Así, en cada comunidad se ha estudiado una escuela rural, un centro concertado, un centro público, una comunidad de aprendizaje (por ser el máximo símbolo de participación de la comunidad en la escuela) y un centro con un elevado porcentaje de inmigración. El proceso de investigación se ha basado en el enfoque cualitativo, concretamente en un trabajo etnográfico que ha durado 9 meses.

Los datos recopilados se han analizado durante y al final del trabajo empírico, de manera que recogida y análisis de información han sido dos procesos interactivos e interdependientes en el tiempo. Fruto de este trabajo analítico, los datos recaudados para este artículo abordan la realidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la relación familia-escuela, mostrando un retrato general de cuáles son los recursos digitales más utilizados en las instituciones educativas de nuestro país, qué tipo de informaciones fluctúan a través de estos y qué actitudes y opiniones tienen maestros y familias hacia estas nuevas formas de comunicación⁸.

⁸ A continuación, se recogen los acrónimos con los que se identificarán las aportaciones textuales de las entrevistas que hemos utilizado para argumentar la exposición de resultados. **Primer nivel:** CP quiere decir Centro Público; CC quiere decir Centro Concertado. **Segundo nivel:** P0 quiere decir Profesor de Infantil; P1 quiere decir Profesor de Primer ciclo de primaria; P2 quiere decir Profesor de Segundo ciclo de primaria; P3 quiere decir Profesor de Tercer ciclo de primaria; D quiere decir Director; F0 quiere decir Familiar de Infantil; F1 quiere decir Familiar de Primer ciclo de primaria; F2 quiere decir Familiar de Segundo ciclo de primaria; F3 quiere decir Familiar de Tercer ciclo de primaria; A quiere decir representante de la AMPA.

3. RESULTADOS

3.1. Webs y blogs: una ventana abierta

El primer dato importante para conocer el grado de implementación de los recursos digitales en la relación familia-escuela es cuantitativo. Dieciséis de los veinte centros estudiados tienen una página web. Y los que no la tienen, tres utilizan un blog de centro cuyas funciones coinciden con las otorgadas a las webs. Por tanto, en esta primera radiografía general, vemos que todas las escuelas analizadas (excepto una) están presentes en la red a través de webs o blogs. Además, el equipo directivo del centro que no dispone de ninguno de estos dos recursos es consciente de tal punto débil en su institución, y así lo manifiesta:

«En los canales electrónicos de comunicación con las familias tenemos un problema. Hemos tocado un talón de Aquiles de este colegio (...) no ha venido nadie a este centro con la capacidad de desarrollar una web, yo pienso que eso es esencial.» (CPDIB)

Ahora bien, una vez realizado un análisis más minucioso y exhaustivo de estas herramientas, descubrimos que si bien todas las webs y los blogs de centro están actualizados (eso quiere decir que las últimas informaciones datan de fechas recientes), solamente catorce escuelas alimentan con asiduidad tales espacios, ofreciendo un contenido variado y continuo a toda la comunidad educativa. Pero a pesar de que en algunos casos se debiera incrementar la cantidad y frecuencia de información (para que las familias concibieran estos recursos como un medio importante para estar informados), podemos concluir que las webs y los blogs son dos canales de información muy utilizados en los centros españoles. Y decimos «de información» porque son herramientas que tienen una limitación comunicativa: a través de estas los datos fluctúan en una sola dirección, del centro a las familias, y en pocas ocasiones se establece bidireccionalidad. Algo que demandan algunos docentes de tres de las cuatro comunidades autónomas:

«La informática ha abierto enormemente los cauces de participación. Nosotros lo que solicitamos principalmente es que comenten, que nos digan, si les gusta, si no, que sugieran. Pero se animan poco a escribir. Leen... 750 entradas y ningún comentario. Das por hecho que va bien, pero les cuesta escribir.» (CPP3AR)

Pero creemos que es fácil entender por qué las familias no escriben. ¿Qué obtienen haciéndolo? Los padres, visitando las webs y los blogs, ya se nutren de los beneficios principales de estas tecnologías, que son básicamente el saber y el conocimiento. Aportar o no algún comentario puede ayudar a mejorar la relación entre docentes y familias, en el sentido que a más interacción hay más confianza, pero lo relevante de estos medios es su capacidad informativa y la sensación que esto produce en los docentes y las familias.

Si nos centramos en las funciones, todas las páginas web analizadas, excepto una,

Tercer Nivel: CA quiere decir Cataluña; AR quiere decir Aragón; IB quiere decir Islas Baleares; LR quiere decir La Rioja.

contienen una parte más estática en la que se incluye información de carácter general – quienes somos, qué hacemos, qué nos define. Aquí podemos encontrar desde datos referidos al equipo pedagógico, a la línea metodológica o a los proyectos educativos, hasta cuestiones más concretas como documentos de centro, horarios o menús escolares. Es lo que nosotros hemos catalogado como función descriptiva:

«La web queremos que sea, por un lado, una herramienta de difusión del colegio de todas las actividades que se hacen y, por otro lado, que sea un elemento donde las familias de nuestros alumnos puedan tener información, que va desde el menú escolar, los profesores, el organigrama, el calendario de evaluaciones..., todo eso queremos que esté, y de hecho está, en la web, igual que todos los objetivos generales del colegio, el funcionamiento, etc.» (CCDAR)

Muchas de las webs, además, contienen noticias que se cuelgan con anterioridad a que sucedan. Algunos ejemplos que se repiten en varios espacios son el anuncio de las jornadas de puertas abiertas o la próxima reunión de centro. Nos referimos aquí a las informaciones que generalmente llegan a las familias a través de la tradicional circular, y que nosotros englobamos bajo el paraguas de función informativa:

«Y otra manera de, de informar, es a partir de las noticias, de la web. Que salen, a la página web, van saliendo noticias. Pero desde actividades o cosas que hacemos, hasta a veces también informaciones de... de cosas.» (CCP3CA)

Por último, encontramos un elevado número de portales que muestran relatos *a posteriori*. Es decir, se suben a la red actividades o experiencias a modo de reportaje, muchas veces con fotografías o videos que enseñan lo vivido. Es lo que hemos llamado la función ilustrativa de las TIC.

En cuanto a los blogs de centro, las informaciones que se difunden son las mismas que en las webs, diferenciándose ambas herramientas por la predominancia de unas funciones sobre las otras. Mientras las funciones informativa y descriptiva solamente aparecen en algunos blogs –siendo el contenido por excelencia de las webs– todos ellos exponen a través de artículos, fotografías y/o videos actividades llevadas a cabo en la escuela. Además, familiares y docentes aluden a tales contenidos cuando se refieren a este recurso:

«El blog es una herramienta útil para la relación familia-escuela ya que pueden ver qué hacen los hijos en la escuela (...) El blog debe llevarse al día, de lo contrario deja de hacer su función, que es informar de las actividades en la escuela.» (CPDIB)

Asimismo, y ya situándonos en el terreno de las opiniones, la función ilustrativa es con diferencia la más valorada por las familias. Y es que no debemos olvidar que su interés es el propio hijo y que les mueve todo lo que le concierne a él –recordar aquí a Garreta (2012), quien constata que mientras el 90% de las familias asiste a las entrevistas individuales con el maestro para hablar de su hijo, poco más del 75% lo hace cuando se

trata de reuniones informativas generales y solamente el 30,25% acude a las reuniones de las AMPA. Además, en el reciente estudio de Sánchez y Cortada (2015) se corrobora esta tendencia: el 72% de las familias muestra interés por la función ilustrativa (fotografías o descripción de las actividades de aula realizadas durante el día), el 57% lo hace por la escuela en general y solamente el 44,5% por las notas informativas.

Refiriéndonos, pues, a esta posibilidad de ser testigos de lo que sucede dentro del colegio, familias y docentes describen las webs y los blogs como *revistas de lo que pasa con sus hijos*, como *ventanas abiertas* y *además inmediatas*. Para los maestros, estos medios les permiten dar a conocer su trabajo y mejorar así la visión que las familias tienen del centro y del aula; para los padres, son una herramienta que ha abierto el centro a los hogares, permitiéndoles entrar más en él y conocer lo que antes desconocían –ya que los cauces tradicionales no permitían ofrecer la información que estos recursos sí que ofrecen:

«En el colegio hay una página web y se publican todas las cosas, todas las actividades (...) Se reflejan todas las actividades del colegio: las fotos, las salidas, un artículo que salen... la página web es como si fuese el espejo de lo que hacemos en el colegio.» (CPP3LR)

3.2. Plataformas y correos: los diamantes en bruto

Las plataformas digitales y los correos electrónicos son los dos canales de comunicación online más conocidos entre la comunidad educativa. Y decimos «de comunicación» porque por su naturaleza intrínseca permiten la bidireccionalidad, y, por tanto, son ideales para el intercambio de opiniones entre familiares y docentes. Aquí pues sí que hablamos de tecnologías de la comunicación. Y queremos empezar este apartado volviendo a los datos cuantitativos.

En Aragón y Cataluña, solamente los centros concertados disponen y utilizan las plataformas digitales como canal de información y comunicación. En la Rioja, todas las escuelas disponen de esta herramienta –ya que es un recurso fomentado por la Consejería– pero solo el centro concertado la utiliza con cierta frecuencia. Y en las Islas, ni disposición ni uso. En cuanto al correo electrónico, los datos recopilados no dibujan un retrato mejor. Tan solo nueve centros utilizan este canal, de los cuales seis lo hacen con poca frecuencia. Vemos, pues, que estos medios digitales no forman parte de la cotidianidad de la mayoría de las instituciones educativas. Ahora bien, los colegios que los tienen, ¿para qué los utilizan? Al igual que sucede con las webs y los blogs, las funciones de las plataformas digitales y los correos son variadas. A través de las plataformas, las familias reciben informaciones ya no del centro en general, sino del grupo clase de su hijo en particular. Además, también son un canal de información individual: los docentes cuelgan contenidos referentes a cada alumno en concreto, de forma que las familias únicamente pueden visualizar en pantalla lo relativo a su propio hijo:

«Mediante las redes sociales se dan informaciones generales y Clickedu sería una información individual. Ahí los padres solo ven la información de su hijo. A veces cuelgas fotos que ven de la clase, porque cuelgas actividades, o lo que se quiere

poner del ciclo, lo que la profesora del niño ha querido poner. Igual que la de música, o los demás profesores que den clase a sus hijos.» (CCP1AR)

Y, como ya hemos avanzado, esta herramienta también permite una comunicación diaria y fluida entre las familias y los docentes:

«ClickEdu es una herramienta importante para la comunicación con padres que igual no puedan venir al colegio, porque viene otra persona, sus abuelos. Gente con la cual no tienes una relación de todos los días, esa herramienta es muy importante. Para recibir *mails*... Yo utilizo bastante ClickEdu, en mi clase creo que todos menos dos tienen ClickEdu.» (CCP2LR)

En el caso de los correos electrónicos, estos desarrollan dos funciones principales. Sirven para cuestiones generales del centro, es decir, para dar informaciones que tradicionalmente la escuela ha transmitido a las familias a través de las circulares, y también para establecer una comunicación bidireccional entre padres y maestro/tutor:

«Des de P3 hasta sexto, dijimos la posibilidad de poder hacer estos comunicados de escuela a través de correo electrónico. Entonces se les pidió a las familias cuál era su correo electrónico, y todas las familias que quisieron pusieron a nuestra disposición este correo (...) y la agenda es el canal, el primer canal que tienes para comunicarte con la familia y la familia contigo. Y también esto... depende del tutor que haya en aquél momento y de la disponibilidad o de la facultad que tenga, por correo electrónico.» (CPP3CA)

En síntesis. Por su condición intrínseca, *e-mails* y plataformas digitales son canales de información y de comunicación. Pero, ¿realmente funcionan como canales de comunicación? Es decir, ¿los docentes envían comunicados individuales a las familias y viceversa? Hay centros en los que sí, pero debemos trabajar para que su uso se extienda a toda la comunidad educativa. La tendencia observada es que las escuelas sobre todo utilizan las plataformas para dar información individual del alumno o colectiva del grupo clase, y desde el centro se potencia en muchas ocasiones el uso de estas para tal fin. Y lo mismo sucede con el correo electrónico a nivel de comunicados de escuela. En cambio, el uso de estos recursos como canales de comunicación queda sujeto, en demasiadas ocasiones, a la voluntad de cada maestro individual:

«Está bien, lo que pasa es que hay profesores que se hacen más con el espacio de Internet, hay otros que menos, y es un tiempo...» (CCF2LR)

Además, hay que tener en cuenta que una vez el docente decide abandonar la tradicional agenda y apostar por el correo electrónico o la plataforma digital, hace falta superar una última barrera para que la comunicación familia-escuela sea fructífera: las familias. Aún existe un importante número de progenitores que recelan de la eficacia de estos recursos para la comunicación con los docentes. Muchos padres prefieren utilizar la agenda cuando necesitan comunicar cualquier cuestión a los maestros, o bien optar por el

contacto cara a cara y la comunicación personal y directa, en muchos casos mediada por la vía informal:

«Yo todos los correos que me envía la escuela yo los leo y me los miro (...) pero yo utilizarlo como vía de comunicación con la escuela, no. Yo lo que tengo que decir voy a decirlo al que... me gusta hablar de tú a tú, de cara a cara, porque parece que así para mí es más cómodo y se entiende mejor.» (CPF3CA)

Pero a pesar de que exista cierta desconfianza de los padres hacia la capacidad comunicativa de los *e-mails* y las plataformas, en general las familias valoran de forma positiva estos recursos y tienen una actitud abierta hacia los mismos. Son pocos los progenitores que valoran con palabras de rechazo estos canales, y muchos los que demuestran con sus declaraciones que están a favor de su implementación en los centros, aunque paulatinamente. Es decir, en su gran mayoría las familias valoran positivamente estos medios, pero lo hacen estableciendo límites y condicionantes. Aun así, creemos que lo importante, y lo que debemos tener en cuenta para mejorar la situación actual, es la actitud de aceptación general de las familias hacia dichos recursos:

«Yo creo que es fundamental la agilidad, ya que estás en comunicación permanentemente. Tienes una información diaria. La mayoría de las familias sí que responden. Hay familias que por circunstancias no estarán tan pendientes, pero desde luego, en mi caso, en el entorno que nos movemos, desde luego, todas. Es un canal buenísimo para estar bien informados.» (CCF3AR)

Ahora bien, no podemos olvidar que a día de hoy sigue existiendo un colectivo de padres (y no siempre inmigrante) que rechaza completamente el uso de las tecnologías para la información y comunicación con la escuela:

«Los canales de comunicación, para mí, con las Nuevas Tecnologías, están empezando a ser un serio problema porque la información se da reducidísima, y se abandonan otros medios tradicionales, como la nota o la circular, que son los que te aseguran que recibes la información.» (CPF1LR)

Por lo que respecta a los docentes, sus valoraciones siguen el mismo patrón que en el caso de las familias, pudiéndose agrupar en tres categorías. En primer lugar, hay un importante número de profesores –sobre todo los que trabajan en centros que utilizan asiduamente las nuevas tecnologías– a los que les gusta introducir las TIC en la relación familia-escuela y creen que tales medios tienen un potencial enorme para facilitar el acercamiento entre ambos agentes educativos. Otros maestros, a pesar de valorar positivamente la funcionalidad de los correos electrónicos y/o plataformas, prefieren los canales tradicionales para la cotidianeidad de su profesión. Y también, como sucede con las familias, hay maestros que tienen una actitud de rechazo hacia las TIC, impregnando sus declaraciones de argumentos que respaldan el por qué ellos no utilizan los medios digitales:

«A mí, me tocó el año pasado el Racima con Sandra, de San Millán, la de Chicote, y decían los padres ‘Sandra, ¿no tienes mañana examen?, ¿no te han puesto de Matemáticas?’, ‘no, no, que no tengo nada’. Llegaba el examen, 0 o 3, o lo que sea. Y me dijo el padre, ‘mira, si no te importa, a través de Racima me pones que días tiene control’. Es el único caso que me ha tocado, y por culpa de la cría.» (CPDLR)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las TIC, a día de hoy y en los centros estudiados, son en muchas ocasiones meros canales informativos. La mayoría de las escuelas están presentes en la red a través de webs y/o blogs de centro, y son muchas las que además alimentan con asiduidad estos espacios virtuales. Pero estos son canales en los que la información fluctúa en una sola dirección, del centro a las familias. Las herramientas bidireccionales por naturaleza, en cambio, se siguen utilizando poco. Las plataformas y los correos electrónicos no forman parte de la cotidianidad de la mayoría de las escuelas, y aquellas que los utilizan, en demasiadas ocasiones se trata de una decisión individual del maestro, sobre todo en su vertiente comunicacional. Aun así, encontramos escuelas cuyas comunidades educativas son conscientes del potencial que tienen las TIC y desde el centro se establecen directrices para incorporar poco a poco estos recursos en la relación familia-escuela.

Ante esta realidad en la comunicación digital, debemos formularnos una pregunta: ¿por qué las webs y los blogs han conquistado las instituciones educativas en el ámbito familia-escuela, y las plataformas y los correos siguen siendo los diamantes en bruto para el fomento de tal relación? Las páginas web y los blogs son valorados de forma muy positiva por toda la comunidad educativa, y maestros y progenitores coinciden en concebirlos como una apertura del centro a los hogares. Para los docentes, estos canales suponen la oportunidad de dar a conocer su trabajo a las familias y mejorar así la visión que estas tienen del centro y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para los padres, son herramientas que les permiten conocer la vida cotidiana de sus hijos dentro del aula, facilitándoles la entrada a la institución –desde la distancia– y mostrándoles aspectos que antes desconocían. Y quizás este sea un factor clave para explicar el éxito de estos recursos informativos: el hecho de que antes no existiera ningún otro canal que permitiera ofrecer la información visual que permiten hoy en día estos medios.

Pero debemos ser positivos. Aunque existen docentes y progenitores que rechazan taxativamente el uso de las plataformas y los *e-mails* para la comunicación entre escuela y familia, son muchos más los que tienen una actitud abierta hacia los mismos –aunque muestren una preferencia, aún, por los canales tradicionales. Quizás el miedo a dejar de utilizar algo que funciona para embarcarse en lo desconocido esté detrás de esta realidad comunicativa en las escuelas. Pero creemos que la idea más importante que se desprende de este estudio es que maestros y docentes, aunque a día de hoy no utilicen demasiado los canales de comunicación digitales, tienen una actitud positiva y abierta hacia estos. Según Pérez Juste (2006), para posibilitar cualquier cambio es necesario un conocimiento profundo de la cuestión, mediado por la dimensión afectiva y emocional, capaz de hacer

atractivo y deseable su objeto y, por tanto, de situarse ante las puertas de la acción y del comportamiento. Y en este caso, nos situamos en esta puerta de entrada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M.C., y Leiva, J.J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología educativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, España: Editorial Boixareu Universitaria.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Ballesta, J., y Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XXI*, 14 (2), 133-156.
- Brazuelo, F., y Gallego, D. (2009). Sistema de gestión tutorial vía sms e internet. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 49-67.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Collet, J., y Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de pedagogía*, 378, 57-60.
- Collet, J., y Tort, A. (2013.). *Families, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona, España: Informes Breus, 35, Fundació Jaume Bofill.
- Ferro, C., Martínez, A., y Otero, M.C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, 1-12.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida, España: Editorial Pagès.
- 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.
- Hohlfeld, T.N., Ritzhaupt, A.D., y Barron, A. E. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55, 391-405.
- Lewin, C., y Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54, 749-758.
- López, I., Ridao, P., y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 34, 143-163.
- Lozano, J., Alcaraz, S., y Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias. *Revista Educación XXI*, 16 (1), 210-232.
- McNabb, M., Valdez, G., Nowakowski, J., y Hawkes, M. (1999). *Technology connections for school improvement*. U.S: U.S Department of Education.
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., y Fuhler, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (1), 11-42.

- Mitchell, S., Foulger, T., y Wetzel, K. (2009). Ten tips for involving families through internet-based communication. *YC Young Children*, 64, 46-49.
- Navarro, M.J. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (1), 1-16.
- Pérez Juste, R. (2006). La educación de calidad: una responsabilidad compartida. *Participación educativa*, 1, 27-34.
- San Fabián, J. (1994). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 70-71.
- San Fabián, J. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas? *Revista de Educación*, 309, 195-215.
- Sánchez-Garrote, I., y Cortada-Pujol, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27 (1), 221-233.
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38 (1), 3-14.
- Segura, M.L., y Martínez M.C. (2011). Análisis del perfil formativo en TIC de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la EEPP Sagrada Familia de Linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 77-97.
- Thompson, B. C. (2008). Characteristics of parent-teacher email communication. *Communication Education*, 57 (2), 201-223.
- Torres Victoria, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 12, 115-119.
- Vázquez, E., López, E., y Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8 (1), 145-157.

Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela

5

MONICA MACIA BORDALBA
JORDI GARRETA BOCHACA

RESUMEN

Los recursos tecnológicos han ido apareciendo en los centros escolares como potenciales instrumentos para mejorar la información y la comunicación con las familias. Una comunicación que es esencial para mejorar la relación entre ambos agentes e incrementar la implicación y participación de los progenitores en la educación de sus hijos y en el centro. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivos identificar los factores que influyen negativamente en el uso comunicativo de las TIC, y determinar si los estudios realizados en el campo pedagógico (de aplicación de las TIC en los procesos educativos de aula) pueden aplicarse en el ámbito comunicacional con las familias. Para ello se ha llevado a cabo un estudio etnográfico en 20 centros de educación primaria (realizado en cuatro Comunidades Autónomas españolas), seleccionados por tener indicadores positivos de implicación de las familias en los centros. Los resultados muestran que el acceso de las familias, así como la formación y actitudes de padres y docentes hacia las TIC condicionan el uso de las nuevas tecnologías en la comunicación familia-escuela. La investigación evidencia, pues, que no solo se debe mejorar la formación de las familias, sino también la de los docentes, especialmente para reducir su resistencia a utilizarlas (se requiere, sobre todo, una formación en actitudes).

Palabras clave: Relación familia-escuela; comunicación mediada por ordenador; alfabetización digital; accesibilidad; barreras; educación primaria.

ABSTRACT

Technological resources have gradually appeared in schools as potentially useful instruments to better communicate information to families. This communication is essential to improve the relationship between parents and teachers and to increase the involvement of families in their children's education and participation in schools. In this context, the article aims to identify the factors that negatively influence the communicative use of digital tools as well as to know whether the studies about the integration of ICT as pedagogical resources could be applied to the communicational field

between families and schools. Based on an ethnographic study in 20 primary schools (located in Aragon, Cataluña, La Rioja and the Balearic Islands), which were selected for their positive indicators concerning the parental involvement, it was concluded that families' access as well as training and attitudes of parents and teaching staff influence the degree of the ICT use as means of communication. The research shows that the lack of training in ICT among families is important, but also teachers should be trained, especially to reduce resistance about using digital means of communication. Thus, it is recommended to stimulate accessibility and digital literacy among teachers and families to enhance the use of ICT in order to strengthen parent-school partnership.

Keywords: Family-school relationship; computer mediated communication; computer literacy; accessibility; barriers; elementary schools.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento (Burch, 2005). También en la sociedad líquida (Bauman, 2003) y en la sociedad red (Castells, 2006). Incluso hay quien la acuña sociedad de la ignorancia (Brey, Innerarity y Mayos, 2009). Diferentes términos que observan desde diferentes perspectivas la sociedad del siglo XXI, pero cuyos ojos convergen en un vector común: la demanda a sus miembros de una alfabetización informacional. Y tecnológica. Y digital. Y mediática. Y audiovisual. De nuevo, muchos términos impulsados desde múltiples ámbitos científicos y que ensalzan distintas necesidades competenciales (véase González, Gozávez y Ramírez, 2014; Lee y So, 2014) pero contruidos sobre un mismo pilar: la voluntad de crear ciudadanos que se formen a lo largo de toda la vida. Ciudadanos cultos y democráticos, capaces de socializarse en los nuevos sistemas comunicacionales y de desarrollarse en la nueva cultura digital.

Nuevas necesidades, nuevos retos y nuevas respuestas educativas. En España, el Programa Escuela 2.0 (2009-2012) ha sido la materialización de las políticas basadas en el modelo 1:1 o un ordenador por alumno, que tuvieron un amplio desarrollo a nivel internacional en la primera década del siglo XXI. Estas políticas pretendían la dotación masiva de recursos tecnológicos en las aulas y la formación del profesorado, con el objetivo último de conseguir la integración pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos educativos (Area et al., 2014). Pero el legado que han dejado estos programas ha sido básicamente material (Tirado y Agueda, 2014). Los cambios acontecidos en las metodologías educativas han quedado en un segundo plano y las herramientas digitales se siguen utilizando, sobre todo, como un elemento anexo y complementario a la docencia, sin que su introducción haya significado un replanteamiento del modelo pedagógico (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014; Medina y Ballano, 2015; Ornellas, Sánchez, Fraga y Domingo, 2015). Y aquí llegamos a la pregunta clave: ¿por qué, a pesar de disponer de herramientas tecnológicas, se mantienen muchas de las prácticas pedagógicas anteriores al siglo XXI?

Aplicamos la fórmula utilizada en las políticas educativas en torno a las TIC: A

(equipamiento tecnológico) + B (formación docente) = C (cambio educativo). Los estudios nos demuestran que A pero no C. Entonces, siguiendo la lógica deductiva, tampoco B. Diferentes autores e informes (González y De Pablos, 2015; Somekh, 2008) señalan la formación y la falta de confianza del profesorado como un factor explicativo de la dificultad de integrar las TIC en las pedagogías educativas. En este sentido, disponemos de varios estudios recientes en nuestro país (Pérez y Rodríguez, 2016; Fernández y Fernández, 2016; Roig, Mengual y Quinto, 2015) que corroboran la falta de formación instrumental y pedagógica en el uso de las TIC por parte de los maestros. Las creencias y actitudes de los docentes hacia estas herramientas (y la utilidad que tienen en el ámbito educativo) se consideran otro factor esencial (Inan y Lowther, 2010; Tirado y Aguaded, 2014). De todo lo anterior se desprende que para la integración y uso pedagógico de las TIC deben darse, entre otros, tres condicionantes principales: infraestructura, formación –en aspectos tecnológicos y metodológicos de integración de las TIC– y una actitud favorable hacia los recursos. En otras palabras, han de cubrirse las dimensiones material, cognitiva y afectiva y/o actitudinal. Poder, saber y querer.

Hasta ahora, las políticas se han dirigido a abastecer las aulas de recursos tecnológicos. En adelante, estas deberían centrarse en dar una formación integral a los maestros. Una formación en habilidades y conocimientos, pero también una formación centrada en las actitudes. Porque el simple conocimiento no mueve a la acción. Como sostiene R. Pérez (2006), «es necesario un conocimiento profundo, atravesado de la dimensión afectiva, emocional, capaz de hacer atractivo y deseable su objeto y, por tanto, de situarse a las puertas de la acción, del comportamiento» (p.31).

El Programa Escuela 2.0 no ha generado cambios sustantivos en las metodologías de aula. Pero menos incidencia ha tenido en la comunicación entre maestros y familias (Area y Sanabria, 2014). Antes de la entrada del nuevo siglo, algunos autores (Bauch, 1998; Bernstein, 1998) ya apostaban por el uso de las TIC para mejorar la comunicación y relación entre progenitores y docentes. En los últimos años, los estudios internacionales en este campo se han multiplicado (Bouffard, 2008; Goodall, 2016; Heath, Maghrabi y Carr, 2015; Hohlfeld, Ritzhaupt y Barron, 2010; Lewin y Luckin, 2010; Rogers y Wright, 2008; Thompson, 2008). Y en España, las pocas investigaciones que tenemos versan tanto sobre el uso de las TIC para la comunicación entre padres y maestros (Ballesta y Cerezo, 2011; Beneyto, Collet, Cortada y Sánchez, 2013; Sánchez y Cortada, 2015) como para mejorar la participación familiar en las instituciones educativas (Vázquez, López y Colmenares, 2014). Se trata, pues, de una línea de estudio emergente, cuya relevancia se apoya en las ventajas que ofrecen las TIC para mejorar la relación entre ambos agentes: eficiencia, eficacia, rapidez, efectividad, conveniencia y supresión de barreras temporales (Bernstein, 1998; Olmstead, 2013).

No obstante, los correos electrónicos y las plataformas digitales han tenido poca aceptación en las instituciones educativas (Macia, 2016; Thompson, 2008). La escasez de tiempo del profesorado, los problemas de conectividad en los centros y la poca formación en TIC de los maestros son posibles factores que obstaculizan el uso de estos recursos (Beneyto et al., 2013; Heath et al., 2015; Palomares, 2015). Si nos fijamos en las familias, Lewin y Luckin (2010) y Rogers y Wright (2008) citan las siguientes barreras: una actitud acomodaticia con los actuales canales de comunicación, la falta de acceso y la falta de

formación. Se constata así la brecha digital como uno de los posibles obstáculos para el uso de las TIC en la relación familia-escuela, entendiendo por brecha digital la situación causada por desigualdades estructurales –donde por problemas económicos o sociales no se tiene acceso a las tecnologías– o por desigualdades de agencia –cuando se tiene acceso, pero no se sabe qué hacer con ellas (Ortoll, Casacuberta y Collado, 2007). Existen investigaciones que prueban la escasa accesibilidad de ciertas familias a los recursos tecnológicos (Bouffard, 2008; Heath et al., 2015; Segura y Martínez, 2011). Otros autores (Sánchez y Cortada, 2015), en cambio, sostienen y demuestran que la brecha digital emana, sobre todo, de la falta de conocimientos y habilidades por parte de las familias. Es más, en muchas ocasiones, los progenitores son conscientes de sus limitaciones en el manejo y uso social de las TIC y piden formación al respecto. Así lo demuestran en sus estudios Ballesta y Cerezo (2011) y Segura y Martínez (2011).

La realidad descrita nos sitúa ante un reto importante para las políticas educativas: la alfabetización digital de toda la comunidad. Y dentro del concepto de alfabetización digital incluimos la adquisición de habilidades y actitudes relacionadas con la búsqueda, comprensión, creación y comunicación de productos e informaciones utilizando las tecnologías. Es decir, para mejorar la relación familia-escuela mediada por TIC, docentes y familias deberían formarse en los cinco ámbitos competenciales de la alfabetización digital, que siguiendo a Area y Pessoa (2012) son los siguientes: competencias instrumentales (habilidades de manipulación del hardware y el software informático), competencias cognitivas (aprender a usar la información tanto para acceder como para reconstruirla personalmente), competencias socio comunicativas (desarrollo de comportamientos que permitan establecer comunicaciones fluidas y positivas hacia los demás), competencias axiológicas (evitar conductas de comunicación socialmente negativas) y competencias emocionales (de control de las emociones negativas que puedan aparecer con el uso de las TIC).

Partiendo de las investigaciones previas en nuestro campo de estudio, y a la luz de los informes que argumentan la lenta incorporación pedagógica de las TIC, consideramos la falta de acceso y el analfabetismo digital de algunas familias y docentes dos factores que podrían influir negativamente en el uso comunicativo de las TIC. Contemplamos también las actitudes de ambos agentes como un tercer factor a tener en cuenta. La investigación que presentamos tiene como objetivo analizar los discursos de docentes y familias y comprobar si estos tres factores juegan un papel determinante en las nuevas relaciones digitales entre ambos agentes educativos.

2. MÉTODO

Este artículo forma parte de una investigación más amplia sobre la participación de las familias en los centros educativos, cuyo objetivo principal es 1) conocer qué y cómo participan las familias en las instituciones escolares; y 2) explorar los discursos de los agentes implicados (docentes y progenitores) en torno a tal realidad participativa. Para ello, el método etnográfico se presenta como el más adecuado, ya que se utiliza mayoritariamente en las investigaciones que tienen por objeto de estudio cuestiones descriptivas e interpretativas como son los valores, las ideas y las prácticas de grupos

culturales concretos (Poupart, 2010; Robertt y Lisdero, 2016). Así pues, el trabajo de campo, que se ha realizado a lo largo de los cursos escolares 2013-2014 y 2014-2015 (de abril a noviembre de 2014), ha combinado diferentes técnicas de recogida de información: observación participante y no participante, conversaciones informales, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos y páginas web. No obstante, para este artículo se han utilizado solamente las entrevistas a docentes y familiares, ya que es a través de los discursos de los implicados que podemos conocer los condicionantes principales del uso –o no– de las TIC para la comunicación familia-escuela. Concretamente, los objetivos del presente texto son: 1) identificar los factores asociados al uso comunicativo de los recursos digitales; y 2) determinar si los tres condicionantes para el uso pedagógico de las TIC –poder, saber y querer– también pueden considerarse los tres elementos a partir de los cuales establecer líneas de actuación que incrementen el uso de estas nuevas herramientas para la relación familia-escuela.

2.1. Muestra

La muestra está formada por 20 centros de educación primaria situados en cuatro comunidades autónomas: Aragón, Cataluña, La Rioja y Las Islas Baleares. La selección de estas comunidades autónomas tiene una doble motivación: de equipo y de voluntad de superar el ámbito territorial autonómico, tratándose además de autonomías con perfil diverso respecto a las políticas educativas, a los programas de implicación familiar, a la presencia de alumnado de origen extranjero en sus aulas (así como políticas diferentes de incorporación de este alumnado y sus familias) o a la existencia de una segunda lengua oficial, entre otras. Respecto al equipo, este está formado por investigadores de las Universidades de Lleida, Girona, Las Islas Baleares, Zaragoza y La Rioja, que han trabajado de forma conjunta durante años y que además son profundamente conocedores de sus respectivas comunidades, hecho que aportaba una situación de partida privilegiada.

Las escuelas de primaria seleccionadas lo fueron por criterios de tamaño (escuelas rurales y urbanas), localización (distribuidas por todo el territorio dentro de cada comunidad autónoma), tipología (escuelas públicas y concertadas) y perfil de alumnado (diferentes porcentajes de inmigración). Además de que todas ellas contaran con indicadores de calidad respecto a la participación de las familias (que fueran comunidades de aprendizaje o contaran con experiencias de éxito reconocidas, premios, etc.). Estos indicadores se detectaron en una fase previa de entrevistas en profundidad a 46 personas representantes de las administraciones educativas, de Consejos Escolares Autonómicos, de Federaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado, de representantes sindicales y de movimientos de renovación pedagógica, etc. (para ampliar el perfil de estas entrevistas previas se puede consultar Garreta, 2017). Una vez detectados los centros que respondían al citado perfil, y tomando como punto de partida obtener una muestra en la que hubiera centros rurales y urbanos, públicos y privados, y con diferentes perfiles de alumnado, en cada comunidad se decidió estudiar: una escuela rural, un centro concertado, uno público, una comunidad de aprendizaje y un centro con un elevado porcentaje de inmigración. La decisión de contar con las tipologías de escuela ha estado motivada por la voluntad del equipo investigador de conocer qué discursos y prácticas

participativas son comunes a la mayoría de centros de educación primaria y cuáles son características de un determinado modelo de escuela, con el consiguiente hándicap de representatividad que este tipo de muestras implican.

2.2. Instrumentos

Como se ha apuntado en el apartado introductorio de la metodología, para este artículo se han utilizado las entrevistas a docentes y familiares dado que esta técnica permite comprender los discursos y puntos de vista subjetivos de los entrevistados (Flick, 2014) y por tanto, se presenta como el instrumento idóneo para alcanzar los objetivos del estudio: analizar los discursos de familias y maestros para detectar posibles barreras o estímulos al uso de las TIC en la comunicación familia-escuela.

El guion de la entrevista empleada para la recogida de información, de carácter semi-estructurado, fue elaborado por los investigadores del proyecto a partir del marco teórico de partida y de las citadas entrevistas previas, validándose posteriormente su idoneidad con estos mismos entrevistados (considerados expertos en la temática, quienes enriquecieron los puntos a tratar y los enfoques). Finalmente, el guion consistió en 6 grandes bloques temáticos, siguiendo las modalidades de participación familiar que plantea Epstein (1992): crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. En relación al ámbito de la comunicación familia-escuela, se establecieron tres sub-temáticas a tratar en las entrevistas: 1) los canales de comunicación tradicionales: uso y valoración; 2) los canales de comunicación tecnológicos unidireccionales: uso y valoración; y 3) los canales de comunicación tecnológicos bidireccionales: uso y valoración. Es importante destacar también que en la investigación no se preguntó directamente por los tópicos que aquí analizamos (acceso, formación y actitudes a favor o en contra), sino que estos aparecieron en los discursos de los informantes al tratar la cuestión de la comunicación en las escuelas. Este hecho aporta un valor añadido al artículo que presentamos, ya que el estudio muestra las inquietudes reales de familiares y docentes hacia los canales de comunicación tecnológicos (al no tratarse de cuestiones directamente demandadas por los entrevistadores en las sub-temáticas 2 y 3 antes mencionadas).

En total, se han entrevistado un mínimo de diez informantes en cada uno de los centros, siguiendo también criterios específicos en la selección de los mismos. Concretamente, se ha garantizado una equidad numérica entre familias y personal docente, de forma que se recogiera la opinión de docentes (un maestro de cada ciclo, el director y otra persona con responsabilidad en el centro, es decir, un mínimo de cinco) y el mismo número de familiares con diferentes perfiles: miembros activos/no activos de la junta de las AMPA, representantes/no representantes del Consejo Escolar, y padres y madres cuyos hijos cursaran diferentes niveles educativos.

Las entrevistas, de duración entre 60 y 90 minutos, se han realizado dentro de las escuelas estudiadas, en las universidades participantes o en espacios privados que permitieran su desarrollo sin interrupciones. Al inicio de las entrevistas, los investigadores recordaron a los informantes el objetivo de la entrevista y los puntos más importantes que se iban a tratar, así como el compromiso ético de todos los investigadores

de garantizar el total anonimato de las personas entrevistadas, así como de los sujetos sobre los que pudiera versar la conversación. Todas las entrevistas fueron grabadas y se transcribieron también en su globalidad.

2.3. Procedimiento

En todas las entrevistas (realizadas a 200 informantes) se han seleccionado los fragmentos de las mismas que tratan la cuestión del uso y valoración de las TIC en la comunicación unidireccional y bidireccional entre familia y escuela (sub-temáticas 2 y 3 del ámbito de la comunicación familia-escuela). A continuación, se ha llevado a cabo un análisis de contenido, que se ha focalizado en los discursos de docentes y familiares en torno al acceso, la formación y las actitudes que tienen respecto a las TIC. Para ello, se ha realizado un análisis exhaustivo de cada una de las entrevistas y se han extraído los fragmentos relacionados con los tópicos expuestos, llevando a cabo un análisis *etic* de la información, es decir, la codificación de las entrevistas a partir de categorías resultantes de la literatura previa (Maxwell, 2005). Una vez finalizada esta primera criba de información, se han codificado 30 entrevistas para establecer las primeras sub-categorías. Se ha utilizado el mismo esquema de codificación para analizar el resto de entrevistas con el fin de asegurar una consistencia analítica. Posteriormente, se han agrupado todas las sub-categorías en significados similares. El resultado de este proceso ha sido la emergencia de cuatro categorías generales a partir de las cuales se ha organizado toda la información: hábito de uso, acceso, formación y preferencia por los canales tradicionales.

3. RESULTADOS

El primer dato reseñable es que los discursos en torno al acceso, la formación y las actitudes hacia los canales de comunicación tecnológicos (conceptualizados en las categorías de «hábito de uso», «acceso», «formación» y «preferencia por los canales tradicionales») aparecen reiteradamente en las entrevistas (y en todos los perfiles de centro analizados). Y, sobre todo, los encontramos en los relatos sobre correos electrónicos y plataformas digitales (en las declaraciones sobre páginas web y blogs hay pocas referencias a las ideas que analizamos). Ahora bien, estos resultados, lejos de poder considerarse azarosos, nos sitúan ante el segundo dato a destacar: los discursos de accesibilidad, formación, hábito y preferencia por los medios tradicionales se relacionan principalmente con las herramientas digitales cuya implementación está poco generalizada en las instituciones educativas. Todos los centros analizados, excepto uno, están presentes en la red a través de páginas web o blogs. Pero solamente tres escuelas utilizan las plataformas para informar y comunicarse con las familias, el mismo número que se sirve del correo electrónico para idéntico fin (Macia, 2016). Coincide, pues, la aparición o no de los relatos que estudiamos con el grado de utilización de los canales digitales para la relación familia-escuela (a menor frecuencia de uso del medio, mayor número de discursos que aluden a los tópicos que abordamos). Por consiguiente, hemos centrado el análisis en los correos electrónicos y las plataformas digitales (bloque temático 3 de la entrevista). De las 200 entrevistas, solamente 65 (30 familias y 35

docentes de 11 escuelas diferentes), abordaban la cuestión comunicativa de las TIC en profundidad, declarando el resto de los entrevistados que ellos no utilizaban las herramientas tecnológicas para comunicar y que, por tanto, no podían valorarlas ni opinar al respecto. Así pues, situados en las 65 entrevistas que profundizan en los discursos de la comunicación bidireccional utilizando las TIC, encontramos 48 entrevistas que contienen referencias a alguna de las cuatro categorías establecidas, lo que representa el 73% del total de entrevistas tomadas en consideración para el análisis.

En el citado contexto, todos los informantes consideran a las familias como las más expuestas a sufrir desigualdades de acceso, de formación y, consecuentemente, de hábito. Los entrevistados nombran en 43 ocasiones estos aspectos cuando hablan de las familias, mientras que la frecuencia de aparición de estos tópicos en alusión a los docentes es mucho menor: 9. Si analizamos por separado cada una de estas categorías, la idea que señalan con más frecuencia padres y maestros es la relativa a las desigualdades de acceso en los hogares. El 36% de los entrevistados destacan la falta de equipamiento y/o conexión que sufren algunas familias en la mayoría de los centros. En menor medida aparece el discurso referente al hábito, nombrado por el 18% de los informantes. Y, en tercer lugar, se sitúa la necesidad de formación de los progenitores –idea expuesta solamente por el 10% de la población estudiada. En el terreno de las actitudes, ambos colectivos muestran por igual una preferencia por los canales tradicionales. Y, además, lo hacen con frecuencias elevadas. Esta categoría aparece en 25 de las 67 entrevistas, concretamente en 12 docentes y 13 familiares. En la tabla 1 se recogen las frecuencias obtenidas para cada una de las categorías según colectivo.

TABLA 1

Frecuencia de aparición de las categorías en las entrevistas

Categorías	Frecuencias		
	En los docentes	En las familias	Total
Poco hábito en el uso de las TIC	3	12	15
Desigualdades de acceso	4	24	28
Falta de formación	2	7	9
Preferencia por canales tradicionales	12	13	25
Total	21	56	77

3.1. Poco hábito en el uso de las TIC

Algunas familias consideran que los recursos digitales no forman parte de la cotidianidad profesional de ciertos docentes, lo que supone una barrera importante en la introducción de las TIC para la comunicación y relación con ellos. No obstante, la idea que prevalece entre padres y maestros es la falta de hábito por parte de las familias. Este discurso emerge en nueve entrevistas y otros tres informantes, aun siendo conscientes de que hay padres y madres que no utilizan con asiduidad los recursos digitales, creen que cada vez hay muchos más hogares en los que las TIC ocupan un lugar importante en la

vida diaria de sus miembros. Destacamos algunas referencias sobre esta cuestión:

«Hay maestros que son más activos y otros que no tanto, pero, bueno, en general, contestan.» (Representante AMPA, centro concertado, Cataluña)

«La gente, hablamos de los inmigrantes, pero nosotros tampoco miramos los *e-mails*. La gente no los mira. A mí me sorprende, porque yo miro el correo cada día. Siempre. Y me estoy dando cuenta de que no todo el mundo mira el correo cada día, de que no es tan habitual entre las familias.» (Familiar, centro concertado, Cataluña)

3.2. Desigualdades de acceso

Las escuelas no manifiestan problemas de acceso a la red. Solamente en tres centros de Aragón los docentes consideran los problemas de conectividad como una barrera en la comunicación con las familias. Ambos agentes, en cambio, están preocupados por las desigualdades estructurales que existen en los hogares. Uno de los centros con mucha inmigración no utiliza ninguna herramienta TIC para relacionarse con los progenitores debido al elevado número de familias sin posibilidad de acceder a estos recursos. Y otras cuatro escuelas, a pesar de disponer de página web y/o blog de centro para difundir información, no se sirven de los canales tecnológicos para la comunicación bidireccional con las familias. Según los maestros de estas cinco instituciones, un cambio de rumbo en los medios utilizados podría perjudicar el fin al que sirven: facilitar el flujo de mensajes entre emisor-receptor y viceversa. La brecha digital entre las familias se concibe, pues, como el principal motivo por el que se siguen utilizando solamente los canales tradicionales.

Asimismo, los docentes de los centros que sí se comunican con los padres a través de correos electrónicos o plataformas, también conciben las desigualdades de acceso entre las familias como un problema que aún persiste en la mayoría de comunidades educativas. En estas escuelas, los profesionales son conscientes de la existencia de múltiples y variadas situaciones sociales y económicas, y de vivir en una realidad compleja ante la cual adoptan una solución: combinar los canales tecnológicos con los medios de comunicación más tradicionales (tutorías, reuniones grupales, encuentros cara a cara, circulares y agenda). Las familias, aunque en menor medida que los maestros, también aluden a las desigualdades de acceso en sus discursos. Mostramos algunas declaraciones que evidencian estas concepciones y actitudes:

«Nosotros tenemos un periódico del colegio, un blog. Pero, desde luego, las cuestiones de comunicaciones, de avisos y tal... no. Nosotros utilizamos, para casi todo, el boca a boca. Para empezar, muchas familias de aquí, tenemos un alumnado socialmente desfavorecido, no tienen ordenador.» (Director, centro alta inmigración, Aragón)

«Internet no tiene todo el mundo. En nuestro colegio, la realidad que hay es que no llega a todos. Entonces, te tienes que asegurar de que llegue por agenda por lo

menos. Aunque pongas en la plataforma una información, por ejemplo, los deberes, nunca irá solo por la red, va por otras vías.» (Docente, centro concertado, Aragón)

3.3. Falta de formación

Los discursos relativos al segundo nivel de exclusión digital son menos importantes. Solamente dos maestros aseguran no disponer de la formación adecuada para utilizar los canales digitales en su quehacer laboral diario –una falta de formación que relacionan con la edad. Esta carencia competencial personal también la manifiestan tres familiares. Asimismo, hay docentes que perciben la falta de habilidades y conocimientos TIC por parte de los progenitores como un factor que obstaculiza la implementación y uso de los *e-mails* y las plataformas para mejorar la relación familia-escuela. Algunos ejemplos que exponen la falta de formación en ambos colectivos:

«Yo soy una persona que, por edad y por formación, soy un advenedizo en esto.»
(Director, centro concertado, La Rioja)

«No me parece mal que se vayan introduciendo, pero me parece que tenían que haberse dado unos cursos. Se explicó, pero no pienso que todos los padres estén preparados para ese funcionamiento digital.» (Docente, escuela rural, La Rioja)

En este punto debemos exponer una limitación del estudio. Las desigualdades de «agencia» ante los medios digitales pueden producirse por falta de conocimiento técnico, pero también por falta de destrezas centradas en el uso social de la información y la comunicación. El análisis de contenido desvela que algunos informantes se refieren claramente a las habilidades puramente instrumentales. No obstante, hay entrevistados que no especifican a qué tipo de formación se refieren cuando aluden a la misma, lo que nos obliga a hablar simplemente de formación –sin desgranar si se trata de formación puramente instrumental o de competencias en el uso social y comunicacional de las TIC.

3.4. Preferencia por canales tradicionales

La preferencia por los canales tradicionales aparece como el cuarto discurso a valorar en el establecimiento de líneas de actuación para favorecer el uso comunicativo de las TIC. Maestros y familias impregnan sus declaraciones de argumentos distintos, pero todos ellos formulados desde la desconfianza o inseguridad hacia la capacidad comunicativa de los nuevos recursos. Algunos docentes, todos ellos ubicados en centros que usan los *e-mails* o las plataformas, muestran la voluntad de utilizar estas herramientas para ciertas informaciones (académicas y/o puntuales) y dejar el contacto directo para cuestiones complejas y delicadas que requieran de más tiempo y de una relación más personal. Los maestros también nombran la agenda y las circulares en sus declaraciones de preferencias, así como los carteles y la comunicación a través de los niños. En estos casos se trata mayoritariamente de maestros que ejercen su profesión en escuelas que no utilizan cotidianamente los canales digitales.

Si nos centramos en las familias, estas también optan, en gran medida, por los medios tradicionales. Y en este caso, el discurso que más se repite es el que alaba la comunicación directa y el contacto cara a cara. Otros progenitores argumentan su preferencia por los canales tradicionales a partir de alusiones positivas a las circulares y a la agenda. Ahora bien, ¿qué tipo de familias expone este discurso de preferencia hacia los medios tradicionales? El primer dato interesante es que no se trata de un perfil homogéneo, sino que se da en progenitores cuyos hijos cursan distintas etapas educativas y con diferentes niveles de implicación en las AMPA. Ahora bien, como sucede con el colectivo docente, la diferencia estriba en el enfoque que los entrevistados dan a sus palabras cuando exponen tal cuestión. En las escuelas que utilizan los *e-mails* o las plataformas, los discursos de las familias se construyen en torno a dos ideas principales: la limitación del uso de las TIC a ciertas informaciones rápidas y puntuales y la exposición de algún atributo negativo de la herramienta a partir de la propia experiencia. En los centros que optan por los canales tradicionales, los progenitores tienen una actitud más taxativa hacia el uso de los medios digitales alegando que son innecesarios o inadecuados para el centro de sus hijos –por ser pequeño o por tratarse de la educación primaria. En relación con esta cuestión, familias y docentes lo expresan así:

«Por una parte viene bien, pero, personalmente, me gusta el trato más cercano, en este sentido. No es lo mismo hablar a una máquina... es un poco más frío.»
(Docente, centro concertado, La Rioja)

«La agenda es mucho más inmediata. Si me la firman, al día siguiente la tengo.»
(Docente, centro concertado, Aragón)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Numerosos estudios (Area y Sanabria, 2014; García-Valcárcel et al., 2014; Medina y Ballano, 2015) demuestran que el proyecto 2.0 y otros programas similares han servido para mejorar la dotación de ordenadores y la conexión en los centros, una realidad que se evidencia también en el contexto que estudiamos. Solamente en tres centros persiste una preocupación docente por el mal funcionamiento de la red en determinadas escuelas (se trata, sobre todo, de edificios con mucha antigüedad). En cuanto a las familias, el estudio también muestra los resultados obtenidos en otras investigaciones (Heath et al., 2015; Segura y Martínez, 2011): la falta de acceso de este colectivo es un problema social que persiste en el siglo XXI. Progenitores y maestros son conscientes de la importancia que tiene la dimensión estructural en las situaciones de exclusión digital, como se pone de manifiesto en las múltiples referencias a ello –en total, un tercio de los entrevistados. Por lo tanto, el acceso general de las familias a las TIC es una cuestión pendiente y a la cual debemos prestar atención cuando se implementen los recursos tecnológicos para la relación con las familias.

A diferencia de los resultados obtenidos en los centros analizados, Rogers y Wright (2008) no evidenciaron importantes diferencias de acceso a las TIC entre familias de distintos niveles socioculturales. Las desigualdades, según ellos, estriban en el uso que se

hace de los nuevos recursos para la información y comunicación con las escuelas. En España también encontramos autores que respaldan esta idea (Ballesta y Cerezo, 2011; Segura y Martínez, 2011). Y, en nuestro caso, el discurso de la falta de hábito de algunas familias, aparecido en doce ocasiones, también apoya la existencia de desigualdades en el uso de las TIC expuesta por Rogers y Wright (2008). No obstante, la frecuencia de este relato en la presente investigación ha sido menor que el referente al acceso (lo que nos lleva a concluir que la accesibilidad es un factor más relevante para los agentes educativos implicados en el estudio). Asimismo, los datos recogidos no nos permiten determinar las causas de la diferenciación de uso según familias, pero sí que podemos inferir que la formación y las actitudes son dos de las variables explicativas del hecho que analizamos.

Por lo que se refiere a la falta de habilidades y competencias TIC de las familias, se trata del discurso menos nombrado por los informantes. Además, solamente tres padres reconocen no utilizar las tecnologías por falta de conocimientos. La formación de los maestros tampoco es una cuestión que preocupe demasiado a ambos agentes educativos. Beneyto et al., (2013), de forma similar, exponen que la falta de formación docente es una limitación en el uso de las TIC, pero sin determinar la fuerza de influencia que este factor ejerce en las relaciones entre padres y maestros. En cuanto a las actitudes, como ya demuestran algunos estudios (Rogers y Wright, 2008; Thompson, 2008), muchos maestros y progenitores entrevistados siguen mostrando una preferencia por los canales tradicionales, lo que convierte este discurso en un factor potencial en el estudio de los recursos digitales para la comunicación familia-escuela. Y, en este caso, ya no se trata de una cuestión que afecte sobre todo a las familias –como sucede con los tres discursos anteriores–, sino que ambos agentes, en un elevado porcentaje, son partidarios de mantener relaciones con el *otro* a través de los medios ya existentes. Ahora bien, ¿por qué se siguen prefiriendo los medios tradicionales? ¿Qué inconvenientes perciben en las herramientas TIC? ¿Qué ventajas les ofrecen los canales tradicionales versus los digitales? Futuras investigaciones deberían analizar y comprender los factores subjetivos y actitudinales que inhiben, aún hoy en día, el uso de la tecnología para la comunicación familia-escuela. Asimismo, atendiendo a las limitaciones de representatividad del estudio que presentamos, deberían llevarse a cabo nuevas investigaciones con amplias muestras de población que permitieran determinar si los factores que aquí se plantean (acceso, formación y actitudes) son realmente determinantes en el uso de las TIC en la relación familia-escuela, y qué peso ejerce cada una de estas variables en los comportamientos comunicativos de ambos agentes.

No obstante, los resultados del presente estudio nos llevan a una primera conclusión: el acceso de las familias, la formación de ambos agentes y, sobre todo, el cambio de actitudes por parte de los dos colectivos son tres posibles condicionantes para que las relaciones entre familias y docentes mediadas por TIC puedan implementarse de forma exitosa en los centros. Por tanto, y cumpliendo el segundo objetivo que nos planteamos, se constata que los estudios anteriores sobre el uso de las TIC en el aula pueden servirnos de inspiración y de conocimiento científico a partir del cual empezar a dibujar las hipótesis y preguntas que guíen la investigación en nuestro campo.

Acceso y alfabetización se constituyen, pues, como las dos líneas de actuación que deberían seguir las políticas y las comunidades educativas si se quiere aprovechar el

potencial de las TIC para mejorar la relación entre ambos agentes, como apuntan también otros estudios a nivel internacional (Bouffard, 2008; Rogers y Wright, 2008; Thompson, 2008). Ahora bien, la presente investigación aporta una nueva luz a los informes anteriores y amplía la necesidad de alfabetización digital también a los docentes – centrada, principalmente, en el cambio de actitudes hacia los nuevos canales de comunicación. Por tanto, cuando hablamos de alfabetización digital para mejorar la relación familia-escuela hacemos referencia al resultado de una educación integral. De una educación que se sitúe más allá de la formación en los cinco ámbitos competenciales de la alfabetización digital (Area y Pessoa, 2012) y ayude a crear actitudes positivas y abiertas hacia los recursos. De una educación cuyo objetivo sea construir individuos conscientes de los beneficios que aportan los nuevos recursos; individuos capaces de escoger el mejor medio para cada momento y cada necesidad; individuos, simplemente, alfabetizados de manera íntegra en la nueva cultura digital. Para lograrlo, la formación permanente del profesorado debería mirar también hacia la relación familia-escuela y, dentro de esta, hacia las nuevas posibilidades que ofrecen las TIC para mejorar la comunicación entre ambos. Además, las escuelas deberían ser las encargadas de abrir sus puertas y adquirir un papel fundamental como agentes de alfabetización del resto de la comunidad educativa (Ballesta y Cerezo, 2011), contribuyendo así a mejorar la relación familia-escuela y al mismo tiempo, a formar ciudadanos cultos y capaces de desarrollarse plenamente en la nueva sociedad digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M., Alonso, C., Correa, J.M., Del Moral, M.E., De Pablos, J., Paredes, J., Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-33. doi: <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.11>
- Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38(XIX), 13-20. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Area, M., y Sanabria, A. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educar*, 50(1), 15-39. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.64>
- Ballesta, J., y Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 133-156. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.14.2.248>
- Bauch, J.P. (1998). Applications of technology to linking schools, families, and students. *Proceeding of the Families, Technology, and Education Conference*. Recuperado de <http://goo.gl/sk9ntp>.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beneyto-Seoane, M., Collet-Sabe, J., Cortada-Pujol, M., y Sánchez-Garrote, I. (2013). ¿Mucho ruido y pocas nueces? Escuelas, familias y TIC: discursos, realidades, logros y retos. In D. Aranda, A. Creus, & J. Sanchez-Navarro (Eds.), *Educación, medios*

- digitales y cultura de la participación* (pp.241-262). Barcelona: Editorial UOC.
- Bernstein, A. (1998). Using electronic mail to improve school-based communications. *THE Journal*. Recuperado de <https://goo.gl/bBI5m2>.
- Bouffard, S.M. (2008). Tapping into technology: The role of the Internet in family-school communication. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. Recuperado de <http://goo.gl/bGilke>.
- Brey, A., Innerarity, D., y Mayos, G. (2009). *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Zero Factory, S.L. Recuperado de <http://goo.gl/6IYAIV>.
- Burch, S. (2005). Société de l'information et Société de la connaissance. In V. Peugeot, & A. Ambrosi (Eds.), *Enjeux de mots. Regards multiculturels sur les sociétés de l'information* (pp.49-71). France: C&F éditions.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships. Report n°6*. Baltimore, MD: Publications Johns Hopkins University. Retrieved from <https://goo.gl/Arfw53>
- Fernandez-Cruz, F.J., y Fernandez-Diaz, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46(XXIV), 97-105. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- García-Valcarcel, A., Basilotta, V., y Lopez, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42(XXI), 65-74. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Garreta, J. (coord.). (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España: Pirámide.
- González, N., Gozávez, V., y Ramírez, A. (2014). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>
- González, A., y De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>
- Goodall, J.S. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118-131. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/22040552.2016.1227252>
- Heath, D., Maghrabi, R., y Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396. Recuperado de <http://goo.gl/ngilqs>.
- Hohlfeld, T., Ritzhaupt, A., y Barron, A. (2010). Connecting schools, community and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55, 391-405. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.004>
- Inan, F., y Lowther, D. (2010). Laptops in the K-12 Classrooms: Exploring Factors Impacting Instructional Use. *Computers & Education*, 55(3), 937-944. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.004>
- Lee, A., y So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional:

- similitudes y diferencias. *Comunicar*, 42(XXI), 137-146. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- Lewin, C., y Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54, 749-758. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.010>
- Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2n Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Medina, A., y Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-158. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>
- Olmsted, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Ornellas, A., Sanchez, J.A., Fraga, L., y Domingo, L. (2015). Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 83-96. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.190271>
- Ortoll, E., Casacuberta, D., y Collado, A. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. doi: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12
- Perez, R. (2006). La educación de calidad: una responsabilidad compartida. *Participación educativa*, 1, 27-34. Recuperado de <http://goo.gl/x0A5ze>.
- Pérez, A., y Rodríguez, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Poupart, J.A (2010). Entrevista de tipo cualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In J. Poupart et al (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp.215-253). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Robertt, P., y Lisdero, P. (2016). Epistemología y metodología de la investigación sociológica: reflexiones críticas de nuestras prácticas de investigación. *Sociologias*, 18(41), 54-83. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004103>
- Rogers, R. H., y Wright, V. H. (2008). Assessing technology's role in communication between parents and middle schools. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 7, 36-58. Recuperado de <http://goo.gl/5v7KhP>.
- Roig-Vila., R., Mengual-Andrés, S., y Quinto-Medrano, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar*, 45(XXIII), 151-159. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-16>
- Sanchez, I., y Cortada, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en

- la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1006851>
- Segura, M.L., y Martínez, M.C. (2011). Análisis del perfil formativo en TIC de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la EEPP Sagrada Familia de Linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 6, 77-97. Recuperado de <http://goo.gl/JdpGkm>.
- Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. In J. Voogt, & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp.449-460). New York: Springer. Recuperado de <http://goo.gl/ujL4hg>.
- Thompson, B.C. (2008). Characteristics of parent-teacher email communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03634520701852050>
- Tirado-Morueta, R., y Aguaded-Gómez, J.I. (2014). Influencia de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>.
- Vázquez, E., López, E., y Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8(1), 145-157. Recuperado de <http://goo.gl/ZQazef>.

Apéndice

Entrevista a las familias y a los docentes (adaptar las preguntas según el perfil de entrevistado)

1. Preguntas generales e introductorias.

- Descripción del entorno. Características sociodemográficas del barrio/pueblo. ¿Cómo describiría el contexto sociodemográfico en que se ubica el centro?
- Perfil de las familias que acoge el centro. ¿Cómo describiría las familias que acoge el centro?
- Valoración general de la relación entre familias y docentes ¿Cómo se relacionan las familias con el centro y el centro con las familias? ¿Cómo valora esta relación?
- Concepto de participación (en general). ¿Qué entiende usted por participación de las familias en la educación de los hijos?
- ¿Es importante la implicación parental? ¿Favorece el éxito del alumnado? ¿En qué sentido? ¿Qué otros beneficios aporta?
- Introducción a la participación real. ¿En qué participan las familias en este centro?

2. Crianza.

A) Acciones de las familias.

- ¿Las familias muestran interés por la educación de sus hijos?
- ¿Cómo valoraría las normas familiares o hábitos dentro de los hogares? ¿Suficiente, mejorable...?
- ¿Existe algún grupo de familias que necesite más apoyo institucional en este sentido?

B) Acciones del centro.

- ¿Qué se hace desde el centro para ayudar a las familias a crear este ambiente favorecedor?
- ¿Cuál es el papel de los profesionales externos?
- ¿Se llevan a cabo charlas y sesiones informativas para las familias?

3. Aprendizaje en casa.

A) Acciones de las familias.

- ¿Las familias se implican en la educación de sus hijos desde casa? ¿Cómo? ¿En qué actividades?
- Guiar al entrevistado en las siguientes actividades: control y ayuda en los deberes, fomento de un ambiente de trabajo en casa, realización de actividades conjuntas entre padres/tutores e hijos...
- ¿Cómo valoraría la implicación de las familias dentro de los hogares? ¿Suficiente, mejorable...?
- ¿Existe algún grupo de familias que necesite más apoyo institucional en este sentido?

B) Acciones del centro.

- ¿Qué se hace desde el centro para ayudar a las familias a mejorar su implicación parental desde los hogares?
- ¿Cuál es el papel de los profesionales externos y de los maestros?
- ¿Se llevan a cabo sesiones informativas para las familias?

4. Comunicación.

A) Canales de comunicación tradicionales: uso y valoración.

- ¿Qué canales de comunicación tradicionales utiliza el profesorado para relacionarse con las familias y las familias con el profesorado?
- ¿En qué ocasiones?
- ¿Cómo los valora?
- Si no aparecen, guiar al entrevistado con los siguientes canales: circulares, comunicación informal, agenda, reuniones grupales y tutorías.

B) Canales de comunicación tecnológicos unidireccionales: uso y valoración.

- ¿Cuando el centro quiere comunicar alguna información a todo el colectivo de familias, utiliza algún medio tecnológico?
- ¿En qué ocasiones?
- ¿Cómo lo valora?
- Si no aparecen, guiar al entrevistado con los siguientes canales: páginas web, blogs, correos electrónicos y plataformas.

C) Canales de comunicación tecnológicos bidireccionales: uso y valoración.

- ¿Se utilizan los emails o las plataformas digitales también para mantener conversaciones con las familias/docentes?
- ¿En qué ocasiones?
- ¿Cómo lo valora?

5. Voluntariado.

A) Actividades festivas y eventos.

- ¿En qué actividades participan las familias?
- ¿Cómo participan?
- ¿Niveles de participación? ¿Quiénes participan?
- ¿Cómo valora esta participación?
- ¿Es importante que las familias participen en este tipo de actividades? ¿Por qué?
- ¿Qué actuaciones lleva a cabo el centro para potenciar esta implicación parental?

B) En el aula.

- ¿En qué actividades participan las familias?
- ¿Cómo participan?
- ¿Niveles de participación? ¿Quiénes participan?
- ¿Cómo valora esta participación?

- ¿Es importante que las familias participen en este tipo de actividades? ¿Por qué?
- ¿Qué actuaciones lleva a cabo el centro para potenciar esta implicación parental?

C) Otras formas de participación en el centro.

- ¿Existen otras formas de participación de las familias en el centro que no hayamos comentado?
- ¿Cómo participan?
- ¿Niveles de participación? ¿Quiénes participan?
- ¿Cómo valora esta participación?
- ¿Es importante que las familias participen en este tipo de actividades? ¿Por qué?

6. Toma de decisiones.

A) El Consejo Escolar .

- ¿Qué decisiones se toman?
- ¿Cuál es el rol de los diferentes asistentes?
- ¿Cómo valoraría el Consejo Escolar? ¿Es útil?
- ¿Cuál es la implicación de las familias en el mismo?
- ¿Qué tipo de familias participan?

B) AMPA.

- ¿Cuál es la trayectoria del AMPA?
- ¿Cómo ha evolucionado la participación de la misma?
- ¿Cómo se renueva el AMPA y cómo se transmite la información a las familias en estos momentos de renovación?
- ¿Qué actividades organiza el AMPA?
- ¿Cómo son las relaciones con el Equipo Directivo y los profesionales?
- ¿Cuáles diría que son los puntos fuertes y débiles del AMPA y de las actuaciones que realiza?
- ¿Cómo valoraría la participación de las familias en el AMPA?

7. Colaboración con la comunidad.

A) Con el entorno.

- ¿Qué relación se establece con el entorno?
- ¿Se organizan actividades con el pueblo/barrio?
- ¿Se colabora con instituciones locales? ¿Cómo?
- ¿Qué beneficios aporta?

B) Con otros profesionales del centro.

- ¿Qué papel tienen los profesionales externos (EAP, trabajadores sociales...) en la relación familia-escuela?
- ¿Cómo valoraría sus acciones y ayuda en este sentido?

Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs

6

MONICA MACIA BORDALBA
JORDI GARRETA BOCHACA

ABSTRACT

The use of digital media for parent-teacher communication is increasing. However, many parents and teachers are still reluctant to use such media to enhance two-way pedagogical communication between parents and teachers. This paper explores which of the parents' and teachers' beliefs have an influence on ICT implementation for such communication. We first developed a theoretical model as an adaptation of the Decomposed Theory of Planned Behaviour tailored specifically to address technological acceptance in parent-teacher interactions. Then we applied the proposed model to our data in order, firstly, to examine which beliefs support or constrain the use of digital media and, secondly, to compare the participants' views (parents and/or teachers from schools with different degrees of ICT implementation for parent-teacher communication) on using e-mails and online platforms to communicate with each other. The data were obtained from interviews with 30 families and 35 teachers from 11 different schools in Spain. The findings revealed that parents and teachers hold a set of beliefs about the use of digital media: *beliefs about the medium* (based on the characteristics of e-mails and online platforms) and *beliefs about the context* (based on their perceptions of the setting and of themselves), with the latter being the most important barriers to the use of digital media, particularly for teachers. The findings also showed that parents and teachers display more positive stances on the use of digital media in schools where the management team promotes the use of e-mails or online platforms for family-school communication. A major implication of these findings is that management teams should take the first step to introduce digital media to communicate with families. These findings are also important for researchers as they provide a framework to guide further studies, and give an insight into a field in which the literature is scarce.

Keywords: Digital communication; learning communities; elementary education.

1. INTRODUCTION

Communication is of key importance to a successful family-school partnership. Better and more frequent communication between parents and teachers enhances parental involvement (Graham-Clay, 2005; Kraft & Dougherty, 2013; Swick, 2003) which, in turn, increases pupils' academic achievement (Epstein, 2005; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2015; Park & Holloway, 2017; Wilder, 2014). Nevertheless, effective communication remains a challenge (Ozcinar & Ekizoglu, 2013). Language barriers, incompatible schedules, a lack of trust, cultural differences and socioeconomic factors are just some of the reasons behind low-quality communication in many schools (Garreta, 2015; Henderson & Mapp, 2002; Murray, McFarland-Piazza, & Harrison, 2015).

Within this context, technology is heralded as a tool for overcoming some of these constraints (Özdamli & Yildiz, 2014) and, consequently, for strengthening partnerships between families and schools (Bacigalupa, 2016; Bardroff & Tann, 2012; Blau & Hameiri, 2012; Goodall, 2016; Kosaretskii & Chernyshova, 2013). Digital media are considered more efficient, more immediate, more effective and more convenient than traditional outreach models (Blau & Hameiri, 2017; Ho, Hung, & Chen, 2013; Olmstead, 2013; Wasserman & Zwebner, 2017). Further, digital communication between parents and educational staff is associated with higher academic achievement and higher educational expectations (Bouffard, 2008; Thompson, 2008).

However, Information and Communication Technologies (ICT) implementation is far from widespread, especially when it comes to entering into two-way correspondence between parents and teachers (Macia, 2016; Bouffard, 2008; Rogers & Wright, 2008; Thompson, 2008). Although some studies (Hohlfeld, Ritzhaupt, & Barron, 2010; Thompson, Mazer, & Grady, 2015) suggest that while ICT integration to enable pedagogical communication, such as e-mails, mobile devices or online platforms, has increased over the years, they are often used primarily to broadcast information (Ozcinar & Ekizoglu, 2013; Sánchez & Cortada, 2015; Selwyn, Banaji, Hadjithoma-Garstka, & Clark, 2011). As Lewin and Luckin (2010) stated, «the communication was, as it has been in the past before the investment in technology, predominantly one-way» (p. 756). This therefore raises a question that needs to be addressed: why is it that digital media are not frequently used to exchange messages between parents and teachers, despite their potential benefits in bridging the communication gap between families and teachers?

In this sense, Thompson et al. (2015) sought to explain why parents choose digital media or traditional channels for specific topics and situations. They showed that the use of available visual and auditory cues, the possibility of building a better relationship and the existence of communication during pick-up and drop-off times represented salient reasons for choosing face-to-face (FTF) communication. Conversely, convenience, the proliferation of smartphones and the effectiveness of composing a message due to the asynchronous qualities of e-mail were factors influencing parents' preference for digital modes (Thompson et al., 2015). Another pattern of use is that parents and teachers tend to choose oral communication for complex and academic-related issues and e-mail for messages involving simple and concrete information (Bouffard, 2008; Hu, Wong, Cheah, & Wong, 2009; Thompson, 2008). The likelihood of misinterpreting a message due to a

lack of non-verbal cues, and concerns about e-mail replacing FTF communication were two important problems also perceived by families and teachers (Hu et al., 2009; Thompson, 2009).

Thus, while extant literature is valuable as the starting point for understanding the use of ICT, it is still limited and only provides a partial picture of some beliefs that may influence the acceptance of digital media for family-school communication. What is needed is a systematic and holistic study specifically done to report families' and teachers' beliefs about the use of digital media for pedagogical communication to obtain a more comprehensive overview. In order to narrow this research gap, this paper examines parents' and teachers' beliefs about the use of two such media, e-mails and online platforms, in an attempt to develop a general and wide-ranging understanding of the use thereof in two-way communication. Specifically, this study will address the following two objectives: 1) to develop a theoretical model for application to future research when analysing beliefs influencing the use of digital media for parent-teacher communication; and 2) to use our proposed model to identify the most important beliefs that promote or constrain the use of digital media for family-school communication and to ascertain the differences in participants' discourses regarding such beliefs.

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK AND PURPOSE OF THE STUDY

2.1. The importance of beliefs on technology integration

The literature vividly demonstrates that two sets of barriers must be overcome to bring about successful integration of ICT in teaching (Ertmer, 1999, 2005; Hew & Brush, 2007): first-order barriers (Ertmer, 1999), which are extrinsic to the teacher and refer to environmental readiness, such as equipment, time, access, training and technical support; and second-order barriers, which are basically rooted in teachers' beliefs. Similarly, the Will, Skill, Tool model (WST; Knezek, Christensen, & Fluke, 2003) postulates that enhancing an educator's will (attitudes towards, perceptions of and beliefs about technology), skill (technology competency) and tool access (access to technological tools) leads to higher technology integration (Knezek et al., 2003). More recently, leadership action and change management in schools (Pelgrum & Voogt, 2009), as well as teacher collaboration or support from their peers, have been found to be important determinants of ICT implementation for pedagogical use (Drossel, Eickelmann, & Gerick, 2017; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012; Gil, Rodríguez, & Torres, 2017).

In the domain of family-school communication, the extant literature highlights similar factors. First, Blau and Hameiri (2012, 2017) found that the more active a teacher was in using digital media to communicate with parents, the more active parents were in doing so too, which underscores the importance of taking the social system into account when studying family-school communication. The lack of access to the Internet faced by many parents, especially those who live in economically disadvantaged areas, could be an important weakness in regard to the use of digital media for strengthening family-school communication (Heath, Maghrabi, & Carr, 2015; Selwin et al., 2011). Some

families' limited computer literacy –another element of the digital divide– is also a factor that influences the use of digital media for communication purposes (Lewin & Luckin, 2010; Ozcinar & Ekizoglu, 2013). Finally, concerning the *will* aspect, a large majority of parents and teachers prefer traditional channels, such as school-to-home notebooks or FTF conversations, to digital media (Heath et al., 2015; Macia & Garreta, 2018; Rogers & Wright, 2008). Within the multiple conditioning aspects identified, this study takes the second-order barriers as the main variable of analysis, as beliefs are commonly cited as a factor that is critical to the successful integration of ICT in schools (Drossel et al., 2017; Hew & Brush, 2007; Inan & Lowther, 2010; Kim, Kim, Lee, Spector, & DeMeester, 2013; Prestridge, 2012). Moreover, when looking at a broader context, beliefs are also considered key determinants of any human's decisions and actions. According to Rokeach (1968), beliefs are the best indicators of the decisions that individuals make throughout their lives, establishing a strong alignment between beliefs and actions. Ajzen (1991) also echoes the function of beliefs in behaviour, suggesting that «it is at the level of beliefs that we can learn about the unique factors that induce a person to engage in the behaviour of interest and to prompt another to follow a different course of action» (p. 206-207). Similarly, Fullan (2001) asserts that any educational change depends on «what teachers do and think –it's as simple and complex as that» (p. 129). However, the relationship between espoused beliefs and technology use in the educational context is sometimes unclear in terms of causality (Kim et al., 2013; Tondeur, Van Braak, Ertmer, & Ottenbreit-Leftwick, 2017), which means that changes in beliefs could also follow, rather than precede, changes in behaviour. There may also be cases where teachers' beliefs are not aligned with their actual involvement in digital media (Ertmer et al. 2012). Despite these weak points in the study of beliefs, we support the idea that, when studying family-school communication, beliefs can be considered a salient factor to understand parents' and teachers' behaviours (Ho et al., 2013). This is why this study takes beliefs as the main variable of analysis.

2.2. Theoretical models for examining technology acceptance

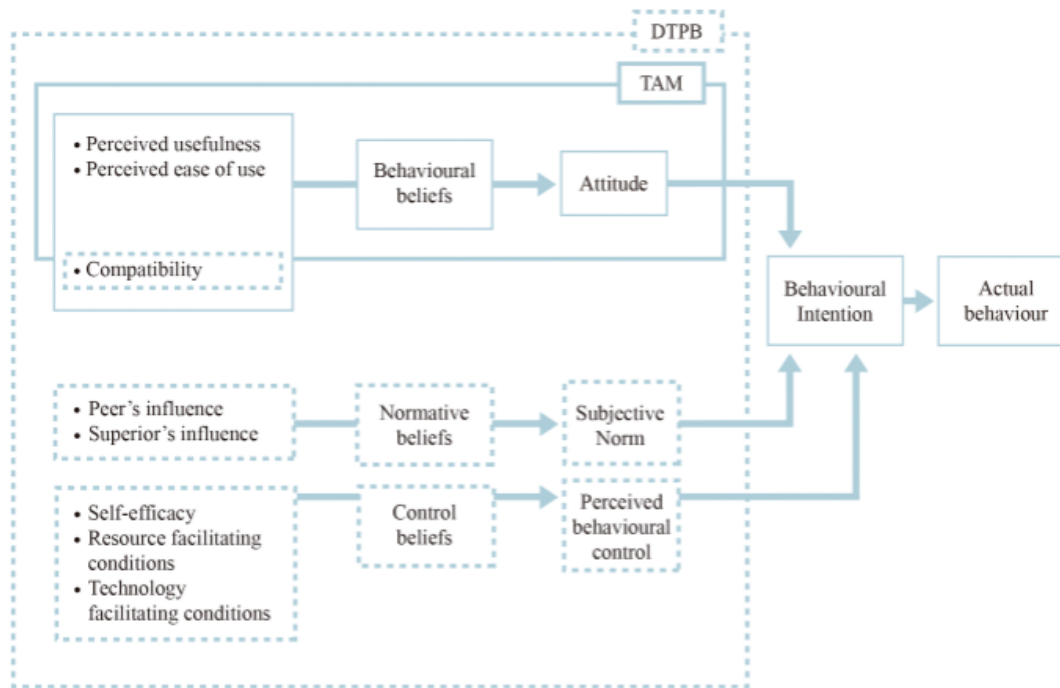
As we move into a technology-based society, a variety of perspectives have been applied to provide an understanding of the conditions that affect technology use. An important stream of research has attempted to explain the usage of ICT from the perspective of intention-based models (Taylor & Todd, 1995), in which beliefs are the primary determinants of actions. Within this stream, there are multiple models such as the Theory of Reasoned Action (TRA; Fishbein & Ajzen, 1975), the Technology Acceptance Model (TAM; Davis, 1986), the Theory of Planned Behaviour (TPB; Ajzen, 1991) or the Decomposed Theory of Planned Behaviour (DTPB; Taylor & Todd, 1995).

TRA and its extension (TPB) are general models designed to predict and explain behaviour across a wide variety of domains. These models posit four levels of study: beliefs, which are in the lowest level; constructs resulting from those beliefs (attitude, subjective norm and, in TPB, perceived behavioural control); behavioural intention; and, finally, actual behaviour. TAM and DTPB, as adaptations of TRA and TPB, respectively, were tailored specifically to address technological acceptance (Davis, Bagozzi, &

Warshaw, 1989). In their attempt to explain users' acceptance of new technologies, TAM and DTPB decomposed each construct into salient beliefs regarding the behaviour of embracing or rejecting a new technological application, device or system (Taylor & Todd, 1995). The difference between the two models stems from the focus and scope of their analysis. Figure 1 shows these differences, with the TAM model drawn in a continuous line and the DTPB model drawn in a dashed line.

FIGURE 1

The Technology Acceptance Model (TAM) and The Decomposed Theory of Planned Behavior (DTPB)



TAM examines beliefs about the characteristics of technology (Davis et al., 1989) using only two key beliefs (usefulness and ease of use) shaping attitudes towards technology and, consequently, the use thereof (TAM in Figure 1). Perceived usefulness refers to the degree to which a person believes that using a particular tool or digital system will help him or her perform a job better. Perceived ease of use is defined as the degree to which a person believes that the performance benefits of usage are outweighed by the effort of using the application (Davis et al., 1989). On the other hand, DTPB also looks at the effects of external and social factors as direct determinants of behavioural intention. This model decomposes both external constructs (subjective norm and perceived behavioural control) into more specific beliefs (DTPB in Figure 1). Focusing on normative beliefs, Taylor and Todd (1995) decomposed the beliefs into peers' influence and superiors' influence. Self-efficacy (confidence in one's ability to succeed in performing the behaviour), resource facilitating conditions (external conditions such as time or money) and technology facilitating conditions (technology compatibility issues) are the specific beliefs in the control dimension.

All these models, despite their limitations (Ajzen, 2011; Sniehotta, Pesseau, & Araújo-Soares, 2014), are useful for analysing ICT integration across a range of organisational settings and users. Within the educational context, many authors have applied them when studying ICT implementation for pedagogical use using quantitative (Holden & Rada, 2011) or qualitative approaches (Chien, Wu, & Hsu, 2014; Ifenthaler & Schweinbenz, 2013), or a combination of both (Smarkola, 2008). In the domain of family-school communication, these models are also gaining in interest (Ho et al., 2013). Moreover, some authors (Hu, Clark, & Ma, 2003; Sánchez, Olmos, & García, 2016; Teo, Lee, & Chai, 2008) have adapted and extended these models to study the educational context because schools are governed by different dynamics from other organisational contexts, and teachers' technology acceptance may differ from that of business workers examined in the majority of previous research (Hu et al., 2003). Following the same reasoning, we argue that beliefs about the use of digital media may considerably differ from the ones affecting teachers' ICT use in their classrooms; hence, an adaptation of these models is required in the study of family-school communication.

TAM (Davis, 1986) is one of the most widespread models in earlier studies, and it has proven to be a useful theoretical underpinning to explain the use of technological tools (King & He, 2006; Legris, Ingham, & Collerette, 2003). However, this paper will take the DTPB model as the analytical framework because we consider that normative beliefs and control beliefs may greatly influence the decision to communicate using digital media.

2.3. Research questions

This research has two different objectives. First, it seeks to design a specific framework that will serve as the underpinning literature for future studies on personal factors influencing the use of digital media for family-school communication. In this regard, this paper will address the following research question:

RQ1: Which beliefs influence the use of digital media for family-school communication?

The second objective is to apply the proposed model to our specific data in order to document the most important beliefs that may promote or constrain the use of digital media for family-school communication and to know which participants support them. Bearing this in mind, the paper will answer the following research questions:

RQ2: Which beliefs primarily support the use of digital media for family-school communication and which ones mainly constrain their use?

RQ3: Are there differences between parents' and teachers' discourses?

RQ4: Are there differences among participants' views when considering the degree of ICT implementation by the school for family-school communication?

3. METHOD

3.1. Research design

This paper reports on one aspect of a larger research project focusing on parental involvement in schools, whose aim was twofold: knowing how parents are involved in their children's education, both at home and at school; and exploring parents' and teachers' discourses and beliefs regarding such involvement. The study adopted an ethnographic approach as it enables a better understanding of the descriptive and interpretative aspects, such as values, ideas and practices pertaining to specific cultural groups (Poupart, 2010). The techniques used for collecting data were mixed, using semi-structured interviews, document/web/blog analysis and observation. Twenty schools participated in the study. The schools were selected by means of purposive sampling. Experts interviewed in a preliminary phase of the research project (specifically, 46 education technicians and those responsible for different education administrations who have an in-depth knowledge of the implementation of innovative experiences in some schools) were asked to inform us about schools that were implementing interesting communicative and participative practices with parents. From the schools recommended, a sample was designed using size, location and type criteria (including rural and urban schools and low and high socioeconomic-status schools in several regions of Spain). Specifically, the schools were located in four different autonomous communities (Aragon, Catalonia, the Balearic Islands and La Rioja). In each school, interviews were conducted with five parents and five teachers, who were selected using purposive sampling too. Regarding the teachers' group, interviews were held with the head teacher, a professional staff member in a position of responsibility, and three teachers from different school levels (initial, intermediate and higher cycles of primary education). Regarding the families, interviews were held with two parents who were active members in the schools, and three others who covered the whole range of the aforementioned school levels.

3.2. Method and instrument

In keeping with the research questions, this paper will focus on the semi-structured interviews. This specific method served to make the interviewees' implicit knowledge more explicit, giving a deeper understanding of the interviewees' subjective viewpoints (Flick, 2014; Poupart, 2010) and allowing us to better understand the significance of social actions (Robertt & Lisdero, 2016). Prominent researchers concerned with the study of beliefs (Fishbein & Ajzen, 1975; Pajares, 1992) have also considered qualitative methods to be the most appropriate ones. They (Fishbein & Ajzen, 1975; Pajares, 1992) have suggested that, for researchers to identify salient beliefs about the behaviour under investigation, it is useful to conduct free-response interviews with representative members of the subject population. We therefore chose semi-structured interviews containing general points of discussion. The interview schedule was designed by the research team (which consisted of 15 researchers from five different universities) and was subsequently improved and validated by the experts interviewed in the preliminary phase of the study.

The final schedule consisted of six thematic sections in accordance with Epstein's (1992) model of parental involvement: parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision-making and collaboration with the community. Sample questions for each section are listed in Appendix 1. Regarding the family-school communication dimension, three key issues were established to guide the interviews: 1) traditional communication channels: use and personal assessment; 2) one-way digital communication media: use and personal assessment; and 3) two-way digital communication media: use and personal assessment. This research design allowed us to obtain valuable statements to build on participants' real concerns and judgments, a kind of information that is hard to obtain –and may even be biased– when more specific structured interviews are used. Specifically, the questions asked about the third issue (two-way digital communication media: use and personal assessment) were the following: 1) Are e-mails and/or online platforms used in this school for parent-teacher communication? 2) If so, when? 3) What do you think about them? The first and second questions gave us information about whether and how digital media were used for pedagogical communication and served to classify the schools according to their degree of ICT implementation and use of digital media. The third question specifically sought the interviewees' beliefs about and opinions on the use of these media in the school setting, which is the central aim of this paper.

3.3. Participants

Of the 20 schools that participated in the larger research project, five had a protocol of e-communication with families through e-mails or online platforms, although the implementation thereof was still in the initial phase. That meant that the use of digital media was optional for the teachers and was complementary to the traditional channels. These schools are labelled as *ICT schools*. The remaining schools, labelled *non-ICT schools*, did not use e-mails or online platforms for communication between parents and teachers, and their future use was not a core objective for the management team. This fact led to a non-response to the opinion questions by the majority of the parents and the teachers in those *non-ICT schools*. They primarily stated that they did not use these kinds of media to communicate and were therefore unable to comment on the issue in depth. While the participants from the five *ICT schools* all expressed their agreement or disagreement with the use of digital media, the nature of the questions asked (open, free-response) led to a lack of meaningful information about the reasons behind some participants' positions (they did not comment on the advantages of or their concerns about e-mails or online platforms). It should be noted that the researchers did not force the participants to give a personal opinion on the use of ICT in schools because they wanted this information to emerge spontaneously so as not to bias or influence the parents' and the teachers' discourses.

The outcome of this approach to the research question was that some interviews were dropped from the data analysis process because they did not provide information about the object of this study (the participants' beliefs). From the «useful» interviews, we decided to take into consideration those interviews where at least three informants from

the same school gave us information about the advantages and/or disadvantages of digital media for communication purposes. This decision was motivated by the qualitative approach taken in the study, in which the meaning is culturally defined (Twinning, Heller, Nussbaum, & Tsai, 2017). This purposive sampling also allowed the researchers to triangulate the data. The participant selection process resulted in a total of 11 schools (five *ICT schools* and six *non-ICT schools*) and 65 educational agents interviewed (30 families and 35 teachers). Table 1 shows a breakdown of the schools' characteristics and the number of agents interviewed at each school.

TABLE 1

Schools' characteristics and the informants selected for the study

	Use of digital media	Type	Setting	Socioeconomic status of families	Informants selected
School 1 (S1)	Online platform	Private	Urban	Medium	3 parents; 3 teachers
School 2 (S2)	Online platform	Private	Urban	Low to medium	6 parents; 4 teachers
School 3 (S3)	Online platform	Private	Urban	Low to medium	4 parents; 4 teachers
School 4 (S4)	E-mail	Public	Urban	Medium	1 parent; 2 teachers
School 5 (S5)	E-mail	Public	Urban	Medium	3 parents; 3 teachers
School 6 (S6)	No	Public	Urban	Low to medium	2 parents; 2 teachers
School 7 (S7)	No	Public	Urban	Low to medium	2 parents; 3 teachers
School 8 (S8)	No	Public	Rural	Medium	3 parents; 5 teachers
School 9 (S9)	No	Public	Rural	Medium	4 parents; 4 teachers
School 10 (S10)	No	Private	Urban	Low	2 parents; 2 teachers
School 11 (S11)	No	Public	Urban	Very low	1 parent; 2 teachers

3.4. Data collection and data analysis

The data were collected from April 2014 to November 2014 by the members of the research team. We conducted in-depth, semi-structured interviews with parents and teachers. Each interview, which lasted on average 60 minutes, was carried out FTF and was digitally audio-recorded. The interviews were carried out with no one else present in suitable places where participants would not be interrupted. Specifically, the interviews with teachers took place at their schools, while the interviews with families were held at locations arranged with them (at school, at their houses or in public places). Sufficient time was also set aside to deal with all the key issues contained in the thematic script

devised for the interviews (the duration of which had already been agreed with the participants). As each interviewee was aware of the project and the use to which the information would be put, the interviews began with a general reminder of the subject thereof and, in particular, with a detailed explanation of the related ethical issues. The participants were informed that the research met strict ethical criteria regarding the information obtained from the interviews, i.e., that such information would not be disseminated unless the anonymity of the interviewees and the people mentioned in the interviews could be guaranteed. In order to ensure such anonymity, the interviews were transcribed verbatim, always labelling the transcriptions with acronyms representing the general profile of the interviewee and of the school, and no examples that could be identified were mentioned. We also agreed to send any publications resulting from this project to those who requested them.

From the data set, transcripts of informants' comments on the key issue of «two-way communication media: use and personal assessment» were selected (as this issue was directly related to the aim of the study). During the initial phase, the first author read the transcripts and repeatedly labelled the segments of text in order to create an initial list of dominant themes. At this stage, 65 interviews (30 with families and 35 with teachers from 11 different schools) were selected as: 1) they provided valuable information about the advantages of and their concerns about digital media for pedagogical communication; and 2) they met the purposive sampling criteria explained in section 3.3.

The specific data selected was coded using inductive analysis (Thomas, 2006). In this second phase, theoretical acceptance models (specifically DTPB) provided some categories that were used to place and replace the initial themes emerging from the data. This meant that the codes and broader categories were developed using both an *etic* perspective, by looking at previous literature, and an *emic* perspective, detecting new concepts from the participants' views (Glaser & Strauss, 2010). Specifically, this second phase consisted of two sequential processes. First, during a process of discussion (working together at a one-day workshop) the two authors re-read the entire set of statements to identify which themes were related to some of the existing categories in previous literature, and which themes did not mirror any theoretical dimension of the DTPB model. Indeed, this process served to create a final list of dominant themes that met with the agreement of both authors. At this stage, we decided to re-read the entire set of data (and not simply to work with the list of dominant themes proposed in the initial phase) to look at the participants' comments within their full context to better understand the meaning of their utterances. Secondly, a process of theoretical coding was carried out, comparing and connecting the different themes with and to each other, and creating broader categories with their associated themes and sub-themes. This process, which was carried out at a two-day workshop by the two authors, led us to identify a set of categories and codes that were taken as the coding frame to review all data in order to ensure coding consistency (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Table 2 shows the final categories with their quantities and related sample quotes. The final process of coding review was carried out by the first author, although all uncertain statements were negotiated by both authors until 100% agreement was reached.

TABLE 2

Categorization of beliefs, their quantities, and sample quotes

Categories	Quantities	Sample quotes
<i>Beliefs about the medium</i>	60	
Perceived usefulness	32	
Efficacy	11	«There are people who have e-mail, but there can be errors with this medium and messages may not arrive.» (Parent S9)
Convenience	9	«You often remember what happened yesterday, something my son told me, you remember that now, when you pick him up. At home... well, we have the option, but it's not usual because it's not useful.» (Parent S2)
Immediacy	8	«The calendar is much more immediate. If they sign it, the following day I have it. Using online platforms or e-mail, they can register now or after a week.» (Teacher S1)
Time	4	«We're too lazy to do this. Because logging in to the session involves entering your password, you do not have it at that time, and the information often goes unread.» (Parent S2)
Perceived ease of use	7	«It's easy because, when you log in to a computer session, you already know everything.» (Parents S9)
Compatibility	21	
Necessity	7	«Our school doesn't use digital media to communicate with families because there's direct contact with teachers every day.» (Parent S6)
Application	14	«What's more valuable in personal relations is direct communication. Talking through a machine isn't the same, it's much more distant.» (Teacher S3)
<i>Beliefs about the context</i>	54	
Self-efficacy	6	«I'm someone who, because of my age and training, doesn't know how to use them. I know they're important instruments in our work, but what's valued is personal contact.» (Teacher S3).
Technology facilitating conditions	26	«We don't use digital media to communicate. We usually use face-to-face communication. In our school, we have a lot of students that are socially and economically disadvantaged, and they don't have computers at home.» (Teacher S11)
Others' facilitating conditions	22	
Others' use	12	«There are families that, for many reasons, may not constantly be online, but with families I talk to, we do use it.» (Parent S1)
Others' knowledge	4	«I believe that a training course is necessary because I don't think all parents know how to use e-communication. It isn't the case that everyone knows how to use technology, it's normal, I understand.» (Teacher S8)
Others' attitudes	6	«When parents need to contact teachers or any other member of staff, they just go to the school in person. They prefer a personal approach.» (Teacher S10)

4. RESULTS AND DISCUSSION

The first part of the findings reports on our proposed model, which is an adaptation of the DTPB model tailored specifically to analyse the use of digital media for parent-teacher communication. This section provides evidence for the first research question. We then analyse our data by using the proposed model. Specifically, in section 4.2 we present a general picture of the positive and negative discourses and their frequencies ascribed to each belief to answer the second research question, which are subsequently categorised and discussed in depth in section 4.3. This section will lead us towards answers to the third and fourth research questions. The informants' comments included in this paper are the authors' translations from the Spanish language.

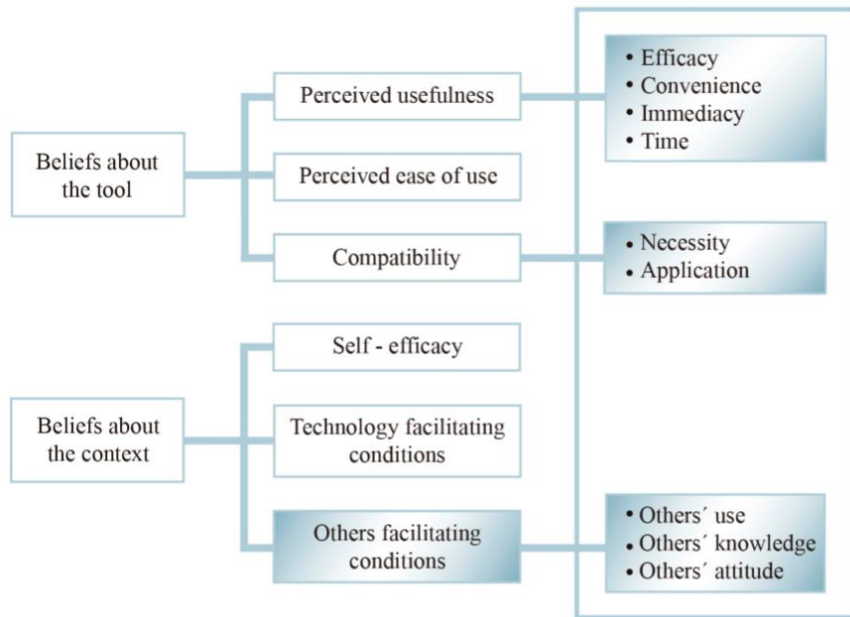
4.1. The proposed model for the communicative context in education (RQ1)

In this section, we present our proposed theoretical model to address the issue of digital family-school communication. This model emerged from the participants' discourses on and concerns about the use of digital media for pedagogical communication. As explained in section 2.2, the DTPB model (Taylor & Todd, 1995) was used as the analytical framework to analyse the data. Thus, we grouped beliefs into two main categories: *beliefs about the medium* and *beliefs about the context*. The first category refers to beliefs about the system design factors. That is what Taylor and Todd (1995) called *behavioural beliefs*. The second category, drawing attention to the context, only refers to the *control beliefs* concept in the DTPB model. The *normative beliefs* category included in the DTPB model is not reported in our analysis because participants' references to these beliefs were scarce (less than five participants referred to peers' influence and superiors' influence, and the researchers considered that this limited amount of records was not representative enough to take the category into consideration). However, it is worth noting that our model is based on a specific data set and that further research is needed to test whether normative beliefs have no influence on the use of digital media for family-school communication (as we propose) or whether such beliefs should indeed be included in the model that we have attempted to design.

It should also be noted that the labels we use to describe each category of beliefs differ from those used in previous literature. This has been done for the sake of simplicity and applicability. We consider that the new labels help the reader to better understand the beliefs to which such labels refer. Further, we believe that the proposed labels are more appropriate when it comes to designing a framework that is applicable from the perspective of a wide variety of domains other than psychology, which aligns with the nature of the educational and communicational issue that concerns us. Figure 2 shows the model that emerged from our data; the categories and sub-themes that do not align with the DTPB model are highlighted with a coloured background, so they are specifically tailored to address digital media for family-school communication.

FIGURE 2

The proposed model to analyse two-way digital media in family-school communication



Focusing on the first category of beliefs, *beliefs about the medium*, we distinguish between perceived usefulness, perceived ease of use, and compatibility. The beliefs that emerged from the data were therefore aligned with the specific beliefs reported by the DTPB model with regard to the intrinsic characteristics of technology (Taylor & Todd, 1995). However, since our aim was to tailor the DTPB model to study a specific context, we decomposed some of these beliefs into more detailed sub-themes. Specifically, perceived usefulness comprises efficacy, convenience, immediacy and time. Compatibility includes necessity and application. Perceived ease of use is the only belief that does not require this specification. Table 3 shows the specific sub-themes for each belief and their definitions.

TABLE 3

Definitions of the sub-themes included in the proposed model

Beliefs	Specific sub-themes	Definitions
Perceived usefulness	Efficacy	The degree to which a person believes that digital media achieve greater communication.
	Convenience	The degree to which a person believes that digital media are more convenient than using traditional channels.
	Immediacy	The degree to which a person believes that digital media make the communication process quicker.
	Time	The degree to which a person believes that digital media save him or her time.
Compatibility	Necessity	The degree to which a person believes that digital media suit his or her current needs.

	Application	The degree to which a person believes that digital media suit his or her existing values.
Others' facilitating conditions	Others' use	The degree to which a person believes that others' use of digital media facilitates or constrains successful ICT integration.
	Others' knowledge	The degree to which a person believes that others' knowledge of managing digital media facilitates or constrains successful ICT integration.
	Others' attitudes	The degree to which a person believes that others' attitudes towards digital media facilitate or constrain successful ICT integration.

The second category of beliefs, *beliefs about the context*, comprises three components: self-efficacy, technology facilitating conditions (both remaining the same as in the DTPB model) and others' facilitating conditions. Others' facilitating conditions is a new belief that emerged from the data, and it refers to the degree to which a person believes that others' actions and preparation will facilitate the successful integration of ICT. We also decomposed this belief into more specific sub-themes in order to better define the concept and guide further research. Specifically, the others' facilitating conditions belief is composed of others' use, others' knowledge and others' attitudes (see the definitions in Table 3). In contrast, we removed the item concerning beliefs about resource facilitating conditions (used in the DTPB model) from our framework as participants' discourses rarely mentioned this aspect. Nevertheless, as pointed out when referring to normative beliefs, this is an exploratory study and we encourage researchers to bear this belief in mind when analysing other contexts.

Evidence from our data suggests that, by including the modifications specified above, the DTPB model could be used when analysing family-school communication. However, the most significant outcome is the decomposition of the specific beliefs included in the DTPB model into more detailed sub-themes. As the model proposed by Taylor and Todd (1995) was designed to report technology acceptance in a wide variety of domains, the definitions of usefulness, ease of use, and compatibility are quite general and may include many different interpretations. Indeed, different approaches to the concepts are evident in the literature (Chien et al., 2014; Ho et al., 2013). Thus, the specific sub-categories that we suggest in this paper may help to ensure category consistency in future studies on family-school communication.

4.2. Discourses on each specific belief: supporting or constraining the use of digital media (RQ2)

This section summarizes the discourses ascribed to each belief in accordance with the proposed model (see Figure 2). For each defined belief and sub-theme, we show the specific statements made by parents and teachers. We have divided the discourses into positive and negative, since the participants expressed considerably different views on a given technology characteristic or context situation. Table 4 includes an overview of the participants' main discourses and their quantities.

TABLE 4

Positive and negative discourses ascribed to each belief and their quantities

	Q.	Positive discourses	Q.	Negative discourses	Q.
Perceived usefulness	32				
Efficacy	11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In permanent contact. ▪ More effective: ensures that the information is received. 	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problems with e-mail addresses. ▪ Information is limited. ▪ Communication cannot reach all families or it is lost. 	6
Convenience	9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Useful for families who cannot get to school easily/need constant contact. ▪ You can send a message whenever possible. 	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Other means are more convenient. 	2
Immediacy	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Digital media make communication quicker, more immediate and more agile. 	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The calendar is more immediate/quicker to use. 	2
Time	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teachers do not waste time at pick-up times. 	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Requires time. 	3
Ease of use	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Easy to access. ▪ You can access communication using a mobile phone. 	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Not easy to access. ▪ Using portable devices might be difficult. 	4
Compatibility	21				
Necessity	7	-----	0	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Not necessary in primary schools. ▪ Not necessary as you can see the teacher. 	7
Application	14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Only for academic/simple/specific topics. ▪ Problems/important issues discussed face-to-face. 	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ It can lead to misinterpretations. ▪ Face-to-face communication improves personal relationships. 	8
Self-efficacy	6	-----	0	<ul style="list-style-type: none"> ▪ People do not know how to use it. 	6
Technology facilitating conditions	26	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Some families do not have Internet access or devices, so both methods (traditional and digital) are used. ▪ In general, people do have Internet access and devices. 	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Internet at school does not work properly. ▪ People do not have Internet access or devices. 	18
Others' facilitating conditions	22				

Others' use	12	▪ In general, people use digital media.	4	▪ People do not use digital media.	8
Others' knowledge	4	-----	0	▪ People do not know how to use them.	4
Others' attitudes	6	-----	0	▪ People prefer traditional channels/are not interested in ICT.	6

The overview presented in this section makes a two-fold contribution. First, it provides a guide for future studies as it shows the specific statements on which researchers should focus when analysing digital family-school communication. Second, referring to the application of this model to our specific data, we found that most of the beliefs could be considered both positive and negative depending on each individual's values and experiences. This is not surprising because we are dealing with people's subjective appraisals, which do not necessarily reflect objective reality. Indeed, the opposite is the case, as individuals tend to build causal explanations around their beliefs, whether these arguments are accurate or merely invention (Davis et al., 1989; Pajares, 1992).

However, of particular interest in this instance is the knowledge of which beliefs mainly support the use of digital media and which beliefs can be considered barriers to digital communication in schools. There are only two beliefs that can be considered factors that enhance ICT implementation because the majority of the discourses expressed by the participants were positive. These beliefs are *convenience* and *immediacy*, both related to the characteristics of digital media. Thus, as evidenced in this data, the convenience and immediacy afforded by e-mails and online platforms are two key advantages perceived by parents and teachers. This perception is consistent with other studies (Thompson et al., 2015), which revealed that convenience is the primary reason why parents and teachers choose e-mails to communicate certain issues, highlighting the non-necessity to coordinate their busy work schedules. Further, our study reinforces the idea supported by many authors (Blau & Hameiri, 2017; Ho et al., 2013; Olmstead, 2013) that digital communication is perceived as more convenient and more immediate than traditional outreach models, so in some instances it could be a suitable option.

In contrast, the results showed that all the specific *beliefs about the context* were basically supported by negative discourses. Specifically, *self-efficacy*, *others' knowledge* and *others' attitudes* are beliefs with a negative view only (see Table 4), while *technology facilitating conditions* and *others' use*, albeit registering positive and negative perceptions, are beliefs that could be considered constrainers of the use of digital media since the majority of the participants' comments reflected negative views. Thus, it is clear that *beliefs about the context* can be considered key barriers to successful ICT integration. Further, this set of beliefs appeared constantly in the interviews, which shows that they are an important concern for families and teachers. As a result of this double conjecture, we argue that future interventions in two-way digital communication should take into special consideration the beliefs that parents and teachers hold towards themselves and others, and that future studies need to focus on first-order barriers to check whether computer literacy is still a core problem that needs to be addressed (or, conversely,

whether it is a perceived weakness misaligned with what really happens within the educational and familial context).

Finally, we found some *beliefs about the medium* that had an equal mixture of positive and negative comments, so they could be considered as strengths or barriers depending on the agents' views. These beliefs are related to *efficacy*, *perceived ease of use* and *application*. Regarding *perceived ease of use*, it is worth noting that regardless of the participants' views on this belief (positive or negative), the arguments that parents and teachers used to support their thoughts can be placed within two key ideas. The first one is the degree of difficulty in accessing the medium, with passwords and log-in sessions as important features. The second argument is linked to the ubiquity enabled by current devices, specifically smartphones. Unlike much prior research (Davis et al., 1989; Hu et al., 2003) that states that perceived ease of use is a significant secondary determinant of usage, we support the idea that perceived ease of use is an essential issue when studying ICT integration due to its strong alignment with computer literacy. Consequently, although recent studies have suggested that the large majority of parents and teachers are digitally competent (Hu et al., 2009; Özdamli & Yildiz, 2014), perceived ease of use has to be seen as a belief that might constrain the use of digital media in those parents and teachers whose level of digital competency remains low (Lewin & Luckin, 2010; Ozcinar & Ekizoglu, 2013). Concerning *application*, a lack of visual and auditory cues, which are key elements in verbal communication, was at the heart of the participants' discourses. On the positive side, it is suggested that digital communication should be reserved for academic issues and concrete information, whereas sensitive, serious or complex topics should be dealt with through personal contact. Previous studies have also shown that parents and teachers share this conviction (Bouffard, 2008; Hu et al., 2009; Thompson et al., 2015), leading us to the conclusion that schools must combine both methods – traditional and digital– in order to take advantage of the strengths of each one (Goodall, 2016; Heath et al., 2015). As Hu et al. (2009) asserted, the role of ICT is just to redistribute the channels for messages to be communicated according to the nature and purpose of such messages. On the negative side, the data showed that some participants believed that the lack of non-verbal cues could lead to misinterpretations, a concern also found in Thompson's (2009) study.

4.3. Who said what? Comparing the participants' discourses (RQ3; RQ4)

In this section, we compare the participants' discourses, taking into consideration two variables: the participants' group (parents and teachers) and the participants' setting (*ICT schools* and *non-ICT schools*). First, we shall focus on the participants' positive discourses on the whole set of beliefs included in the model. Secondly, we shall analyse the participants' negative comments on the set of beliefs included in the model. The discussion expands on each group of comments.

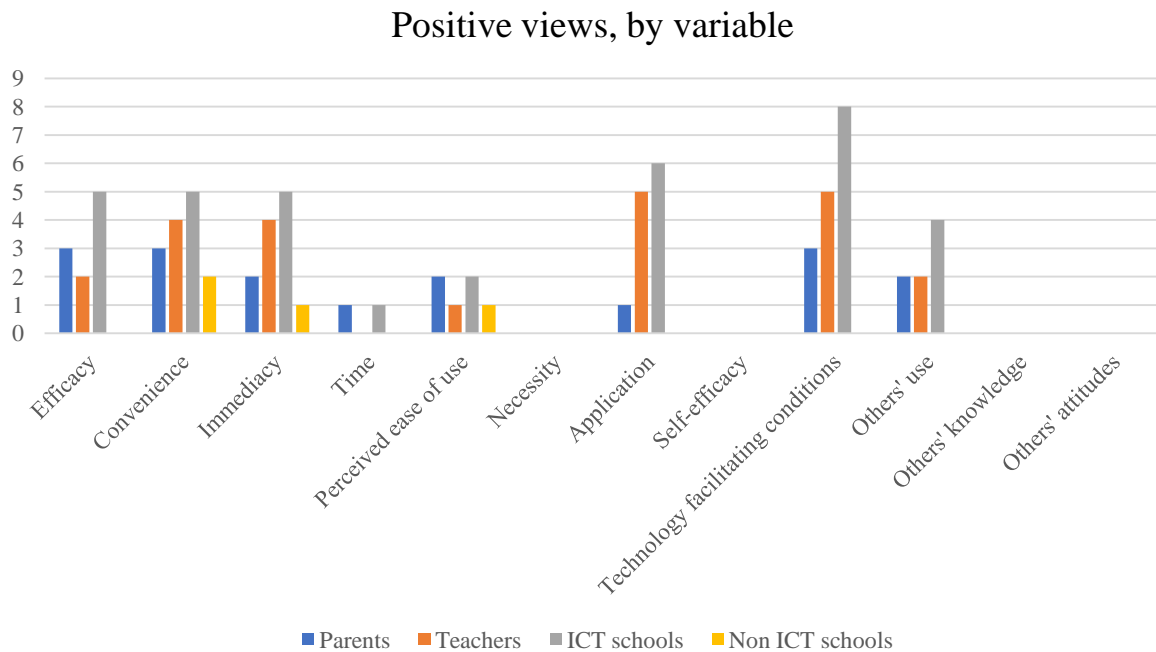
4.3.1. Positive discourses

For the purposes of this study, we defined positive discourses as «utterances that expressed advantages of and/or supporters of the use of digital media». Figure 3 shows

the number of positive discourses, by groups of agents (parents and teachers) and by participants' setting (*ICT schools* and *non-ICT schools*), on the beliefs included in the proposed model.

FIGURE 3

Frequency of positive statements about every belief, by participants' group (parents/teachers) and participants' setting (ICT schools/non-ICT schools)



It is clear from Figure 3 that the participants in the *ICT schools* setting expressed most of the positive comments on digital media. Only *convenience*, *immediacy* and *perceived ease of use* were characteristics of digital media also viewed as strengths for some participants in the *non-ICT schools* setting. In this regard, when looking at *convenience*, the most frequently mentioned idea by both the parents and the teachers, was that digital media are perfectly suited to daily family-school communication or to those families who cannot get to school because of their work schedules. The following excerpt exemplifies this idea:

«The online platform is a really useful communication medium for all families, but even more so for those who do not have flexibility because of their work schedules or because their workplace is a long way from the school.»

Many participants, primarily teachers in this instance, perceived *immediacy* as a positive attribute of digital media as they make communication quicker, more immediate and more agile. As one teacher stated:

«Digital media have greatly facilitated quicker communication. You can send a message like ‘tomorrow, please remember to bring this material to school’, and the following day the majority of parents respond because they have the information there in an instant.»

Regarding *perceived ease of use*, some parents were keen on using digital media as they require no effort. The teachers' discourses, however, focused on the ubiquity of mobile phones, explaining that smartphones provided ready access to the Internet, thereby making digital communication even more convenient (Thompson et al., 2015). The positive standpoints on the rest of the beliefs were all mentioned by the participants from *ICT schools*. However, some differences were found between the parents' and the teachers' discourses. Focusing on *efficacy*, while the parents held the view that using digital media meant that they were in permanent communication with the school, highlighting the frequency of contact, the teachers referred to the creation and maintenance of high-quality school-family communication, pointing to the quality of contact. One teacher noted that:

«I frequently use the online platform because, although they [the pupils] often have the calendar [a two-way traditional communication channel used by Spanish schools] on them, they don't show it to their parents.»

Concerning *application*, it is a belief primarily referenced in the teachers' interviews. In this regard, they suggested that digital communication should be reserved for academic issues and concrete information, such as informing the teachers of a child's absence from school due to a doctor's visit, whereas more sensitive and serious problems should be dealt through personal contact. As one teacher noted:

«We communicate concrete and specific issues via digital media; we do not go into the same level detail as we would in face-to-face communication.»

Moving on to *beliefs about the context*, only *technology facilitating conditions* and *others' use* had some positive comments. Regarding *technology facilitating conditions*, the teachers adopted a positive attitude towards the existence of parents unwilling to use digital media and highlighted the solution that they had adopted: using a combination of methods to ensure effective communication with all families. One teacher explained that:

«Not all families have Internet access. In our school, some don't have it, so you have to be sure to reach all families by using the calendar. Although you give some information via the online platform, such as the pupils' homework, this information will never be sent using that medium alone. It is also written down on the calendar so that those who can't access the Internet or have a broken-down computer at that time can receive it.»

Another important discourse, in this case shared by both the parents and the teachers, was that while some families lacked digital resources, the vast majority of parents did not. The parents and the teachers also shared the view that many families already used digital devices in their daily lives, so the *others' use* of digital media is not a barrier to ICT implementation for two-way communication between families and schools.

It is clear from this section that the arguments behind the parents' and the teachers' positive views on the use of digital media are similar in some beliefs, whilst in others,

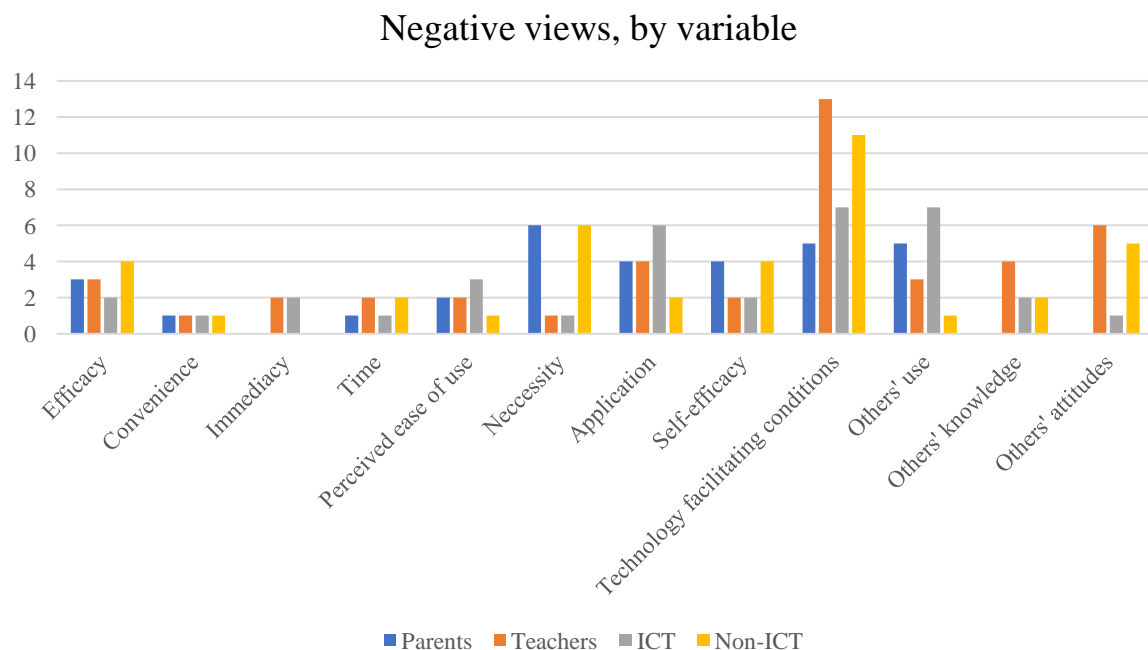
each group constructs its own reasoning based on different premises. However, the most important finding is the importance of the context, where leadership dynamics, change management or ICT implementation time impact on the kind of approach that the participants' take towards the set of beliefs studied, with the parents' and the teachers' in an *ICT schools* setting expressing the most positive views on the use of digital media. These results are, to some extent, consistent with previous research (Drossel et al., 2017; Ertmer et al., 2012; Gil et al., 2017), which suggests the importance of the social system and especially of leadership action (Pelgrum & Voogt, 2009) in ICT integration in schools. In our study, the influence of this social system might be reflected through the change in the participants' attitudes towards the use of digital media for pedagogical purposes, although, as pointed out by others researchers (Kim et al., 2013), it is possible to assert that while the participants' beliefs may be related to ICT integration, a correlation does not imply causation (and this study does not provide empirical evidence to prove that causality), so it is simply a hypothesis that further studies will need to test.

4.3.2. Negative discourses

This section expands on the negative statements made by the participants, defined as «utterances that expressed disadvantages of and/or concerns about the use of digital media». Figure 4 shows the number of negative discourses, by groups of agents (parents and teachers) and by the participants' setting (*ICT schools* and *non-ICT schools*).

FIGURE 4

Frequency of negative statements about every belief, by participants' group (parents/teachers) and participants' setting (ICT schools/non-ICT schools)



Contrary to what we had expected, the participants from *ICT schools* also held a negative stance on the use of digital media, and was actually the main group expressing such negative comments for certain kinds of belief, e.g., *immediacy*, *perceived ease of use*, *application* and *others' use*. *Immediacy* was a characteristic of digital media that only the teachers viewed negatively, who suggested that the calendar –a two-way traditional communication channel used by Spanish schools– was quicker to use and more immediate than digital media were.

Regarding *perceived ease of use*, some parents perceived the action of logging in to a session as a burden, whereas in the teachers' discourses, as found in the positive comments on the same belief, the idea of the ubiquity of smartphones also emerged, but on this occasion they felt that it might be difficult to access the online platform using mobile phones, probably because of the existence of passwords and log-in sessions. Moving on to *application*, differences between the parents' and the teachers' discourses were also found. Both the parents and the teachers still took a dim view of e-mails and online platforms, mainly because the lack of non-verbal cues. For families, this fact could lead to misinterpretations. As one parent stated:

«I like direct communication, face-to-face channels, because it seems to me that they can better understand my point, and I can better express what I'm thinking and what I want to communicate.»

Thompson (2009) also found that misinterpretations were the most significant problem expressed by parents and teachers when communicating via e-mail. However, unlike Thompson's results, in this study the problem was expressed mainly in the parents' discourses. In contrast, the teachers underlined the difficulty in developing interpersonal impressions through digital media, a concern that was also noted in previous research (Thompson et al., 2015). *Others' use*, a belief on which negative views were held by the participants in *ICT schools*, was primarily cited by the parents. In this regard, the most common view was that parents, and in some cases teachers, did not tend to use e-mails and online platforms on a regular basis. The following statement shows this position:

«When we talk about the lack of use of digital media, generally we're referring to immigrants, but, on the whole, national people don't check their e-mails on a daily basis either. That seems odd to me because I check mine many times a day.»

The results showed the primacy of the parents' group when talking about *necessity* and *self-efficacy* too, albeit in this case for families from *non-ICT schools*. Looking at themselves, some parents noted that they did not know exactly how to manage new technologies and, consequently, were not keen on using digital media to enhance parent-teacher communication. The teachers that held the same belief related their lack of confidence and the non-use of digital devices to age. Referring to *necessity*, the comments on this were based on two salient ideas. First, it is thought that in primary schools there is no necessity to use digital media for parent-teacher communication because traditional channels already suit the agents' communicative needs. Second, as Thompson et al. (2015) found in their study, some parents stated that they frequently visit their child's

school, making direct communication with teachers possible, especially at drop-off and pick-up times, so the use of ICT is unnecessary. In this regard, one parent stated:

«I'm familiar with these digital media but don't use them, I prefer traditional channels. I understand that they could work in secondary schools, but in primary schools face-to-face communication is easier because you can see the teacher every day and you have daily contact with the professional staff.»

Regarding the teachers, they were above all concerned about the context (the downsides of *technology facilitating conditions*, *others' knowledge* and *others' attitudes* were mainly cited by this group of participants). In this respect, the teachers stated that other families and teachers, i.e., the *others*, did not know how to use digital media due to their scarce knowledge of and training in new technologies. Nevertheless, statistical evidence and empirical studies show that nowadays the large majority of parents and teachers are digitally competent (Hu et al., 2009; Özdamlı & Yıldız, 2014). Consequently, the low levels of technical know-how mentioned by teachers when talking about their peers may be out of alignment with reality and simply be a biased image that they have created to justify the fact that they do not use e-mails and online platforms. Similarly, the teachers (mainly in a *non-ICT schools* setting) justified their non-use of digital media by stating simply that it was the families' fault. The general statement referring to this belief of others' attitudes was that many families did not go to school to get their password, or that when they did, they lost it afterwards. As one teacher explained:

«You might have to give the password to a family many times because they're constantly losing it, and I don't know if they eventually manage to log in.»

In a similar manner, many teachers expressed a negative stance on *technology facilitating conditions*. It is clear that there will always be some families who do not have devices or Internet access. In fact, some of the parents interviewed pointed out their lack of access to the Internet, a concern also expressed by some teachers about their schools' Internet service. However, given this situation, the emphasis must be placed on how this weakness is viewed and addressed by families and schools. Many teachers, primarily in a *non-ICT schools* setting held the belief that, by using digital media, schools might make the existing social gap wider and, consequently, that it was better to simply retain traditional channels, a statement also mentioned by a few parents. Surprisingly, this was a negative belief equally held by teachers from both low and high socioeconomic-status schools, which suggests that it might sometimes be a discourse used to justify the non-use of digital media. Consequently, as stated earlier, future studies should focus on first-order barriers to check whether access –such as computer literacy– remains a challenge. Finally, it should be acknowledged that the profile of the participants who held negative views on the *efficacy* and *convenience* of digital media, as well as the *time* required to use them, was mixed when looking at both variables.

To sum up, this section has provided evidence to assert that the parents and the teachers from *ICT schools* also had concerns about some of the characteristics of digital media and the contextual conditions, especially about *immediacy*, *perceived ease of use*,

application and *others' use*. Differences between the parents' and the teachers' views were also notable, with the parents' focusing on the non-necessity of digital media and the teachers highlighting negative feelings towards contextual factors, especially the belief that there was still a lack of optimal technological conditions to enable an effective implementation of e-communication with families. Thus, the digital divide could be a major issue for family-school communication, a first-order barrier commonly cited in previous research (Heath et al., 2015; Rogers & Wright, 2008; Selwyn et al., 2011) and on which we consider further research is needed.

5. CONCLUSION

Why is it that digital media are not frequently used for pedagogical communication despite their potential benefits in bridging the communication gap between families and teachers? To answer this question, we first developed a theoretical model to explicitly analyse two-way communication within an educational field. Thus, this study provides not only a contextualised answer to the question, but also a general framework to guide future studies, which will extend its usability and relevance beyond those involved in our research. The results obtained from this study point to the usability of the DTPB model (Taylor & Todd, 1995) –as the theoretical underpinning– for analysing family-school communication. However, in the same way as the DTPB model tailors previous acceptance models (focusing on general behaviours) by including more detailed beliefs, the major outcome of our framework is the inclusion of even more decomposed sub-themes to adapt the DTPB model to the family-school context. Thus, it can be said that the more specific the context, the more specific the model.

We also applied the proposed model to our specific data in order to perform the analysis, which led us to suggest salient beliefs constraining or supporting the use of two-way digital media. This study showed that families and, above all, teachers perceived *beliefs about the context* as important barriers to the implementation of e-mails and online platforms, especially beliefs related to technology facilitating conditions and others' facilitating conditions (low levels of self-competency were only expressed by few participants). Consequently, the results indicate that *beliefs about the context* are mainly focused on the social and external components rather than internal factors (self-efficacy), which is consistent with previous literature (Chien et al, 2014). This may be primarily attributed to the fact that the communicative process involves two agents, parents and families; the predisposition and action of one of those two is therefore not enough to bring about successful communication. Thus, an alignment between the parents' and the teachers' behaviours is required. As noted by Ajzen (1991), the significance of control beliefs varies across situations and behaviours, becoming more useful when people's control over the behaviour declines, which is the case of family-school communication. However, it is worth noting that, while in some schools those *beliefs about the context* might reflect an objective reality, e.g. in low-socioeconomic status schools, such perceptions within many educational communities might simply be based on non-reasoned judgments, as some teachers from medium-socioeconomic status schools also

held this belief. In light of this, practical interventions should endeavour to ensure that teachers and parents have a better understanding of the social environment in order to minimise assumptions not based on fact. This study therefore highlights the need for teachers to see parents as *partners* and not as barriers to the implementation of any kind of innovation (in this case, the use of digital media to improve parent-teacher communication). Thus, in order to enhance the use of digital media, teacher training must focus on getting teachers to foster positive attitudes among parents rather than on the advantages of digital technologies (as many of the beliefs about such media are already positive). In short, new attitudes, old needs.

Another notable finding of this study in terms of the educational implications is the relationship between the degree of a school's ICT implementation for family-school communication and the participants' perception of the use of digital media for that purpose. In *ICT schools*, the parents and teachers held more positive and optimistic views on the beliefs included in our model, highlighting the strengths of digital media and seeing the context as a factor that strengthened their use. While the study does not enable us to establish the directionality of this relationship, it is possible to hypothesize that, when a management team promotes and strengthens the use of digital media for family-school communication, with the subsequent actions arising from doing so, a gradual change in beliefs and attitudes occurs among the educational community as a whole towards such digital innovation. Thus, given the importance of beliefs in the successful integration of ICT in schools (Drossel et al., 2017; Hew & Brush, 2007; Inan & Lowther, 2010; Prestridge, 2012), it is possible to foster a greater use of e-mails and online platforms by all the educational agents. These findings therefore suggest that, if there is a desire to improve family-school communication, educational institutions and, above all, school management teams should take the first step to introduce digital media because their actions are considered determinants of ICT integration (Pelgrum & Voogt, 2009). Indeed, another implication for the field of practical application of digital media is the need for schools to combine both methods –traditional and digital– in order to take advantage of the strengths of each one (Goodall, 2016). We highly support this idea. It is crucial for parents and teachers to use diverse means in order to achieve the best results, and future interventions must emphasise this point. Nevertheless, we would like to point out that the introduction of digital media is not a panacea for all the latent challenges of family-school communication, since there are cultural and attitudinal factors that play a very important role in this regard. In short, new modes, old needs.

These findings are also relevant in the academic field, since previous literature has only pointed out the advantages of and concerns about the characteristics of technology, what we refer to as *beliefs about the medium*. However, *beliefs about the context* are a new path of analysis that has emerged from our data, on which future studies should focus. Indeed, our findings suggest the need to study the trilogy of digital media/communication/family-school from a more systemic perspective (Blau & Hameiri, 2012; 2017). Thus, future studies should approach this object of study from the perspective of the Diffusion of Innovation Theory (Rogers, 2003), a theoretical framework that tries to understand the acceptance of a certain technology within a social system.

To sum up, the outcomes of this study are three-fold. First, it sheds light on the issue of family-school communication, focusing on a dimension that has been relatively unexplored in previous studies (two-way digital media). Second, it makes a contribution to the theoretical field by developing a framework to guide future research. Lastly, it goes beyond scientific knowledge and makes several suggestions for practical interventions, in this case in schools, which must be the ultimate goal of all research.

6. LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

Our study has some limitations that need to be mentioned. Lack of access, lack of skills and lack of will among parents and teachers are several potential generic reasons explaining the slow incorporation of digital media for pedagogical communication into home-school communication. However, this research intentionally focused on the *will* factor, as beliefs are considered important barriers to general ICT implementation in schools (Hew & Brush, 2007; Inan & Lowther, 2010). Future research is required to analyse other variables. Second, we performed a general analysis of beliefs to explain the widely unsuccessful integration of two-way digital media for pedagogical communication in many schools, but the study does not tie beliefs to actual behaviour. Thus, an interesting venue for future research would be an analysis of the correlation between the proposed model and the actual use of e-mails and online platforms by parents and teachers in specific schools (including the analysis of constructs resulting from every belief, from the behavioural intention to use and from the direct antecedents to actual use). However, the sharp focus on beliefs provided more specific data on the range of beliefs influencing ICT use within the communicative context, which led us to design a model that could be applied in future studies. Further research is needed to validate, refute or improve the model proposed in this paper. This means that future studies might use this data to design a survey instrument to collect larger quantities of data to test an empirical model. Finally, we were aware of the limitation of the interview used as the questions included did not provide information from all the participants in the study, with a consequent reduction in the size of the sample. However, rather than a weakness, we consider it a strength as the information analysed in this paper comes from parents' and teachers' real concerns and judgments, which brings added value to the data. Furthermore, this filter enabled us to observe that two-way digital media were not an important matter for most participants, as traditional means of communication continued to predominate in the educational context (Garreta, 2015).

REFERENCES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127. doi: <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>

- Bacigalupa, C. (2016). Partnering with families through photo collages. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 317-323. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-015-0724-3>
- Bardroff, L., & Tann, J. (2012). Improving parent involvement in secondary schools through communication technology. *Journal of Literacy and Technology*, 13(1), 30-54. (<https://goo.gl/CeCd8J>)
- Blau, I., & Hameiri, M. (2012). Teacher-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers & Education*, 59(2), 701-709. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.012>
- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-016-9487-8>
- Bouffard, S.M. (2008). Tapping into technology: The role of the Internet in family-school communication. *Harvard Family Research Project*. (<http://goo.gl/bG1lke>)
- Chien, S. P., Wu, H. K., & Hsu, Y. S. (2014). An investigation of teachers' beliefs and their use of technology-based assessments. *Computers in Human Behavior*, 31, 198-210. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.037>
- Davis, F. D. (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results* (Doctoral dissertation). Sloan School of Management. Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts. (<https://goo.gl/6RKraF>)
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003. doi : <http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school –the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 22(2), 551-573. doi : <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>
- Epstein, J.L. (2005). A case study of the partnership schools Comprehensive School Reform (CSR) Model. *The Elementary School Journal*, 106(2), 151-170. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/499196>
- Ertmer, P. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology, Research and Development*, 47(4), 47-61. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02299597>
- Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology, Research and Development*, 53(4), 25-39. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504683>
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction*

- to theory and research. Massachusetts, US: Addison-Wesley.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). London, England: SAGE Publications.
- Fullan (2001). *The New meaning of educational change* (3rd ed.). New York, US: Teachers College Press.
- 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. (<https://goo.gl/D9vqf1>)
- Gil, J., Rodríguez, J., & Torres, J.J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2010). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research* (5th ed.). US: Transaction Publishers.
- Goodall, J.S. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118-131. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/22040552.2016.1227252>
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-129. (<http://goo.gl/Sb1je>)
- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396. (<http://goo.gl/ngilqs>)
- Henderson, A.T., & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. (<https://goo.gl/arFk1Z>)
- Hew, K.F, & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology, Research and Development*, 55(3), 223-252. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Ho, L.H., Hung, C.L., & Chen, H.C. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent-teacher interactions. *Computers & Education*, 61, 105-114. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.009>
- Hohlfeld, T.N., Ritzhaupt, A.D., & Barron, A.E. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55(1), 391-405. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.004>
- Holden, H., & Rada, R. (2011). Understanding the influence of perceived usability and technology self-efficacy on teachers' technology acceptance. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 343-367. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2011.10782576>
- Hu, P., Clark, T., & Ma, W. (2003). Examining technology acceptance by school teachers: A longitudinal study. *Information & Management*, 41(2), 227-241. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-7206\(03\)00050-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-7206(03)00050-8)

- Hu, C., Wong, A., Cheah, H.M., & Wong, P. (2009). Patterns of email use by teachers and implications: A Singapore experience. *Computers & Education*, 53(3), 623-631. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.04.007>
- Ifenthaler, D., & Schweinbenz, V. (2013). The acceptance of tablet-PCs in classroom instruction: The teachers' perspectives. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 525-534. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.004>
- Inan, F.A., & Lowther, D.L. (2010). Laptops in the K-12 classrooms: Exploring factors impacting instructional use. *Computers & Education*, 55(3), 937-944. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.004>
- Jeynes, W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0042085914525789>
- Kim, C., Kim, M.K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- King, W. R., & He, J. (2006). A meta-analysis of the technology acceptance model. *Information & Management*, 43(6), 740-755. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2006.05.003>
- Knezek, G., Christensen, R., & Fluke, R. (April, 2003). *Testing a Will, Skill, Tool model of technology integration*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (<http://goo.gl/IJzCUh>)
- Kosaretskii, S.G., & Chernyshova, D.V. (2013). Electronic communication between the school and the home. *Russian Education & Society*, 55(10), 81-89. doi: <http://dx.doi.org/10.2753/RES1060-9393551006>
- Kraft, M.A., & Dougherty, S.M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- Legris, P., Ingham, J., & Colletette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & Management*, 40(3), 191-204. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-7206\(01\)00143-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-7206(01)00143-4)
- Lewin, C., & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54(3), 749-758. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.010>
- Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Macia, M. & Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L.J. (2015). Changing patterns of parent-

- teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Ozcinar, Z., & Ekizoglu, N. (2013). Evaluation of a blog based parent involvement approach by parents. *Computers & Education*, 66, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.012>
- Özdamli, F., & Yildiz, E.P. (2014). Parents' views towards improve parent-school collaboration with mobile technologies. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, 131, 361-366. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.130>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. (<https://goo.gl/RYJr0J>)
- Park, S., & Holloway, S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
- Pelgrum, W., & Voogt, J. (2009). School and teacher factors associated with frequency of ICT use by mathematic teachers: Country comparisons. *Education and Information Technologies*, 14, 293-308. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-009-9093-0>
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58(1), 449-458. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.028>
- Poupart, J.A (2010). Entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In J. Poupart et al (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp.215-253). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Robertt, P., & Lisdero, P. (2016). Epistemología y metodología de la investigación sociológica: reflexiones críticas de nuestras prácticas de investigación. *Sociologias*, 18(41), 54-83. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004103>.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th Ed.). New York: Simon & Schuster.
- Rogers, R. H., & Wright, V. H. (2008). Assessing technology's role in communication between parents and middle schools. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 7, 36-58. (<http://goo.gl/5v7KhP>)
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Sánchez, I., & Cortada, M. (2015). Digital resources in the family-school relationship during the 0-3 stage. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006851>
- Sánchez, J.C., Olmos, S., García, F. (2016). Informal tools in formal contexts: Development of a model to assess the acceptance of mobile technologies among teachers. *Computers in Human Behavior*, 55(A), 519-528. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.002>
- Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C., & Clark, W. (2011). Providing a platform

- for parents? Exploring the nature of parental engagement with school Learning Platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 314-323. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00428.x>
- Smarkola, C. (2008). Efficacy of a planned behavior model: Beliefs that contribute to computer usage intentions of student teachers and experienced teachers. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1196-1215. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2007.04.005>
- Sniehotta, F., Presseau, J., & Araújo-Soares, V. (2014). Time to retire the theory of planned behaviour. *Health Psychology Review*, 8(1), 1-7. doi: <https://doi.org/10.1080/17437199.2013.869710>
- Swick, K.J. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023399910668>
- Taylor, S., & Todd, P. A. (1995). Understanding information technology usage: A test of competing models. *Information Systems Research*, 6(2), 144-176. doi: <http://dx.doi.org/10.1287/isre.6.2.144>
- Teo, T., Lee, C.B., & Chai, C.S. (2008). Understanding pre-service teachers' computer attitudes: applying and extending the technology acceptance model. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(2), 128-143. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00247.x>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03634520701852050>
- Thompson, B. (2009). Parent-teacher e-mail strategies at the elementary and secondary levels. *Qualitative Research Reports in Communication*, 10(1), 17-25. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17459430902756203>
- Thompson, B., Mazer, J., & Grady, E.F. (2015). The changing nature of parent-teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education*, 64(2), 187-207. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2015.1014382>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Twining, P., Heller, R., Nussbaum, M., & Tsai, C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1-A9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002>
- Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1-12. doi: <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-

Appendix 1

Interview with the families and teachers (adapt the questions to the interviewee's profile)

8. General and introductory questions.

- Description of the environment. Sociodemographic characteristics of the neighbourhood/village. How would you describe the sociodemographic context that the school is located in?
- Profile of the families that the school serves. How would you describe the families that the school serves?
- General assessment of the relationship between families and teachers. How do the families relate to the school, and the school to the families? How would you rate this relationship?
- Concept of involvement (in general). What do you understand by the families' involvement in their children's education?
- Is parental involvement important? Does it help pupils become more successful? In what way? What other benefits does it bring?
- Introduction to real involvement. What are the families involved in in this school?

9. Upbringing.

C) The families' actions.

- Do the families show an interest in their children's education?
- How would you rate the families' rules or habits within their homes? Adequate, could be improved...?

D) The school's actions.

- What does the school do to help the families create this favourable atmosphere?
- What role do the external professionals play?

10. Learning at home.

C) The families' actions.

- Do the families get involved in their children's education at home? How? In what activities?
- How would you rate the families' involvement within their homes? Adequate, could be improved...?

D) The school's actions.

- What does the school do to help the families improve their parental involvement at home?
- What role do the external professionals and the teachers play?

11. Communication.

D) Traditional communication channels: use and rating.

- What traditional communication channels do the teachers use to relate to the families, and the families to the teachers?
- On what occasions?
- How would you rate them?
- If he/she cannot think of anything, nudge the interviewee by suggesting the following channels: circulars, informal communication, calendars, group meetings and tutorials.

E) One-way digital media for communication: use and rating.

- When the school needs to communicate some information to every family, does it use a digital medium?
- On what occasions?
- How would you rate it?
- If he/she cannot think of anything, nudge the interviewee by suggesting the following media: websites, blogs, e-mails and online platforms.

F) Two-way digital media for communication: use and rating.

- Are e-mails also used to have conversations with the families/teachers?
- On what occasions?
- How would you rate it?
- And what about online platforms, are they also used to have conversations with the families/teachers?
- On what occasions?
- How would you rate it?

12. Volunteering.

D) Festive activities and events.

- What activities do the families get involved in?
- How much do they get involved? Who gets involved?
- How would you rate this involvement?

E) In the classroom.

- What activities do the families get involved in?
- How much do they get involved? Who gets involved?
- How would you rate this involvement?

F) Other forms of involvement in the school.

- Are there any other ways that the families get involved in the school that we haven't mentioned?
- How much do they get involved? Who gets involved?
- How would you rate this involvement?

13. Decision-making.

C) The School Council.

- How would you rate the School Council? Is it useful?
- How much do the families get involved in it?
- What types of family get involved?

D) The Parents' Association

- What activities does the Parent's Association organise?
- In your view, what are the strengths and weaknesses of the Parents' Association and of the actions it carries out?
- How would you rate the families' involvement in the Parents' Association?

14. Collaboration with the community.

C) With the local area.

- What relationship is there with the local area?
- Are any activities organised with the village/neighbourhood?
- Is there any collaboration with local institutions? How?
- What benefits does it bring?

D) With the schools' other professionals.

- What role do the external professionals play (Psychopedagogical Advice Teams, social workers...) within the family-school relationship?
- How would you rate their actions and help in this respect?

**CHAPTER 3.
DISCUSSION AND
CONCLUSIONS**

Addressing the Research Objectives

This research has considered how educational institutions inform families about school-related issues, as well as how parents and teachers are engaged in communication interactions, and has highlighted the challenges and downsides that future interventions need to address. Drawing on the understanding of such communication shortcomings, this research has also provided some tips and recommendations to improve family-school communication, making an important contribution to this lesser-studied field. This section will now discuss each research objective, elucidating how each paper has contributed to their attainment and evidencing the individual contribution of each paper to the research as a whole.

Research objective 1. To analyse the dynamics and trends of family-school communication in order to get a general picture of how, what and when families and schools communicate.

As paper 1 shows, schools have a wide range of available communication channels, which cover all the needs for communication between parents and teachers: the need for information, when school staff seek to inform families about school events, students' progress, classroom activities, pedagogical innovations, and so on; and the need for two-way communication, when parents and teachers are involved in an interactive dialogue. However, family-school communication has not yet undergone a qualitative change, since the communication patterns identified in our study are quite similar to the ones already suggested by prior research (García, Gomariz, Hernández, & Parra, 2010; Garreta, 2015). This finding is perhaps not surprising to many readers, and may even be viewed as irrelevant and of little importance. However, it is essential to recall that the schools that participated in the project were selected by means of purposive sampling, and that they were specifically chosen because they were implementing interesting communication and participatory practices with parents. Bearing this in mind, the aforementioned finding becomes relevant and noteworthy. The most commonly used media to inform families (that is, to establish one-way communication) are school notes, school meetings (although their nature allows feedback), websites and blogs. To communicate (that is, to establish two-way communication), the main channels are personal interviews, student calendars (a specific communication tool used in schools in Spain), and informal encounters. The

general picture describing family-school communication (simplistic but at the same time representative of the communication phenomenon in some Spanish schools) could be the following:

At the beginning of the academic year, usually September/October, parents attend a general school meeting, which may involve the entire school or be organized by class or school level. At this meeting, teaching staff are introduced and families are informed about how the year is expected to go; before it finishes, families are encouraged to raise concerns or queries, or make suggestions. The information provided at this meeting is often uploaded to the school's website or blog too (using the descriptive and informative functions of these tools). During the academic year, most schools continue uploading information and stories about what is happening in the educational setting to blogs and websites (making use of the illustrative function of such media). Less often, information and stories of this sort are conveyed to parents through ad panels and the school's magazine, respectively. Schools also send notes to parents when important activities, events or news need to be announced, and write comments in student calendars when individual observations, remarks and suggestions need to be made. In turn, families convey individual observations, remarks and suggestions to teachers via student calendars or informal contacts at drop-off and/or pick-up times. The latter is a means of communication that is often used and highly valued by parents (although it may or may not be encouraged depending on the policies in place and space available at each school). Mainly once a year (although the frequency depends on each autonomous community's legislation and each school's internal regulations), families and teachers, individually, sit down together at a so-called «personal interview» to talk about the individual child. The end.

To sum up, family-school communication continues to be rooted in old-fashioned dynamics. It should be noted, however, that the vast majority of parents and teachers like and value such communication (as demonstrated in the insight given by our participants). Nevertheless, for communication to create an atmosphere of understanding and respect between families and school staff, and for communication to foster other dimensions of parental involvement and student achievement, it should be of high quality and more frequent (Cary, 2006; Heath et al., 2015; Kraft & Dougherty, 2013). Otherwise, it will not lead to the desired and required bonding between parents and teachers, and such a relationship will remain a challenge (Garreta, 2008). Hence, although the current strategies are generally valued by educational actors, there is much room for improvement if we want to achieve better family-school relationships.

In this respect, our data show that these communication patterns reproduce the old limitations and weak points of communication, which have been well documented in previous literature (Garreta, 2015; Grant, 2009; Palomares, 2015). This reinforces the need for schools to do better in terms of finding ways to improve such communication. In addition, another clear trend is drawn from paper 4: schools continue to use traditional

channels for family-school communication, using digital media mainly for information purposes. This is in keeping with the findings of previous research (Ozcinar & Ekizoglu, 2013; Sánchez & Cortada, 2015; Selwyn, Banaji, Hadjithoma-Garstka, & Clark, 2011). It means, therefore, that educational settings are not taking advantage of the affordances of these digital tools to overcome some of the old constraints, leading also to the need for action and improvement.

To conclude, the findings reported in papers 1 and 4 attest to three noteworthy trends that may have implications for the development of future interventions. First, we found that current family-school communication is quite similar to what it was like years ago, perpetuating therefore the distance between parents and schools. Second, although both educational actors hold positive impressions of such communication, they mentioned some downsides or inaccurate uses that should be addressed. Finally, the findings show the underuse of existing digital media for two-way family-school communication given their capacity for strengthening the partnership between the two contexts (families and schools). The following section will focus on these limitations to attain the second research objective.

Research objective 2. To analyse and understand the shortcomings in the use of available communication channels.

From the first part of the analysis (papers 1 and 4), we identified some patterns that warranted further attention and gave us some clues for addressing the second objective of this study.

Regarding traditional means of communication, which are widespread and commonly used by schools, we found some rooted dynamics and certain limitations in their use. Consequently, we sought to analyse in depth these limitations and weak points in the use of traditional media since the knowledge of «what they are doing wrong» could lead to the proposal of specific strategies to improve the effectiveness of such media. Thus, the analysis of traditional media expanded on *WHAT* the shortcomings were (paper 2), in order to attain the second research objective. In contrast, a core finding concerning digital means of communication was the non-use (or low levels of use) of e-mails and digital platforms for parent-teacher dialogue, interactions and exchanges. Bound up with this outcome, it was plausible that high-quality family-school communication could only come about through the use of such media. In other words, we already knew what schools were doing wrong, which was not using digital media for two-way family-school communication. What was needed, therefore, was to analyse and understand «why they are doing it wrong». This understanding of the reasons behind the scant use of digital media for communication could therefore give us some clues for devising strategies to enhance the integration of ICT for such purposes and, consequently, to improve the effectiveness of family-school communication. Thus, to attain the second research objective, the analysis of digital media focused on *WHY* (papers 5 and 6). The main findings of these two analyses, both addressing the second research objective, will now be explored, respectively.

Concerning traditional means of communication, this research (paper 2) identified

specific weaknesses in their use and application, some of which had already been suggested by extant literature (Minke & Anderson, 2003; Garreta, 2015; Grant, 2009; Murray, McFarland-Piazza, & Harrison, 2015; Palomares, 2015). Nevertheless, the present study makes an important contribution to the literature by providing a comprehensive overview of the downsides of traditional forms of communication, a holistic perspective that had been lacking in previous research and yet is indispensable when it comes to developing an action plan to improve family-school communication. In this regard, the weaknesses that emerged from our study could be grouped into five thematic areas:

1. The prevalence of one-way communication, even though some media do allow for interaction. This is the case of personal interviews and school meetings.
2. The link between communication and negative messages. Personal interviews between parents and teachers increase in number when children struggle or behave badly; the messages sent to families through student calendars are often requests or negative comments regarding the individual child; and the same goes for informal contacts at pick-up and drop-off times.
3. The ineffectiveness of some channels when children act as mediators between the sender of the message and the receiver thereof, which is the case for student calendars and notes.
4. The frequency of use of some media, which is too low in some instances and too high in others. Parents and teachers mainly meet at a personal interview once a year (although some schools analysed hold them twice or more), and informal contacts decrease as children grow older and enrol on higher-level years. In contrast, schools' written notes are sometimes overdone.
5. The challenges of work-family balance, especially regarding personal interviews and school meetings.

When looking at ICT communication methods, parents' and teachers' discourses (papers 5 and 6) revealed the existence of two main reasons behind the non/low use of digital media for family-school communication. We labelled these reasons *context-based* and *tools-based*. *Context-based* reasons refer to external and social factors perceived by parents and teachers as constrainers of the use of digital media for communication. This dimension comprises lack of access, lack of habit, scant knowledge and others' negative attitudes, a set of weaknesses primarily attributed to parents. These results are, to some extent, in keeping with those obtained from previous research showing that the use of technology for communication purposes is influenced by the following situations: some families do not have devices or Internet access (Heath et al., 2015; Segura & Martínez, 2011); some families do not tend to use digital tools on a regular basis (Rogers & Wright, 2008; Ballesta & Cerezo, 2011); and some families do not know how to use digital media (Sánchez & Cortada, 2015). Hence, the readiness of the context could be considered an

important barrier to successful integration of digital media for two-way family-school communication.

On the other hand, *tools-based* reasons draw attention to the characteristics of the tools themselves, that is, to the system design factors. In this regard, parents and teachers expressed multiple arguments against the effectiveness, convenience, immediacy, time-consuming nature, ease of use, necessity and application of digital media, some of which had already been highlighted by previous research (Hu, Wong, Cheah, & Wong, 2009; Thompson, 2009; Thompson, Mazer, & Grady, 2015). As an example, parents and teachers mentioned that digital media were difficult to access; that digital media were not necessary in primary schools; that digital media did not enable the enhancement of personal relations; that digital media required more time than traditional methods; and that the messages sent through digital media could be misinterpreted, unread or lost.

To conclude, the findings from this part of the analysis provide a good starting point for devising specific strategies to improve family-school communication. The systematic and focused analysis conducted in papers 2, 5 and 6 provides a holistic picture of the aspects that need to be addressed to optimize family-school communication, thereby bringing us to the point of being able to attain the third and main research objective of this doctoral thesis.

Research objective 3. To propose some strategies for overcoming the shortcomings of family-school communication and, consequently, for improving parents' and teachers' interactions.

Paper 3 (which compiled recommendations and proposals for optimizing family-school communication from previous research), includes in the conclusion section a detailed plan for improving communication interactions between parents and school staff. It could be said, therefore, that prior studies provided a strong foundation for suggesting a plan that ought to include the following stages: first, school staff's training in family-school communication; second, the design of specific strategies according to each school's characteristics, needs and specificities; and finally, parents' information and training. These phases will each be discussed respectively, enriching and reinforcing the claims suggested by extant literature with the findings emerging from our empirical data (specifically, from papers 2, 5 and 6).

Phase 1. School staff's training in family-school communication.

First, it is worth noting that family-school communication must be a school's goal. Schools should take the first step and create suitable spaces, moments and ways to inform and interact with parents. Educational institutions should, therefore, develop specific actions to enhance family-school communication. In this process, there is a first barrier: the school's managers. When a school's management team supports and fosters communication with families, making this issue a core component of the school's activities, teachers' willingness to become more involved in ensuring efficient and effective communication increases (Barnyak & McNelly, 2009; Rivas & Ugarte, 2014). This, in turn, could improve parents' attitudes towards the family-school relationship

since some studies (Anderson & Minke, 2007; Blau & Hameiri, 2012, 2017; Daniel, 2016; Ortega & Cárcamo, 2018; Palts & Harro-Loit, 2015) have shown the influence that teachers' actions have on families' beliefs and behaviours. Our study also points to this connection to some extent. The findings from paper 6 showed that participants in the so-called *ICT schools* (which had a protocol of e-communication with families through e-mails or online platforms, although the implementation thereof was still in the initial phase, with their use being optional for the teachers and complementary to the traditional channels) reported most of the positive attitudes towards the use of digital media. This gives rise to the idea that the context, including leadership dynamics, change management and/or ICT implementation time, has an impact on parents' and teachers' attitudes towards the use of new modes of communication. These results suggest, therefore, the importance of the school management team with regard to ICT integration, an idea also supported by previous research (Pelgrum & Voogt, 2009).

All in all, it seems clear that educational institutions, and above all school managers, play a critical role in modelling family-school communication. Bearing this in mind, school staff's training becomes a «must have». But, what should educational professionals be trained in? The results from our research suggest the emergence of two areas of study: technical knowledge and attitudes.

TECHNICAL KNOWLEDGE. We highly support the idea that professionals should do their best to communicate with parents, leading to the idea that the weaknesses found in our research mainly stem from a lack of knowledge of the ways to move forward and innovate. In this respect, the ideas garnered in article 3 concerning the general strategic guidelines that ought to be followed to improve family-school communication should be conveyed to teachers and managers. Professionals' training in new technologies, albeit not a core challenge (the findings from paper 5 showed that only two teachers had scant knowledge of new technologies), should also be borne in mind.

ATTITUDES. Attitudes are, according to many authors (Nespor, 1987; Pajares, 1996; Rokeach, 1968), the best indicators of individuals' decisions. In other words, there is a strong alignment between what we think and what we do. Consequently, to improve family-school communication, and the actions arising from this goal, the *will* aspect is essential. In this respect, two attitudes should be addressed according to the data from our research: attitudes towards digital media and attitudes towards families. Regarding attitudes towards digital media, this study has demonstrated (specifically, in paper 5) that teachers prefer traditional means to communicate with families because they have feelings of distrust or insecurity towards ICT. Thus, a change in attitudes towards the use of such media for two-way communication is needed, which could be achieved by showing teachers the positive side of such tools. Our research points to the convenience and immediacy afforded by e-mails and online platforms as key advantages perceived by the two educational agents (paper 6), as previous literature has also suggested (Blau & Hameiri, 2017; Ho et al., 2013; Thompson et al., 2015). Therefore, these characteristics of technology –besides others– should be stressed when impressing on teachers the potential of digital media for overcoming some of the current communication constraints, such as the need to coordinate parents' and teachers' busy work schedules for a face-to-face meeting. However, there is another fundamental –and even far more important–

challenge when it comes to addressing teachers' attitudes: getting them to foster positive attitudes among families. Our research provided empirical evidence (paper 6) to assert that teachers were highly concerned about the characteristics of the context when talking about digital media. In this regard, many teachers expressed that some parents did not use, did not know about or did not want digital media for communication purposes. In some schools, these perceived weaknesses might reflect their contextual reality whilst in other educational settings these *assumptions* might be misaligned with reality, based on subjective judgments underpinned by teachers' negative feelings towards families. Given that teachers' and parents' beliefs towards the *others* play a key role in modelling family-school communication (Swick, 2003; Valdés & Sánchez, 2016), it is of utmost importance to address this issue and to ensure that teachers see parents as partners and not as barriers to the implementation of any kind of innovation, as sometimes is the case (Cárcamo & Rodríguez, 2015).

To sum up, it is clear that teachers and school managers need technical know-how on the use of ICT and, above all, on the development of an effective plan to improve family-school communication. Nevertheless, the major challenge is to promote knowledge aimed at changing attitudes. In other words, teacher training should focus, first and foremost, on getting teachers to foster positive attitudes among parents and, as a secondary aim, towards digital media. To this end, the Faculties of Education where future teachers are trained, as well as continuing training for in-service teachers, should include in the curriculum –or reinforce in a more explicit, direct way– the issue of family-school communication, taking the contents mentioned in previous lines as the linchpin of such area of knowledge.

Phase 2. Devising strategies according to each schools' characteristics, needs and specificities.

Once teachers have acquired the technical knowledge and are willing to improve family-school communication, the second step is the development of an effective communication plan, based on certain general strategic guidelines that are ultimately tailored to address the specific needs and requirements of each educational community. In short, there are three key issues that all schools ought to consider: *what* to communicate, *when* to communicate, and *where* to communicate.

Regarding *what* to communicate, it is essential for parents to stay informed, so schools should issue notices to parents and share with them school-related information. This know-what will foster parents' trust and confidence in the school (Sarramona & Rodríguez, 2010), which is crucial for improving their commitment and involvement. In this respect, our research suggests that parents value this one-way communication, especially when it illustrates how their children are doing in school. Their considerable agreement in perceiving blogs and websites as tools that have opened the traditionally closed doors of classrooms evidenced their desire to be informed (paper 4). However, information is not enough. They also have to perceive that their voices are being heard and that their opinions are welcomed. In this respect, the present research demonstrates (paper 2), as other researchers have shown (Garreta, 2015; Palomares, 2015), that parents

consider school meetings as being repetitive and mostly informative, a concern that could be addressed by making these encounters more participatory. Another pattern that emerged from our data (paper 2) is that family-school communication is often associated with negative connotations, an idea supported by previous research (Niia et al., 2015; Palts & Harro-Loit, 2015). Instead, communication should stand on the premise of positivism (Manhey & Salmerón, 2016). Thus, as proposed in paper 2, personal interviews, student calendars and informal contacts should also be used to send home positive messages about the children's learning processes, their behaviour in class or their attitudes towards an activity.

The second idea that schools ought to consider is *when* to communicate. There is evidence in our study (paper 2) to suggest that schools should establish a communication routine. Such regularity will increase the frequency of some types of contacts (such as individual meetings between parents and teachers) whilst reducing the overwhelming number of messages sent through other channels, such as school's notes. Further, it will promote the transmission of positive messages and may help families internalize the communication plan. This latter benefit could, in turn, help to overcome an important weakness identified in our research and already cited by previous studies (Garreta, 2015; Grant, 2009): the fact that some messages are lost when children are involved in the communication process, e.g., when calendars or notes are used. On this issue, it is plausible that if families knew they were going to receive a monthly newsletter and biweekly calendar notes, the likelihood of them reading the messages would increase. The findings from our research (paper 2) also indicate that the strategies for enhancing communication should be flexible to allow for work-family balance.

Finally, schools have to look at *where* to communicate. As a result of our research (paper 6), we know that although some teachers are willing to use digital media for specific information and simple messages, they nevertheless expressed the need to use personal contacts for more sensitive and serious issues. This finding, supported by previous research (Hu, C. et al., 2009; Thompson et al., 2015), echoes the importance of using various means of communication to take advantage of the strengths of each channel and to achieve the best results (Goodall, 2016). Further, this finding also points to the importance of devising communication strategies by taking into account the principles described in the Media Richness Theory (Draft & Lengel, 1986), which are explained in detail in paper 3. Similarly, the students' level is also essential when devising communication strategies. Emerging from the data (paper 2) is that family-school communication decreases or worsens as students grow older, largely because messages do not reach families when children are involved in the communication process. Consequently, in the upper education levels, family-school communication should dispense with students and connect parents and teachers directly. In this regard, there is evidence to suggest that digital media could fit this requirement perfectly. From our data (paper 6), some parents and teachers were found to perceive digital media as more efficient than traditional outreach channels, allowing for permanent and direct contact, and ensuring that the information is received. Thus, digital media could be the ideal tools when children are older –especially as an alternative to student calendars and notes– for sending messages that are simple and concrete, thereby fulfilling the premises of the

Media Richness Theory.

However, our research revealed that some parents do not have devices or Internet access (papers 5 and 6), thus suggesting that schools should bear in mind the kind of families they are dealing with. This is important not only when devising strategies for the integration of digital media for two-way communication, but also in the entire design phase. Because, as noted in previous literature (Hughes & Greenhough, 2006), any educational innovation cannot simply be based on identifying «what works» in other schools and implementing such actions in a standardized, uniform way across the board. Rather, all new proposals need to be adapted to each individual context.

Phase 3. Parents' information and training.

Finally, there are the families. The communication process involves two agents, parents and teachers, so the willingness and readiness of one of those two is not enough to bring about successful communication. In this regard, families need to be informed of what channels will be used by the school to send what kind of messages; when family-school communication will take place; and what rules they ought to follow. To sum up, the key is ensuring that parents are kept informed of the communication strategies devised by the school and, therefore, not taking for granted that families already know what communication with the school will be like. Moreover, families must also be made aware of the possibilities and limitations of the different available means (Bacigalupa, 2016; Graham-Clay, 2005), and they must be provided with the necessary tools to be able to choose the best channel for each situation. In conclusion, the process of improving family-school communication begins, undoubtedly, by informing and communicating with families. Once this shared information and knowledge is achieved, some of the shortcomings that emerged from our data (paper 2), such as parents' scant use of student calendars or their misuse of informal contacts, could easily be overcome.

Secondly, there is also evidence to suggest that parents require some attitudinal and instrumental training in the use of digital media for communication purposes. The findings from our study (papers 5 and 6) indicate that parents should be taught the advantages of using digital media to communicate with teachers, highlighting the convenience and immediacy afforded by such tools. This understanding may help to overcome their widespread perception that digital media are not necessary in primary schools, a concern mentioned by most respondents. It is also evident from our data (papers 5 and 6) that some families considered themselves reluctant to use digital media because of their scant knowledge of handling new technologies, a perception that was even stronger among the educational community when talking about the family context as a whole. These findings are consistent with previous literature (Ballesta & Cerezo, 2011; Segura & Martínez, 2011), which moreover indicates that some parents require this kind of technical training.

Finally, although not based on empirical evidence, we highly believe that there is another type of training that both families and educational staff require: they need to be informed of the benefits of building effective family-school communication. Families and teachers should be aware that such communication improves parent-teacher relations and

trust, that there is an alignment between communication and parental involvement in their children's education and that more and better communication between the two agents positively influences students' achievement. This knowledge –or this reminder, since the research does not show that parents and teachers are unaware of the issue– could enhance their willingness to engage in new and improved communication strategies to foster more positive relations.

Limitations and Future Research: Now what?

This research presents a holistic picture of family-school communication, mapping its trends and weaknesses, and providing important insights for the enhancement of parent-teacher interactions. However, several limitations should be considered in this study. First, the method used –ethnographic– and, therefore, the nature of our sample (20 primary schools) limit our confidence in the generalizability of the findings to all Spanish schools. Nevertheless, the 20 schools analysed were located in different autonomous communities in Spain and were different in nature (public/private; rural/urban; with varying degrees of migrant population; etc.). Further, 200 semi-structured interviews (10 in each school studied) is an unusually large number for a qualitative study, and interviews were conducted with parents and school staff at different educational levels and with varying degrees of responsibility and involvement in the educational community. This large and diverse sample reinforces the validity of the research and, to some extent, hypothesizes the generalizability of our data, since the communication patterns emerging from this study are based on different and numerous contexts and interviewees. Notwithstanding, future studies should investigate the same phenomena in other populations (at national and international levels) in order to see whether the patterns emerging from our data could be generalized to the entire primary school setting. This broader knowledge would lead to a wider and even more detailed picture of family-school communication and, evidently, would help to improve the suggestions and recommendations arising from the present research.

It should be noted, in this regard, that the practical interventions proposed in this doctoral thesis are not only based on our data, but are also underpinned by extensive previous research at national and international levels. Consideration has therefore been given to what other important researchers in the field have suggested should be done to enhance high-quality family-school communication. It is therefore plausible that the devised strategic guidelines could also serve to guide the communication innovation process within other contexts beyond the schools studied. Nonetheless, it would be interesting to go further and conduct action research, wherein schools from different contexts and countries implement the plan proposed for improving family-school communication to demonstrate not only its effectiveness, but also its downsides and weak points in different populations.

The second important limitation of this research is related to data collection. We used semi-structured interviews, since this formal but open questioning strategy yields comparable data while maintaining flexibility for a deeper understanding of the phenomenon under investigation. However, our research team comprised many researchers and all of them were involved in the data collection process. This meant that each researcher conducted the interviews according to his or her personal and unique style, which the open questioning strategy fostered. Because of this, the information gathered from each interview did not cover the thematic sections in the same depth or with the same approach, and this led to some difficulties when analysing and comparing data. It should also be noted that this strategy gave us the opportunity to better understand parents' and teachers' real concerns and beliefs, providing valuable data that would otherwise have remained hidden. Nevertheless, future studies conducted by several researchers should consider this limitation, assessing whether it would be better to design a more formal and structured interview.

Another limitation of the research is its screening and focus-oriented analysis. This research is based on data relating to primary school settings; therefore, the results only have theoretical and practical implications for this educational level. Examining and analysing secondary education levels too would have helped to broaden the usability of the results, but this was beyond the scope of this research. Future studies are therefore needed to shed light on secondary-aged children's family-school communication. Also, when looking at the analysis of digital media, we focused the study on parents' and teachers' beliefs and perspectives, providing evidence to suggest that computer literacy (including access and skills) may negatively influence the successful integration of digital media for two-way family-school communication. However, future research needs to look at first-order barriers to check whether, and the extent to which, computer literacy is still a core problem that needs to be addressed. Similarly, future studies may seek to determine the influence of the will, skill and tool variables on shaping families' and teachers' behaviours towards the use of ICT for two-way communication. Conducting a quantitative study to analyse the correlation between these variables and the actual use of two-way digital media would be of great interest, as would designing a survey instrument to test our model for ICT integration within other contexts and in larger populations to validate, reject or improve it.

All in all, beyond the interesting venues for future research mentioned above –mostly derived from limitations of the current study– there is an area worthy of study that this research has not taken into account: family-school communication for disadvantaged and migrant families. It has been well documented in previous literature (Pérez, Drake, & Calabrese, 2005; Turney & Kao, 2009) that low-income and ethnic minority parents face substantial barriers to involvement and communication in school settings. Some teachers and other educational professionals often perceive disadvantaged parents as «hard to reach» (Crozier & Davies, 2007), an assumption that may influence teachers' friendliness and the initiation of positive contacts with families; migrant families might be unfamiliar with school policies and school dynamics, with the subsequent need to be properly informed by the schools (Williams & Sánchez, 2013); cultural differences between some parents and teachers –such as differences in accepted distance for personal space,

perceptions of authority figures or outlooks on what are considered sharing behaviours—could lead to tensions and misunderstandings (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011; García, C. et al., 2002; Rah, Choi, & Suong, 2009); some parents might be illiterate in the host language and sometimes in their own language (Crozier & Davies, 2007; Georgis, Gokiert, Ford, & Ali, 2014), with the handicap this fact entails in communication; and so forth. All these situations make family-school communication with diverse families a greater challenge that requires more specific and context-based strategies, taking into consideration families' backgrounds, needs and demands. When analysing our data, we identified the emergence of discourses concerning some of the difficulties stated above regarding migrant families, but decided not to include them in our analysis. The reason for that is simple: we did not want to conduct a superficial analysis of such a complex and delicate issue, which we firmly believe requires an in-depth understanding that we were unable to achieve with the data gathered in the current project.

To this end, there is an ongoing project being conducted by our research group GRASE (Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa [Social and Educational Analysis Research Group]), entitled *Diversidad Cultural e Igualdad de Oportunidades en la Escuela* (Cultural Diversity and Equal Opportunities in School)⁹, among whose objectives are the analysis and understanding of family-school communication within diverse and disadvantaged groups. The findings of this new project, which is due to finish in December 2018, will serve as empirical evidence to devise new strategies for improving family-school communication within diverse and disadvantaged contexts, thereby expanding on the theoretical and practical implications provided in this doctoral thesis.

Further, there is another project, entitled *Families and Schools. Involvement of Foreign Families in Schools*, that has been submitted to the *Erasmus+2018 Call*, in which an action research approach has been proposed. This project intends to implement innovative strategies (the ones devised in the current research, enriched with data from the aforementioned project) in diverse schools to enhance the parental involvement of—and communication with—foreign families. In addition, this project includes partners outside Spain, which will facilitate the internationalization and generalization of the present results. Specifically, the universities of Luxembourg, Milano and Lleida—the latter assuming the coordination of the project—are involved in this larger and interesting future project.

To sum up, this doctoral thesis has served to identify new study approaches and has provided a strong foundation for designing new research projects, thus giving continuity to the present results. Above all, the current research is just a starting point from which to continue our research in a field that warrants further attention.

⁹ This project is supported by Obra Social La Caixa (Recercaixa 2015 Call).

Final Conclusion

The current political climate, as well as a substantive body of knowledge, regards the parent-teacher partnership as an important factor affecting children's educational success. Within this context, family-school communication is heralded as a fundamental issue since it is through such communication that the two worlds can be connected and mutual understanding can be enhanced. However, such communication must be effective and of high quality. Our research shows that family-school communication follows what we have labelled an «old-fashioned» pattern, since the communication patterns identified in our study are similar to the ones already suggested by prior research (García et al., 2010; Garreta, 2015). The most commonly used media to establish one-way communication are school notes, school meetings, websites and blogs. To communicate (that is, to establish two-way communication), the main channels are personal interviews, student calendars and informal encounters. In addition, another clear trend is drawn: schools continue to use traditional channels for family-school communication, using digital media mainly for information purposes, in keeping with the findings of previous research (Ozcinar & Ekizoglu, 2013; Sánchez & Cortada, 2015; Selwyn, et al., 2011). Further, family-school communication maintains some of the shortcomings already pointed out by previous studies (Garreta, 2015; Grant, 2009; Lewin & Luckin, 2010; Niia et al., 2015; Palomares, 2015; Sanchez & Cortada, 2015), which could be summarized as follows: the prevalence of one-way communication, even though some media do allow for interaction; the link between communication and negative messages; the ineffectiveness of some channels when children act as mediators between the sender of the message and the receiver thereof; the frequency of use of some media, which is too low in some instances and too high in others; and finally, the challenges of work-family balance.

We argue, therefore, that the school system's effectiveness in communicating with parents is, to some extent, questionable. Consequently, the urgency of implementing strategies and actions aimed at promoting contact, dialogue, and understanding between parents and teachers seems clear. In this respect, this doctoral thesis has important implications for teachers, head teachers and policy-makers in terms of addressing the challenge of improving family-school communication.

Regarding implications for practice, and notwithstanding concerns about the extent

to which one set of strategies can adequately cover the needs of a wide range of different schools, this research proposes generic guidelines, as well as more specific recommendations, that schools could implement in their attempt to improve family-school communication. The key is ensuring one-way and two-way exchanges, which entail sending positive messages; using digital media for routine, simple information; establishing a communication routine; and tackling the non-verbal cues for personal contacts. Moving upwards from schools to public policy, the current research also has clear implications. In this regard, attention must be paid to teacher training, with a focus on both pre-service and in-service training. Teachers should be taught the merits of building effective communication with families; the ways to move parent-teacher communication forward in a meaningful manner; the affordances of digital media in terms of overcoming a variety of barriers; and the importance of holding favourable attitudes towards, beliefs about and perceptions of families. Thus, a change at political and administrative levels is required to include this content in the current programmes at universities, as well as to increase the offering of continuing teacher training in this important topic.

Aside from informing policies and practices, the current research also has theoretical implications. This doctoral thesis has advanced knowledge by providing insights into a topic where literature is scarce, especially at national level. In this respect, this research has allowed us to get a general picture of family-school communication trends; it has provided an examination of the challenges that need to be addressed, focusing on the downsides of the use of traditional means of communication and providing insights into the reasons behind the non/low use of digital media for two-way exchanges; and finally, it has suggested ways forward to achieve the required high-quality communication. Further, the research has also contributed to the international literature by creating a model to address technological acceptance in parent-teacher interactions, which provides a general framework to guide future studies in this field.

Thus, although more research is needed to better understand communication trends, challenges and ways forward, this research provides a threefold contribution to the field: it advances existing scientific knowledge at both national and international levels; it informs policies aimed at improving teachers' pre-service and in-service training; and last but not least, it has implications for the development of practical interventions in schools. Further, we want to emphasize another contribution of the current research, or rather, of this doctoral thesis. It presents the papers arising from the same project from a holistic perspective, putting them together and showing clearly why they were written and how they are linked. It is evident that each manuscript can stand alone and, in fact, they have been published as independent products. However, we highly believe that this comprehensive and integrative approach to the results gives added value to the research, which is often lost due to the urge and pressure of publishing in academic journals. This doctoral thesis, therefore, not only shows the pieces of a puzzle that is rarely done, but also presents the completed puzzle. That is why we argue that, in this case, the whole is better than the sum of its parts.

**CHAPTER 4.
REFERENCES AND
APPENDICES**

References

- Aguilar, M.C., & Leiva, J.J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19. Retrieved from <https://goo.gl/9mxMVq>
- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en investigación sociocultural*. Barcelona, España: Macarombo.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127. doi: <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Anderson, K., & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. doi: <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Andrés, S., & Giró, J. (2015). 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. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Ardouz, R. (1995). *Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique. Cahier n° 9. Éducation Interculturelle*. Quebec, Canada: Ministère d'Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97. Retrieved from <https://goo.gl/m7ofsQ>
- Area, M., Alonso, C., Correa, J.M., Del Moral, M.E., De Pablos, J., Paredes, J., ... Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-33. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.11>
- Area, M., & Pessoa, M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38(XIX), 13-20. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Area, M., & Sanabria, A.L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del

- profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educación*, 50(1), 15-39. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.64>
- Arnold, D., Zeljo, A., & Doctoroff, G. (2008). Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Bacigalupa, C. (2016). Partnering with families through photo collages. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 317-323. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0724-3>
- Ballesta, J., & Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 133-156. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.248>
- Bardroff, L., & Tan, J. (2012). Improving parent involvement in secondary schools through communication technology. *Journal of Literacy and Technology*, 13(1), 30-54. Retrieved from <https://goo.gl/UuENVR>
- Barnyak, N.C., & McNelly, T. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *The School Community Journal*, 19(1), 33-58. Retrieved from <https://goo.gl/7JgniY>
- Bauch, J.P. (1989). The TransParent School Model: New technology for parent involvement. *Educational Leadership*, 47(2), 32-34.
- Bauch, J.P. (1998). Applications of technology to linking schools, families, and students. *Proceedings of the Families, Technology, and Education Conference*, Chicago. Retrieved from <http://goo.gl/sk9ntp>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beneyto-Seoane, M., Collet-Sabe, J., Cortada-Pujol, M., & Sánchez-Garrote, I. (2013). ¿Mucho ruido y pocas nueces? Escuelas, familias y TIC: discursos, realidades, logros y retos. In D. Aranda, A. Creus, & J. Sanchez-Navarro (Eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp.241-262). Barcelona, España: UOC.
- Bernstein, A. (1998, may). Using electronic mail to improve school-based communications. *THE Journal*. Retrieved from <https://goo.gl/bBI5m2>
- Blanchard, J., & Oliver, J. (1999). The family-school connection: Possibilities for technology. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 15(1), 65-72. doi: https://doi.org/10.1300/J025v15n01_10
- Blau, I., & Hameiri, M. (2012). Teacher-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers & Education*, 59(2), 701-709. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.012>
- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9487-8>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Retrieved from <https://goo.gl/AQdL6E>
- Bouffard, S.M. (2008). *Tapping into technology: The role of the Internet in family-school communication*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

- Brazuelo, F., & Gallego, D. (2009). Sistema de gestión tutorial vía sms e internet. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 49-67. Retrieved from <https://goo.gl/i8S3Gk>
- Brey, A., Innerarity, D., & Mayos, G. (2009). *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Barcelona, España: Zero Factory, S.L. Retrieved from <http://goo.gl/6IYAIV>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.
- Burch, S. (2005). Sociétés de l'information et Sociétés de la connaissance. In V. Peugeot, & A. Ambrosi (Eds.), *Enjeux de mots. Regards multiculturels sur les sociétés de l'information* (pp.49-71). France: C&F éditions.
- Camacho-Thompson, D., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N., & Fuligni, A. (2016). Financial Strain, Major Family Life Events, and parental academic involvement during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1065-1074. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0443-0>
- Cameron, C., & Lee, K. (1997). Bridging the gap between home and school with voice-mail technology. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 182-190. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10543775>
- Cantón, I., & García, A.M. (2012). La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 107-130. Retrieved from <https://goo.gl/bk7xbZ>
- Cárcamo, H., & Rodríguez, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3), 456-470. doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.5>
- Cary, A. (2006). *How strong communication contributes to student and school success: parent and family involvement*. Maryland, US: National School Public Relations Association. Retrieved from <https://goo.gl/Dd7AX3>
- Castells, M. (2006). *La Sociedad red: una visión global*. Madrid, España: Alianza.
- Chien, S. P., Wu, H. K., & Hsu, Y. S. (2014). An investigation of teachers' beliefs and their use of technology-based assessments. *Computers in Human Behavior*, 31, 198-210. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.037>
- Collet, J., & Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de pedagogía*, 378, 57-60. Retrieved from <https://goo.gl/yY23Bk>
- Collet, J., & Tort, A. (coord.). (2013). *Families, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona, España: Jaume Bofill. Retrieved from <https://goo.gl/zGeYcx>
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Daniel, G. (2016). Parents' experiences of teacher outreach in the early years of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 559-569. doi: <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1005051>
- Davis, F.D. (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results* (Doctoral dissertation). Sloan School of Management. Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts. Retrieved

- from <https://goo.gl/6RKraF>
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P., & Warshaw, P.R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003. doi : <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K.A (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368. doi: <https://doi.org/10.3200/JOER.100.6.361-368>
- Draft, R., & Lengel, R. (1986). Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. *Management Science*, 32(5), 554-571. Retrieved from <https://goo.gl/GSsfot>
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school –the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 22(2), 551-573. doi : <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>
- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships. Report n°6*. Baltimore, MD: Publications Johns Hopkins University. Retrieved from <https://goo.gl/Arfw53>
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. (2005). A case study of the partnership schools Comprehensive School Reform (CSR) Model. *The Elementary School Journal*, 106(2), 151-170. doi: <https://doi.org/10.1086/499196>
- Epstein, J., & Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18. Retrieved from <https://goo.gl/8SeDKA>
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. doi: <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Ertmer, P. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology, Research and Development*, 47(4), 47-61. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02299597>
- Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology, Research and Development*, 53(4), 25-39. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2017). *Education and Training Monitor 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://goo.gl/2ftCJ8>
- European Parliament, Committee on Education and Culture (2011). *Study on reducing early school leaving in the EU* (IP/B/CULT/IC/2010-079). Brussels: European Parliament Retrieved from <https://goo.gl/znhJoH>
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas, Bélgica: Unidad Europea de Eurydice. Retrieved from

<https://goo.gl/r4fwj6>

- Fan, W., & Williams, C.M (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi: <http://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fernandez-Cruz, F.J., & Fernandez-Diaz, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46(XXIV), 97-105. doi: <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Ferro, C., Martínez, A.I., & Otero, M.C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, 1-12. Retrieved from <https://goo.gl/tYbzV8>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Massachusetts, US: Addison-Wesley.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). London, England: SAGE.
- Fullan (2001). *The New meaning of educational change* (3rd ed.). New York, US: Teachers College Press.
- García, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., & Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 303-324. doi: https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0203_05
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A., & Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1) 157-188. Retrieved from <https://goo.gl/dUmusN>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42(XXI), 65-74. doi: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid, España: CIDE. Retrieved from <https://goo.gl/8ZY4pp>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid, España: CEAPA. Retrieved from <https://goo.gl/7WqHEd>
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291. Retrieved from <https://goo.gl/SdVm7n>
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida, España: Institut Municipal d'Educació. Retrieved from <https://goo.gl/8Rn5cc>
- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 171, 101-124. Retrieved from <https://goo.gl/FvNmGm>
- 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. Retrieved from <https://goo.gl/D9vqfl>
- Garreta, J. (coord). (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España: Pirámide.

- Garreta, J., Llevot, N., & Bernad, O. (2011). *La relació família d'origen immigrant i escola primària de Catalunya*. Barcelona, España: Jaume Bofill. Retrieved from <https://goo.gl/qzLd6x>
- Georgis, R., Gokiart, R., Ford, D.M., & Ali, M. (2014). Creating inclusive parent engagement practices: Lessons learned from a school community collaborative supporting newcomer refugee families. *Multicultural Education*, 21(3-4), 23-27.
- Gil, J., Rodríguez, J., & Torres, J.J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>
- Giró, J., & Andrés, S. (2014). Las familias se suben a la «Marea Verde». El papel de madres y padres en las movilizaciones educativas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(3), 627-643. Retrieved from <https://goo.gl/h9rfeP>
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., & Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad*, 2, 65-90. doi: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2010). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research* (5th ed.). US: Transaction Publishers.
- González, A., & De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>
- González, N., Gozávez, V., & Ramírez, A. (2014). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>
- Goodall, J.S. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118-131. doi: <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227252>
- Goodall, J.S., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130. Retrieved from <https://goo.gl/8aZSja>
- Grant, L. (2009). *Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies: A literature review*. Bristol, UK: Futurelab. Retrieved from <https://goo.gl/CXTeCQ>
- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396. Retrieved from <https://goo.gl/rYtU5m>
- Henderson, A.T., & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from

<https://goo.gl/arFk1Z>

- Hester, H. (1989). Start at home to improve home-school relations, *NASSP Bulletin*, 73(513), 23-27. doi: <https://doi.org/10.1177/019263658907351305>
- Hew, K.F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology, Research and Development*, 55(3), 223-252. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Hill, N., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi: <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Ho, L.H., Hung, C.L., & Chen, H.C. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent-teacher interactions. *Computers & Education*, 61, 105-114. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.009>
- Hohlfeld, T., Ritzhaupt, A., & Barron, A. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55(1), 391-405. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.004>
- Holden, H., & Rada, R. (2011). Understanding the influence of perceived usability and technology self-efficacy on teachers' technology acceptance. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 343-367. doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782576>
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi: <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hu, C., Wong, A., Cheah, H.M., & Wong, P. (2009). Patterns of email use by teachers and implications: A Singapore experience. *Computers & Education*, 53(3), 623-631. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.04.007>
- Hu, P., Clark, T., & Ma, W. (2003). Examining technology acceptance by school teachers: A longitudinal study. *Information & Management*, 41(2), 227-241. doi: [https://doi.org/10.1016/S0378-7206\(03\)00050-8](https://doi.org/10.1016/S0378-7206(03)00050-8)
- Hughes, M., & Greenhough, P. (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing home-school communication through knowledge exchange activities. *Educational Review*, 58(4), 471-487. doi: <https://doi.org/10.1080/00131910600971958>
- Ifenthaler, D., & Schweinbenz, V. (2013). The acceptance of Tablet-PCs in classroom instruction: The teachers' perspectives. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 525-534. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.004>
- Inan, F.A., & Lowther, D.L. (2010). Laptops in the K-12 classrooms: Exploring factors impacting instructional use. *Computers & Education*, 55(3), 937-944. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.004>

- Jeynes, W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. doi: <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>
- Jordán, J.A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 79-97. Retrieved from <https://goo.gl/NPpc36>
- Kim, C., Kim, M.K., Lee, C., Spector, J.M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- King, W.R., & He, J. (2006). A meta-analysis of the technology acceptance model. *Information & Management*, 43(6), 740-755. doi: <https://doi.org/10.1016/j.im.2006.05.003>
- Knezek, G., Christensen, R., & Fluke, R. (2003, april). *Testing a Will, Skill, Tool model of technology integration*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Retrieved from <http://goo.gl/IJzCUh>
- Knopf, H., & Swick, K. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6>
- Kohl, G.O., Lengua, L.J., & McMahon, R.J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523. doi: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Kosaretskii, S.G., & Chernyshova, D.V. (2013). Electronic communication between the school and the home. *Russian Education & Society*, 55(10), 81-89. doi: <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393551006>
- Kraft, M.A., & Dougherty, S.M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. doi: <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S.M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122. doi: <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lee, A., & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*, 42(XXI), 137-146. doi: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- Legris, P., Ingham, J., & Collette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & Management*, 40(3), 191-204. doi: [https://doi.org/10.1016/S0378-7206\(01\)00143-4](https://doi.org/10.1016/S0378-7206(01)00143-4)
- Lewin, C., & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54(3), 749-758. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.010>
- López, I., Ridaó, P., & Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163. Retrieved

- from <https://goo.gl/NcBxUE>
- Love, F. (1996). Communicating with parents: what beginning teachers can do. *College Student Journal*, 30(4), 440-444.
- Lozano, J., Alcaraz, S., & Colás, M.P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XXI*, 16 (1), 210-232. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.724>
- Lunts, E. (2003). Parental involvement in children's education: Connecting family and school by using telecommunication technologies. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1), 1-8. Retrieved from <https://goo.gl/JQHBUu>
- Macia, M. (2015, july). *Las tecnologías de la información y la comunicación como nuevos medios de comunicación entre familias y escuelas*. Paper presented at the XVIII Conference of Sociology of Education, Lisboa. (unpublished)
- Manhey, M., & Salmerón, H. (2016). Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 583-625. Retrieved from <https://goo.gl/JhA3s6>
- Martin, M., & Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1), 113-151. Retrieved from <https://goo.gl/1Zk7We>
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2n Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- McNabb. M., Valdez, G., Nowakowski, J., & Hawkes, M. (1999). *Technology connections for school improvement. Planners' Handbook*. U.S: Department of Education. Retrieved from <https://goo.gl/2ke5bV>
- Medina, A., & Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-158. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, IL: AldineTransaction.
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., & Fuhler, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (1), 11-42. Retrieved from <https://goo.gl/RwWh9m>
- Metcalf, L. (2002). The parent conference: An opportunity for requesting parental collaboration. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 17-25. doi: <https://doi.org/10.1177/082957350201700103>
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Minke, K., & Anderson, K. (2003). Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal*, 104(1), 49-69. doi: <https://doi.org/10.1086/499742>
- Mitchell, S., Foulger, T., & Wetzel, K. (2009). Ten tips for involving families through internet-based communication. *Young Children*, 64(5), 46-49. Retrieved from

<https://goo.gl/VzU46M>

- Moliner, O., Traver, J.A., Ruiz, M.P., & Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Retrieved from <https://goo.gl/DfStZz>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L.J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Navarro, M.J. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1-16. Retrieved from <https://goo.gl/jUozD4>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. doi: <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Niia, A., Almqvist, L., Brunnberg, E., & Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297-315. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904421>
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Ornellas, A., Sanchez, J.A., Fraga, L., & Domingo, L. (2015). Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 83-96. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.190271>
- Ortega, M.P., & Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. doi: <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56. Retrieved from <https://goo.gl/HSfBci>
- Ortoll, E., Casacuberta, D., & Collado, A. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona, España: UOC.
- Ozcinar, Z., & Ekizoglu, N. (2013). Evaluation of a blog based parent involvement approach by parents. *Computers & Education*, 66, 1-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.012>
- Özdamli, F., & Yildiz, E.P. (2014). Parents' views towards improve parent-school collaboration with mobile technologies. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, 131, 361-366. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.130>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: Estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. doi:

https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12

- Palts, K., & Harro-loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames*, 19(2), 139-154. doi: <https://doi.org/10.3176/tr.2015.2.03>
- Park, S., & Holloway, S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
- Pelgrum, W., & Voogt, J. (2009). School and teacher factors associated with frequency of ICT use by mathematics teachers: Country comparisons. *Education and Information Technologies*, 14, 293-308. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-009-9093-0>
- Pérez, A., & Rodríguez, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Pérez, G., Drake, C., & Calabrese, A. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312042003465>
- Pérez Juste, R. (2006). La educación de calidad: una responsabilidad compartida. *Participación educativa*, 1, 27-34. Retrieved from <https://goo.gl/REujvE>
- Poupart, J.A. (2010). Entrevista de tipo cualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In J. Poupart et al (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp.215-253). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58(1), 449-458. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.028>
- Rah, Y., Choi, S., & Suong, T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(4), 347-365. doi: <https://doi.org/10.1080/13603120802609867>
- Rivas, S., & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. doi: <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Robertt, P., & Lisdero, P. (2016). Epistemología y metodología de la investigación sociológica: reflexiones críticas de nuestras prácticas de investigación. *Sociologias*, 18(41), 54-83. doi: <https://doi.org/10.1590/15174522-018004103>
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th Ed.). New York, EU: Simon & Schuster.
- Rogers, R.H., & Wright, V.H. (2008). Assessing technology's role in communication between parents and middle schools. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 7, 36-58. Retrieved from <https://goo.gl/gC3ohR>
- Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S., & Quinto-Medrano, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar*, 45(XXIII), 151-159. doi: <https://doi.org/10.3916/C45-2015-16>
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ruiz, M.C. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. *Participación Educativa*, 4, 54-59.
- Ruiz, M.C., & Mérida, R. (2016). Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de Proyectos de Trabajo. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 943-961. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47022
- San Fabián, J.L. (1994). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 70-71.
- San Fabián, J.L. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas? *Revista de Educación*, 309, 195-215. Retrieved from <https://goo.gl/RmS4VQ>
- Sánchez, I., & Cortada, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006851>
- Sánchez, J.C., Olmos, S., & García, F. (2016). Informal tools in formal contexts: Development of a model to assess the acceptance of mobile technologies among teachers. *Computers in Human Behavior*, 55(A), 519-528. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.002>
- Sarramona, J., & Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14. Retrieved from <https://goo.gl/T1k639>
- Segura, M.L., & Martínez, M.C. (2011). Análisis del perfil formativo en TIC de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la EEPP Sagrada Familia de Linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 6, 77-97. Retrieved from <http://goo.gl/JdpGkm>
- Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C., & Clark, W. (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school Learning Platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 314-323. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00428.x>
- Shirvani, H. (2007). Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behaviors at schools. *Education*, 128(1), 34-47.
- Sime, D., & Sheridan, M. (2014). 'You want the best for your kids': Improving educational outcomes for children living in poverty through parental engagement. *Educational Research*, 56(3), 327-342. doi: <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934556>
- Smarkola, C. (2008). Efficacy of a planned behavior model: Beliefs that contribute to computer usage intentions of student teachers and experienced teachers. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1196-1215. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.04.005>
- Sniehotta, F., Presseau, J., & Araújo-Soares, V. (2014). Time to retire the theory of planned behaviour. *Health Psychology Review*, 8(1), 1-7. doi: <https://doi.org/10.1080/17437199.2013.869710>
- Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. In J. Voogt, & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp.449-460). New York, EU: Springer.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles,

- and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Swick, K. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1023399910668>
- Taylor, S., & Todd, P. A. (1995). Understanding information technology usage: A test of competing models. *Information Systems Research*, 6(2), 144-176. doi: <https://doi.org/10.1287/isre.6.2.144>
- Teixidó, J. (1999). *La comunicación en los centros educativos*. Barcelona, España: UOC. Retrieved from <https://goo.gl/cxsR5Q>
- Teo, T., Lee, C.B., & Chai, C.S. (2008). Understanding pre-service teachers' computer attitudes: applying and extending the technology acceptance model. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(2), 128-143. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00247.x>
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223. doi: <https://doi.org/10.1080/03634520701852050>
- Thompson, B. (2009). Parent-teacher e-mail strategies at the elementary and secondary levels. *Qualitative Research Reports in Communication*, 10(1), 17-25. doi: <https://doi.org/10.1080/17459430902756203>
- Thompson, B., & Mazer, J. (2012). Development of the Parental Academic Support Scale: Frequency, importance and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160. doi: <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.657207>
- Thompson, B., Mazer, J., & Grady, E.F. (2015). The changing nature of parent-teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education*, 64(2), 187-207. doi: <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1014382>
- Tirado, R., & Aguaded, J.I. (2014). Influencia de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Torres-Victoria, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 12, 115-119. Retrieved from <https://goo.gl/hF8s8h>
- Touriñán, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36. Retrieved from <https://goo.gl/DaAtRB>
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents

- disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271. doi: <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Twining, P., Heller, R., Nussbaum, M., & Tsai, C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1-A9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002>
- Valdés, A.A., Martín, M., & Sánchez, P.A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-15. Retrieved from <https://goo.gl/ErGjr3>
- Valdés, A.A. & Sánchez, P.A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. Retrieved from <https://goo.gl/ykuTcv>
- Vázquez, E., López, E., & Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8(1), 145-157. Retrieved from <https://goo.gl/z7axLZ>
- Vingut, M.A., & Bertran, M. (2015). Educación infantil y familias inmigrantes: posibilidades y limitaciones comunicativas. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 33-51. doi: <https://doi.org/10.13128/RIEF-16382>
- Wang, Y., Deng, C., & Yang, X. (2016). Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International*, 37(5), 536-553. doi: <https://doi.org/10.1177/0143034316667646>
- Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1-12. doi: <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Williams, T.T., & Sánchez, B. (2013). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45(1), 54-74. doi: <https://doi.org/10.1177/0044118X11409066>

Appendix A

Acceptance letter from the following journal:
Revista Complutense de Educación

Appendix B

Justification for the work done by the PhD student concerning the co-authored papers
(and a declaration that these co-authored papers have not been included in any prior
doctoral thesis)

El Acuerdo núm. 67/2014 del Consejo de Gobierno de 10/04/2014, por el cual se aprueba la Normativa académica de doctorado de la Universidad de Lleida, establece en su artículo 28.3 (Tesis en formato de artículos) que «en el caso de los artículos firmados por más de una persona, estos no pueden formar parte de más de una tesis doctoral. Para acreditar esta circunstancia, el investigador o investigadora en formación tiene que aportar un documento firmado por las otras personas coautoras del artículo donde debe constar: la declaración de que el artículo no ha sido presentado en ninguna otra tesis doctoral; y la autorización de los coautores no doctores al investigador o investigadora en formación para presentarlo en su tesis».

Las publicaciones presentadas en coautoría incluidas en esta tesis doctoral son las siguientes:

- Garreta, J., & Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España: Pirámide.
- Macia, M., & Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257.
- Macia, M., & Garreta, J. (under review). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*.

En todas estas publicaciones, junto a la doctoranda Monica Macia Bordalba, el coautor es el director de tesis Jordi Garreta Bochaca, catedrático de la Universidad de Lleida. El hecho de que solo sean dos autores y que Garreta sea profesor doctor desde hace años garantiza que los artículos que recoge esta tesis no se han presentado en ninguna otra tesis doctoral. No obstante, para que así conste, Jordi Garreta, coautor de los artículos antes citados, firma el presente documento. Asimismo, este documento también recoge la justificación de la contribución de la doctoranda en dichas publicaciones, con el objetivo de evidenciar el trabajo que esta ha realizado.

El capítulo de libro de 2017, «La comunicación familia-escuela», publicado en editorial Pirámide, es un texto síntesis de los resultados de investigación obtenidos durante los años de realización de la tesis doctoral de Monica Macia. Concretamente, diferentes proyectos de investigación han permitido elaborar una base teórica y empírica que sirvió para la redacción de este texto en el que Macia realizó una aportación clave por su formación previa y especialización en comunicación. De hecho, redactó gran parte del texto realizando una síntesis de la información obtenida y elaborando un marco teórico que ha sido referente en todo su trabajo doctoral.

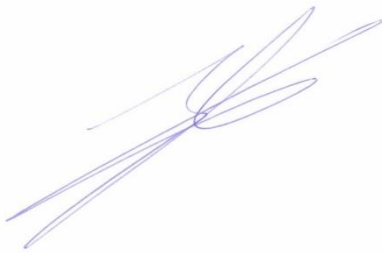
El artículo de 2018, «Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela», de la *Revista de Investigación Educativa*, se ha escrito a partir del marco teórico elaborado por Monica Macia (que cuenta con una bibliografía internacional de excelente calidad y de actualidad) y a partir de datos elaborados por la doctoranda y otros miembros del equipo de investigación del proyecto EDU2012-32657 (Ministerio de Economía y Competitividad 2012). Además, la

redacción del texto ha sido responsabilidad de la doctoranda con el apoyo y ayuda del director de la tesis doctoral.

El artículo «Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs», enviado a *Computers & Education* (en segunda evaluación dado que se sugirieron algunos cambios que se han atendido en su totalidad y se espera respuesta próximamente), surge de información también recopilada en el citado proyecto EDU2012-32657 y del análisis de material cualitativo realizado por la doctoranda, así como del marco teórico desarrollado por Macia. El texto ha contado con la intervención de Garreta apoyando el análisis de datos, la redacción y realizando sugerencias como corresponde a un director de tesis.

Para que así conste, firmo el presente documento,

En Lleida, 30 de mayo de 2018

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping, fluid strokes that form a stylized, somewhat abstract shape.

Jordi Garreta Bochaca

Appendix C

Publication status of the articles and the impact indexes of the publishers and/or of the journals in which they have been/are due to be published

El Acuerdo núm. 67/2014 del Consejo de Gobierno de 10/04/2014, por el cual se aprueba la Normativa académica de doctorado de la Universidad de Lleida, establece en su artículo 28.2 (Tesis en formato de artículos) que «se tiene que presentar un escrito del director o directora de la tesis donde se ponga de manifiesto la situación de cada uno de los artículos (publicado o aceptado) y el índice de impacto de cada uno de los artículos que forman parte de la tesis». A tal efecto, yo, Jordi Garreta Bochaca, director de la tesis presentada por la doctoranda Monica Macia Bordalba, pongo de manifiesto que de los 6 artículos que componen la tesis, 4 ya han sido publicados –entre 2016 y 2018–, uno está aceptado para su publicación por el comité editorial de la revista en la que se presentó, y un último manuscrito se encuentra en la segunda ronda de revisiones. En cuanto a su impacto, las siguientes tablas describen de forma detallada esta información.

Artículo 1	
Autor/es (por orden de firma): Macia, M. y Garreta, J.	
Título: Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs.	
Revista: COMPUTERS & EDUCATION	
Estado: Under review	Clave (A: artículo, R: review): A
Índice de impacto (SSCI): 3.819	
Cuartil y área (SSCI): Q1 Education & Educational Research (2016).	
Rank: 7/235	
Otros índices de calidad:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>CarhusPlus+</i> 2014: grupo A ▪ Índice de impacto (Scopus): H Index 125. Cuartil y área (Scopus): Q1 Education (2016) ▪ ICDS: 11.0 	

Artículo 2	
Autor/es (por orden de firma): Macia, M. y Garreta, J.	
Título: Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela.	
Revista: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
Estado: Publicado. Año 2018	Clave (A: artículo, R: review): A
Índice de impacto (Scopus): H Index 7	
Cuartil y área (Scopus): Q2 Education (2016)	
Otros índices de calidad:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indizada y/o evaluada en: Emerging Sources Citation Index, Scopus, DOAJ, DIALNET, Fuente Academica Plus, CarhusPlus+ 2014: grupo C, Directory of Open Access Journals, ErihPlus, LATINDEX y Sello de calidad FECYT. ▪ ICDS: 10.0 	

Artículo 3	
Autor/es (por orden de firma): Macia, M.	
Título: Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora.	
Revista: REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN	
Estado: Aceptado	Clave (A: artículo, R: review): A
Índice de impacto (Scopus): H Index 6	
Cuartil y área (Scopus): Q2 Education (2016)	
Otros índices de calidad:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indizada y/o evaluada en: Emerging Sources Citation Index, Scopus, DOAJ, DIALNET, Psycodoc, IBZ Online, Linguistics & Language Behavior Abstracts, PAIS International, CarhusPlus+ 2014: grupo C, Directory of Open Access Journals, ErihPlus, LATINDEX y Sello de calidad FECYT. ▪ ICDS: 9.9 	

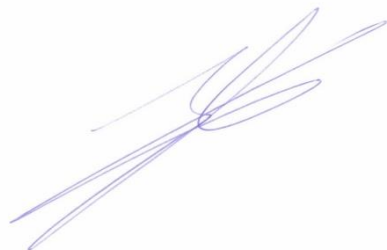
Artículo 4	
Autor/es (por orden de firma): Macia, M.	
Título: La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria.	
Revista: REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
Estado: Publicado. Año 2016	Clave (A: artículo, R: review): A
Índices de calidad:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indizada y/o evaluada en: Emerging Sources Citation Index, DOAJ, DIALNET, Fuente Academica Plus, Psicodoc, CarhusPlus+ 2014: grupo C, Directory of Open Access Journals, ErihPlus, LATINDEX y Sello de calidad FECYT. ▪ ICDS: 10.0 ▪ Número citas del artículo (Google Scholar): 16 	

Artículo 5	
Autor/es (por orden de firma): Macia, M.	
Título: Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: estrategias de mejora.	
Revista: EHQUIDAD	
Estado: Publicado. Año 2018	Clave (A: artículo, R: review): A
Índices de calidad:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indizada y/o evaluada en: DIALNET, ErihPlus ▪ ICDS: 3.1 	

Capítulo de libro	
Autor/es (por orden de firma): Garreta, J., y Macia, M.	
Título: La comunicación familia-escuela. A J. Garreta (Coord.). Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela.	
Páginas (inicial-final): 71-98	
Editorial: Pirámide (Grupo Anaya)	
ISBN: 974-84-368-3712-4	
Depósito legal: M.244-2017	
Estado: Publicado. Año 2017	
Índices de calidad: Posición 8 del Scholarly Publishers Indicators (SPI), a partir del prestigio editorial por sectores (2014). Indicador ICEE del SPI: 1906.	

Para que así conste, firmo el presente documento,

En Lleida, 29 de junio de 2018

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping, fluid strokes that form a stylized, abstract shape.

Jordi Garreta Bochaca