



## Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio

### Josep Castillo-Adrián

Universitat de Vic-UCC (España)

mail: [Josep.Castillo@uvic.cat](mailto:Josep.Castillo@uvic.cat)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0174-176X>

### Antoni Tort

Universitat de Vic-UCC (España)

mail: [Antoni.Tort@uvic.cat](mailto:Antoni.Tort@uvic.cat)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3064-8137>

### Jordi Collet-Sabé

(autor de correspondencia)

Universitat de Vic-UCC (España)

mail: [Jordi.Collet@uvic.cat](mailto:Jordi.Collet@uvic.cat)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8526-9997>

### José Ramon Lago

Universitat de Vic-UCC (España)

mail: [Jramon.lago@uvic.cat](mailto:Jramon.lago@uvic.cat)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4070-7567>

### RESUMEN

Especialmente a lo largo de las últimas dos décadas, ha habido un incremento de las escuelas que han iniciado procesos de innovación educativa en España. Unos procesos en los que, en general, las familias se han tenido poco en cuenta a pesar de ser un actor clave de la comunidad educativa. La investigación exploratoria que se presenta, basada en la metodología de casos múltiples, se centra precisamente en analizar las expectativas, la recepción, la interpretación, la valoración y el auto-posicionamiento de las familias ante este proceso de innovación en distintas etapas educativas de cinco escuelas concertadas en Cataluña (España). Los resultados muestran que las familias se sitúan entre la comprensión de la necesidad de los cambios educativos y las dudas sobre cómo estos pueden afectar a los propios hijos/as; entre una valoración positiva global y la incertidumbre e incluso el rechazo a elementos concretos. Para concluir, esta investigación exploratoria señala la necesidad de profundizar en el análisis del rol de las familias en la innovación y la recomendación de implicarlas a todas en estos procesos, especialmente a aquellas familias más alejadas de la cultura escolar o familias invisibles.

*Palabras clave:* Innovación educativa, Relación escuela-familias, Estudio de casos múltiple.

### **Analysis of the reception and assessment by families of an educational innovation programme. An exploratory study**

#### ABSTRACT

Especially over the last two decades, many schools in Spain have initiated processes of educational innovation. In these processes, in general, families have been little taken into account, despite the fact that they are a key actor in the educational community. The exploratory research analyses, based on the methodology of multiple cases, the expectations, reception, interpretation, assessment and self-positioning of families in relation to this process of innovation at different educational stages in five state-subsidised schools in Catalonia (Spain). The results show that families are situated between an understanding of the need for educational changes and doubts about how these may affect their own children; between an overall positive assessment and uncertainty and even rejection of specific elements. To conclude, this exploratory research points to the need for further analysis of the role of families in innovation and the recommendation to involve them all in these processes, especially those families that are furthest away from the school culture or invisible families.

*Keywords:* Innovation, Family-school relationship, Multiple case studies.



## 1. Introducción

Como exponen distintos autores/as (Carbonell, 2015; Feu *et al.* 2021; IFIE 2011; Marcelo *et al.* 2010 y Trujillo *et al.*, 2020, entre otros), las dos últimas décadas han sido altamente prolíficas en experiencias de innovación educativa en España. Entendiendo, con Carbonell (2015), que la actual es la más reciente de las tres “primaveras” de la renovación pedagógica en España situadas en la segunda república; el final del franquismo e inicios de la democracia; y los últimos 20 años. Con Carbonell (2015), entendemos que tanto innovación, transformación, como renovación educativa son conceptos que pueden referirse al conjunto de intervenciones y procesos que, de manera intencionada y sistemática, buscan modificar actitudes, ideas, contenidos y prácticas pedagógicas. Así como introducir nuevos proyectos, programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza-aprendizaje, cambios en el rol docente y del alumnado y nuevas formas de organización y gestión de la vida escolar, entre otros aspectos. Es decir, dependiendo de su planteamiento, ambición y objetivos, tanto la innovación, como la renovación, como la transformación educativa en las instituciones de educación formal, se refieren al cambio, a distintos niveles de extensión y profundidad, del modelo, del planteamiento y de las prácticas pedagógicas y evaluativas. Así, basados en aportaciones previas (Carbonell 2015; Feu *et al.*, 2021; Martínez-Celorio, 2016; Verdeja-Muñiz, 2020), en este artículo definimos la innovación educativa precisamente como el proceso que busca la transformación estructural de la cultura escolar a través de modificaciones significativas en ámbitos como las didácticas, el rol docente y del alumnado, los contenidos, las evaluaciones, la gestión del aula, o el sentido y el propósito de lo escolar, utilizadas a la vez como palancas de cambio. Una transformación que debería implicar la participación y la voz del alumnado, docentes y familias (Álvarez-Álvarez y San Fabián-Maroto, 2018), con la posibilidad de vincular a otros agentes como universidades, entidades o comunidad local, entre otros. Y que se debería orientar siempre al aprendizaje y la mejora de la inclusión y la equidad en el acceso, la experiencia y los resultados educativos de todo el alumnado (Calderón *et al.*, 2022; Collet *et al.*, 2022).

Precisamente en estos procesos de innovación educativa, por su carácter de proyectos de transformación sistémica de los centros escolares, requieren indefectiblemente, como ha señalado la investigación en España, Europa y el mundo, de la implicación de docentes, alumnado y familias (Ainscow *et al.*, 2020; Álvarez, 2019; Bryk *et al.*, 2015; Beneyto *et al.*, 2019; Deslandes, 2019; Collet, 2020; Joiko 2021; Simón y Barrios, 2019; Vincent, 2000). Pero a pesar de la necesidad de que la innovación sea un proceso compartido y participado por esos tres actores de la comunidad educativa para conseguir que, efectivamente, se dé una transformación real, efectiva y cotidiana de la cultura escolar, cuando analizamos los datos sobre el rol otorgado a las familias, este es sorprendentemente bajo, especialmente en la etapa secundaria. Como exponen Marcelo *et al.* (2010):

Es importante conocer la implicación y participación de los diferentes sectores educativos en los proyectos de innovación. Esta participación influirá en el proyecto, ya que cuantos más sectores implicados más posibilidades de consolidación del proyecto existirán. El mayor porcentaje de participación (aparte del profesorado), corresponde al alumnado, siendo un 33,4% de proyectos de innovación los que han contado con la participación de las familias (...) Estos resultados varían un poco en función del nivel educativo en el que nos encontremos. En infantil y primaria, la participación de la familia es mucho mayor (42,5%) que en secundaria (23,6%). (pp. 117-118)

Así, es altamente paradójico comprobar cómo en el diseño de la innovación educativa encontramos poca comunicación con las famil-

ias y una baja demanda de participación a pesar de la necesidad de la misma señalada en las investigaciones expuestas (Feu *et al.*, 2021; Martínez-Celorio, 2016; Verdeja-Muñiz, 2020). Precisamente ante esa contradicción que puede mermar significativamente la capacidad real y efectiva de los procesos de innovación para transformar la cultura escolar y, con ello, conseguir la mejora educativa en términos de inclusión, equidad y bienestar, presentamos esta investigación. Una investigación que analiza cómo reciben, interpretan, valoran y se posicionan las familias durante un proceso de innovación escolar en una red de escuelas concertadas, cuando estas son invitadas a dar su opinión.

## 2. Innovación educativa: historia, concepto, implementación y agentes.

### 2.1. Breve contexto teórico de la innovación educativa

Desde un punto de vista substantivo, Martínez-Celorio (2016, p.50) define innovación cuando el proceso de transformación aborda los siguientes ámbitos escolares: los espacios y los tiempos; la organización; las metodologías y didácticas; las relaciones con el alumnado; el currículum; la evaluación y la convivencia; y el clima de aula y centro. Además, destaca la necesidad de los docentes como profesionales reflexivos y de la participación activa y horizontal de docentes, dirección, alumnados y familias durante el diseño, la implementación y la evaluación del proceso de innovación. Por su parte, Feu *et al.* (2021) proponen tres niveles de intensidad de los cambios/innovaciones/renovaciones educativas expuestas: a) cambios en la didáctica; b) cambios metodológicos que alteran los espacios y los tiempos escolares convencionales; c) cambios sistémicos que afectan a todo el centro y que implican también, una revisión del sentido de la educación y de la función de la escuela. Finalmente, en relación con los agentes, todos los modelos apuestan por una innovación que, necesariamente, incluya alumnado y familias en todas las fases del proceso. Veámoslo con más detalle.

### 2.2. Diseño, implementación y desarrollo de la innovación: el rol de las familias

Como se pone de manifiesto en diversas investigaciones y recomendaciones (Ainscow *et al.* 2020; Azorín y Ainscow, 2021; Campbell y Fullan, 2019; OCDE, 2018; Trujillo *et al.*, 2020; UNESCO, 2021) para que la innovación educativa llegue a transformar realmente los espacios, los tiempos, las relaciones, los sentidos y las prácticas en la cotidianeidad escolar, y, con ello, consiga mayor aprendizaje, inclusión, equidad y buena experiencia educativa, tiene que ser un proyecto compartido por toda la comunidad educativa (Collet *et al.*, 2022). Y las familias son un actor clave a lo largo de todo el proceso y un elemento central en la efectividad innovadora (Martínez-Celorio, 2016; IFIE, 2011). Por eso sorprende ver cómo en los análisis sobre la innovación educativa en España, puedan aparecer realidades como que el claustro, el alumnado y las familias no estén implicadas en el co-diseño, la implementación y la evaluación de la innovación. O se considere a las familias como actores secundarios y pasivos de los procesos de innovación. Como expone Garreta (2017), la participación de (todas) las familias en la escuela, sigue siendo una cuestión pendiente, también en relación con los procesos de innovación

## 3. Metodología

El objetivo de la investigación fue analizar la recepción, las percepciones y las experiencias de las familias en cinco escuelas durante el proceso de innovación educativa vivido en las mismas, algo

históricamente poco evaluado (Epstein y Sheldon, 2019). Para conseguir dicho objetivo, los autores se situaron en el marco del paradigma interpretativo, entendido como el posicionamiento ontológico y epistemológico que entiende las realidades sociales como una construcción social que se dan en el marco de un contexto cultural y sociohistórico. A nivel metodológico, los autores optaron por un estudio exploratorio de casos múltiples (Yin, 2018). Una metodología apropiada cuando los investigadores/as sospechan que hay vacíos en la investigación precedente y vínculos no visibilizados entre actores o procesos y buscan, precisamente, explorar en distintos contextos (casos) esos vacíos, vínculos, percepciones y relaciones y cómo se establecen y organizan dichas relaciones. Como expone Yin (2018), el objetivo principal de los casos múltiples es el de poder “dibujar conclusiones transversales a los casos (cross-case)” (p. 17). No se trata de extrapolar las conclusiones a cualquier contexto (universalizar) sino de “contrastar y expandir el conocimiento con nuevos casos” (2018, p. 21) algo que si nos permite replantear los presupuestos teóricos y los datos existentes a medida que acumulamos evidencias. Las técnicas de recogida de datos fueron grupos de discusión para poder capturar, a la vez, los discursos mayoritarios de las familias, así como algunas de las voces discrepantes y el análisis de todos los documentos vinculados al proceso de innovación educativa producidos por la escuela, especialmente, los relacionados con las familias a lo largo del primer curso del proceso de implementación. Como exponen Porto y Ruiz (2014), utilizamos los grupos de discusión a posteriori para conocer, retrospectivamente, los significados y la interpretación de las familias del proceso de innovación de las escuelas y para conocer sugerencias de mejora en relación con los mismos.

La muestra fue seleccionada intencionalmente entre el grupo de 20 escuelas privadas-concertadas de la misma red en Cataluña que iniciaron un proceso de innovación educativa focalizado en promover: a) el aprendizaje cooperativo; b) itinerarios interdisciplinarios coherentes; y c) metodologías más activas y modelos de evaluación en clave formativa. Los criterios de inclusión-exclusión de las cinco escuelas del universo de 20 fueron: la ubicación (1 de ciudad pequeña, 2 de mediana y 2 de grandes); la diversidad de familias y alumnado (2 escuelas mayoritariamente de clase trabajadora y 3 de clase media); y la diversidad de trayectorias en relación con la innovación (2 con menos de 3 años de trayectoria; 2 entre 4 y 6 años; y 1 con más de 7). Para la selección de las familias, se pidió a la dirección de los centros escogidos que buscaran a 7 familias diversas siguiendo los siguientes criterios: de distintas etapas educativas; que no fueran familias delegadas, ni participantes en el AMPA o el consejo escolar para evitar familias con un nivel de implicación superior a la media; de clase trabajadora y media; de origen extranjero y nacional; y con diversidad de resultados académicos. Con las familias escogidas a través de estos criterios, se realizaron los seis grupos de discusión. En cada uno participaron entre 4 y 7 padres/madres, con un total de 28 progenitores. Concretamente en la escuela 1, 4 madres en el grupo de discusión de la etapa de primaria i 4 madres en el grupo de discusión de secundaria; en la 2, 1 padre y 3 madres; en la 3, 1 padre i 4 madres; en la 4, 2 padres y 5 madres; y en la 5, 3 madres y 1 padre.

Los grupos de discusión fueron realizados a finales del segundo año de implantación de las innovaciones. Al comienzo del proceso, todas las familias de los 20 centros educativos fueron informadas de las líneas básicas y las fases del proyecto en las reuniones de inicio de curso. Además, las familias que quisieron pudieron visitar su centro y observar las nuevas actividades y proyectos *in situ* en unas jornadas de puertas abiertas. En nuestra muestra de 5 centros, realizaron la visita 163 familias de un total de 627 (25,9%). La información con las bases teóricas del proyecto, los calendarios de implantación y la información complementaria, además de

las informaciones aportadas en las reuniones de inicio de curso, se publicaron en la web de cada escuela y de la institución y se informó de su acceso abierto a todas las familias en las reuniones de inicio de curso y por email.

## 4. Análisis de resultados y discusión

### 4.1 Modelo de análisis: dimensiones y resultados

En nuestra investigación, proponemos utilizar a nivel operativo tres dimensiones de análisis sobre la recepción de las familias de un proceso de innovación educativa en cinco centros concertados de Cataluña (España): la tecnológica, la cultural y la política. Estas tres dimensiones las plantea House (1998) como marcos interpretativos para analizar la evolución de las tendencias en innovación educativa y las utiliza para caracterizar. Pero en nuestro caso, utilizamos las tres dimensiones no como características históricas (House, 1998), sino como tres dimensiones de análisis complementarias y contemporáneas. Así, proponemos analizar la recepción y valoración por parte de las familias de las prácticas (dimensión tecnológica), las culturas (dimensión cultural) y las políticas (dimensión política) del proceso de innovación educativa de las cinco escuelas analizadas. Tres dimensiones que partiendo de nuestra interpretación de la propuesta de House (1998) definimos como:

a) La dimensión tecnológica, que podemos entender como los (posibles) cambios en las prácticas educativas concretas: didácticas y metodologías, dispositivos y usos Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cambios en el rol del profesorado y alumnado, la organización del aula y de los apoyos, tipo y periodicidad de los deberes, etc. En nuestro caso, en la dimensión tecnológica pretendemos analizar la recepción y las expectativas, las percepciones y las valoraciones de las familias en relación con los cambios escolares concretos.

b) La dimensión política que se refiere a las (posibles) transformaciones en el sentido de la escolaridad y a la función y objetivos de la escuela como institución. Y también a la organización, dirección y relaciones de poder que se articulan durante el proceso de innovación. Así, buscamos analizar la recepción, percepción y valoración familiar de los nuevos discursos morales, axiológicos, institucionales, políticos... sobre la educación que pueden acompañar un proceso de innovación educativa, especialmente cuando este busca un cambio escolar sistémico.

c) La dimensión cultural se refiere a los (posibles) cambios en los significados, más o menos compartidos, que motivan, orientan y dan (o no) coherencia a esas innovaciones concretas. En nuestra investigación, nos referimos a analizar cómo las familias reciben, valoran y viven los cambios en los discursos (educativos, evaluativos, tecnológicos...) que la escuela propone a lo largo del proceso de innovación vinculados a los cambios concretos expuestos en la dimensión tecnológica.

El análisis de las respuestas de las/los participantes en cada grupo de discusión se ha realizado siguiendo la metodología deductiva del análisis de contenido (Denzin y Lincoln, 2011). Partiendo de las tres dimensiones, se han establecido conexiones temáticas entre los datos y esas categorías específicas con el objetivo de presentar, a la vez, la diversidad y la relevancia de opiniones en cada caso. Precisamente esos dos criterios, la diversidad y la relevancia han sido los que han justificado la inclusión-exclusión de las citas en el contexto del análisis de contenido de cada dimensión.

### 4.2. Resultados: Dimensión Tecnológica

En todos los grupos de discusión, cuando se pregunta por la pertinencia (o no) de la innovación educativa, las respuestas son

unánimes en todas las familias: los tiempos cambian y también la educación debe cambiar. Por lo que ven el proceso de innovación planteado en su escuela, de entrada y a nivel general, positivamente. Como expone esta madre:

“Pienso que en los tiempos que vivimos, en el mundo actual, se tenía que cambiar la orientación de la educación (...) ya no vale que si las fichas, que si el maestro está en el aula dando una clase magistral..., por qué esto que funcionó ya no funciona” (Madre, escuela 1)

De la misma manera, sobre todo con la implementación de los proyectos interdisciplinarios, se valora la significatividad y eficacia del aprendizaje experimentado por sus hijos.

“La experimentación les permite integrar mucho más el conocimiento de las cosas”. (Madre, escuela 1)

“Han construido una nube en la clase y vimos cómo llovía, el tema de la condensación y todo esto. Fue una buena experiencia”. (Padre escuela 4)

Los argumentos más utilizados por las familias para apoyar de entrada y de manera abstracta el proceso de cambio educativo propuesto por la escuela son cinco: a) creen que esta nueva manera de enseñar les prepara más y mejor para el mercado laboral actual (trabajo en equipo, competencias transversales, saber buscar información por ti mismo); b) creen que va a generar más motivación en el alumnado por la conexión con sus intereses; c) que aprenderán cosas distintas a las tradicionales (conocimiento enciclopédico); d) que aprenden a ser más autónomos en el aprendizaje; y e) que se aprende de una forma más práctica y vivencial. Así, el “discurso” de la innovación presenta un grado de apoyo prácticamente unánime entre las familias analizadas.

Otra cosa es cuando esta innovación se presenta en su escuela, su curso y su clase y se concreta en cambios en las metodologías, las evaluaciones, los deberes, .... de sus hijos/as. Aquí aparecen las primeras dudas sobre todo en relación con tres elementos:

a) si los aprendizajes de contenidos serán suficientes, en general y en relación con la selectividad;

“Me parece bien que hagan un pequeño porcentaje dedicado a ese tipo de enseñanza, que después apliquen, si lo veo necesario, pero no todo” (Padre, escuela 3)

“Cuando llegue la selectividad, ¿sabrán hacer un examen? Por eso hay padres un poco reticentes” (Madre, escuela 1)

b) La falta de referentes y experiencias de las propias familias en este tipo de educación genera también reticencias, dudas y cierta ansiedad en algunos padres/madres.

“Me parece un poco raro la manera de trabajar, al menos de lo que yo estaba acostumbrada” (Madre, escuela 2)

Y, sobre todo, c) toda la positividad de la innovación en abstracto se desvanece si el propio hijo o hija no encaja en estas dinámicas o metodologías especialmente en relación con la dinámica de los grupos cooperativos:

“Creo que con esto del trabajo en grupo (mi hijo), se ha acomodado mucho” (Madre, escuela 1)

“En los grupos, mi hija querría hacer más y no puede, porque otra niña también tira y se enfadan. O que otra diga, no, yo soy la coordinadora y tiene que filtrar su información a su manera... no sé, muy difícil” (Madre, escuela 4).

Así, en relación con los cambios concretos, con la dimensión tecnológica (House, 1998) podemos ver que la recepción y percepción por parte de las familias es ambigua. Por un lado, a nivel general, hay una valoración positiva del proceso y las nuevas “técnicas” que avanzan hacia un aprendizaje más competencial, experimental, motivacional y adaptado a su tiempo. Aquí parece que el discurso escolar ha convencido a la práctica totalidad de familias de los grupos de discusión. Pero a la vez, cuando los efectos de esta innovación concreta llegan a los propios hijos, aparecen las dudas y las incomodidades, dándose un cierto conflicto entre la propia experiencia escolar de madres/padres y la que están teniendo sus hijos; y entre las expectativas sobre nuevas metodologías de trabajo, como los grupos cooperativos, y su concreción en relación con los propios hijos/as. Así, se plantea de nuevo esa idea clave que más allá de todo análisis global, el único indicador real para una familia cuando evalúa la escuela es su propia experiencia individual (Vincent, 2000).

### 4.3 Resultados: Dimensión política

La dimensión política la podemos entender con House (1998) como el análisis del proceso de innovación entendido como un proceso complejo, atravesado por la diversidad de grupos, opiniones y relaciones de poder desiguales entre ellos. Y también de los debates y transformaciones en el sentido de la escolaridad, de su funciones y objetivos y su estructuración en la escuela. De nuevo, en los grupos de discusión, aparece la misma ambigüedad que en la dimensión tecnológica. Por un lado, las familias entienden que la innovación que se desarrolla en la escuela facilita una mejor atención a la diversidad y potencia los procesos de inclusión de todo el alumnado, especialmente el que tiene más dificultades de aprendizaje. Para algunas familias, esos resultados “políticos” son un gran avance.

“Con este sistema, los que van más lentos como el caso de mi hijo, les va brutal (...) Los que van más retrasados no quedan tan retrasados y eso es alucinante” (Madre, escuela 1).

“Para los que les cuesta más lo encuentro muy positivo, de esta manera hacen el camino más acompañados, como más recogidos y ningún chaval se encuentra solo o desamparado” (Padre, escuela 3).

Pero esta valoración global positiva no oculta muchas dudas o recelos que, de nuevo, tienen básicamente que ver, de nuevo, con la propia experiencia de los hijos/as.

a) En primer lugar, de nuevo, aparece el tema de la posible bajada de niveles por culpa de la innovación, el fantasma de la selectividad y el miedo a los niveles de preparación para ese temido examen que las nuevas metodologías puedan conseguir.

“¿Llegarán a la selectividad realmente preparados? (...) Además, lo que no es coherente es que primero hagas todo este proyecto y después tengas que sacar un 9 o un 10 para acceder a algunas carreras” (Padre, escuela 1)

El tema de la bajada de niveles, de la queja de que no hay trabajo individual (deberes, tareas individuales, etc.) en favor del trabajo cooperativo en equipos, etc., también aparecen en los

grupos de discusión como miedos y dudas ante la innovación y sus efectos:

“Mi hija me enseñó el trabajo final de una asignatura y miré los contenidos, cómo está hecho... si lo hubiera hecho ella sola, el resultado hubiera sido mucho más excelente de lo que ha conseguido en grupo” (Madre, escuela 1).

“Les preguntas ¿tienes deberes? Y dicen no, no, hacemos Proyecto. Y yo no entiendo nada (Padre, escuela 5).

b) En segundo lugar, un miedo en relación con los alumnos excelentes que, según diversos padres/madres, son los que “pierden” con el proyecto. Una pérdida que se plasma, según ellos, sobre todo y de nuevo, en la bajada de niveles:

“Los niños que peor viven esta innovación son los niños que tiran más, porque a nivel de conocimientos no se ha notado un boom, más bien hay una bajada” (Madre, escuela 1).

c) La imposición que, según ellos, la innovación hace a los mejores alumnos: tienen que ayudar a los peores. Algo que les implica una gran pérdida:

“Los niños de excelente son los que más les cuesta adaptarse (...) a mi hijo lo cambiaron para que aportara más en otro grupo y no se adaptó. Porque le cuesta mucho asumir las limitaciones que tú no tienes y los otros sí” (Madre, escuela 4).

d) Aparece una crítica de fondo a la innovación como un elemento más vinculado al márketing, al vender bien la escuela en un contexto de bajada demográfica y retorno de las familias de clase media a la escuela pública (Bonal y Zancajo, 2020).

“Yo creo que el proyecto es, como en tantas otras escuelas, una campaña de márketing, muy bien hecha, imprescindible e importante, pero lo es, no pasa nada. También es una campaña de márketing interna para que los profes entiendan su papel, se vuelvan a motivar...” (Madre, escuela 1)

e) Y finalmente aparecen los conflictos que la innovación trae por la mayor interacción entre alumnado (diverso). Como expone esta madre:

“Y en mi caso, mi hija nunca ha tenido un conflicto, nunca, nunca. Lo contrario. Ha sido fácil de relación, ha tenido muchas amigas, ha sido todo muy fácil. Y con el proyecto de innovación ha implicado el primer conflicto que no ha sabido gestionar. Y me pregunto ¿por qué?! (Madre, escuela 1).

En el fondo, las familias plantean un debate de gran calado político para la escuela sobre si el sistema educativo tiene que estar planteado y practicado como un espacio de inclusión o de selección en términos meritocráticos (Simó *et al.*, 2014; Arnaiz y Escarbajal, 2020). Es decir, según la hipótesis de que la escuela devuelve a cada uno/a en forma de resultado (nota) lo que ha invertido en forma de capacidad, interés y esfuerzo. A pesar de que la investigación lleva décadas desmontando el mito de la meritocracia y recordando que son los capitales familiares los que explican buena parte de los resultados académicos (Reay, 2017; Sandel, 2020), muchas de las familias de clase media ven en los proyectos de innovación y sus técnicas de trabajo cooperativo, enfoque competencial, etc., una pérdida de los privilegios de clase en relación con el enfoque tradicional. Unos privilegios que in-

terseccionan entre diferentes ejes (clase, grupo étnico, género...) y que las distintas teorías para la justicia social y educativa han señalado como barreras a la inclusión y la equidad educativa y social (Case, 2013; Collet *et al.*, 2014).

#### 4.4. Resultados: Dimensión cultural

La tercera dimensión de análisis, la cultural, se centra, según House (1998), “en el contexto, en la estructuración del trabajo y en el sistema de vida, en el modo en que se interpreta la innovación y se alteran las relaciones; lo más importante son los significados y los valores” (p. 17). Aquí vemos cómo las familias reciben y valoran los objetivos, los sentidos y los significados de la innovación en su escuela. De las respuestas de las familias en los grupos de discusión, queremos destacar tres ideas. En primer lugar, la capacidad de las familias para interpretar el proyecto de innovación como un auténtico cambio en relación con lo que significa la escuela y la escolaridad; la segunda, las dudas que esos cambios tan substantivos sobre los objetivos y sentidos de la escuela surgen en relación con la evaluación; y, en tercer término, las dudas en relación con las habilidades y recursos que tanto docentes como alumnado deben tener para acometer esa transformación de fondo.

En el primer elemento de análisis, la capacidad de las familias para interpretar la innovación propuesta como un auténtico cambio en la escolaridad, nos sorprendió encontrar reflexiones que captaban perfectamente esa mutación en los significados, los objetivos y en las metodologías. Algo que no implica que todas las familias lo valoraran positivamente, pero sí entendían las profundas implicaciones de la nueva propuesta. Así, por ejemplo,

“Es que esto que se les enseña aquí es enseñarles a vivir (...) en cierta medida todo esto sirve más para saber estar que para saber” (Madre, escuela 1).

“Lo importante es que crezcan paralelamente como personas y como profesionales (...) que no sea sólo la inteligencia y el coeficiente intelectual, sino que también tengan una inteligencia emocional y que eso les haga personas completas” (Padre, escuela 4).

Insistimos en que este análisis y comprensión familiar de la innovación como cambio copernicano de la escolaridad, no llevaba a todas las familias a una valoración positiva del mismo. Pero sí que nos plantea el debate de, si hubiese sido positivo para la comprensión y buen inicio del proyecto, implicar a las familias en el diseño, la implementación y la evaluación más allá de la información de la reunión de inicio de curso. En los grupos de discusión se hace evidente que las visitas para conocer las metodologías de trabajo y la presencia de las familias en las presentaciones de los proyectos marcan un antes y un después en la comprensión y significado de la innovación propuesta de las familias que las realizaron. En la planificación del proyecto, se contemplaba la presentación de los trabajos de aula y se programaron visitas de las familias para conocer la organización cooperativa en las tareas de enseñanza y aprendizaje. En estas visitas las familias que quisieron asistir conocieron de primera mano y visibilizaron lo que sus hijos iban contando de la concreción del proyecto.

“Lo que estuvo muy bien, yo creo, es la reunión que se celebró, hace unos meses, en el segundo trimestre que al terminar la reunión fuimos a la clase. Y hicimos lo del 1, 2, 4 [una técnica de trabajo cooperativo]. Entonces es cuando yo creo que vivimos en primera persona y que lo vimos (...) Nos sentimos, también, más partícipes y, también, es una forma de que en casa todavía ayudemos más” (Madre, escuela 3).

Observando la reacción de las familias cuando comprenden, de forma experiencial, las dimensiones del cambio nos preguntamos, ¿hasta dónde se hubiera podido llegar planificando más colaboraciones escuelas-familias con un plan diseñado y establecido de mayor participación e implicación familiar? Somos conscientes del sesgo de clase media que tienen las familias que asistieron a las sesiones presenciales, pero a pesar de esto, creemos que el nivel de información a las familias y de participación e involucración de estas en el diseño y en el proceso de innovación, se sitúa en niveles aun bajos. Algo que, como ha expuesto la investigación, merma las potencialidades de la innovación educativa (Kim *et al.*, 2018; Marcelo *et al.*, 2010; Trujillo *et al.*, 2020; entre otros).

En segundo lugar, en esta dimensión cultural, queremos destacar una de esas dudas que ya hemos expuesto en relación con la evaluación. De forma clara, la evaluación, los distintos test y pruebas y los rankings que los organizan han devenido, en los últimos años, la pieza clave para interpretar el mundo educativo a nivel global. Dinámicas como el “gobernar a través de los números” (governing by numbers) (Ball, 2018), el “enseñar a pasar pruebas” (teach to test) (Zakharov y Carnoy, 2021), o el “pagar en función de resultados” (performance related payment) (Grek *et al.*, 2021); etc. han pasado a formar parte de nuestra realidad. Así, con una presión creciente desde todos los sectores entorno a la evaluación, los resultados y los ránquines, las familias mostraron reticencias con la nueva evaluación, su capacidad para “capturar” los aprendizajes realizados, sus implicaciones futuras en selectividad y entrada a la universidad, etc. Las dudas van sobre todo hacia los nuevos formatos donde las tradicionales notas numéricas se diluyen, algo que genera una cierta angustia por la pérdida de inteligibilidad y control con estos nuevos formatos de las evaluaciones.

“Hay dudas de cómo calificas las cosas (...) O sea, ¿ahora no ponemos notas?” (Padre, escuela 3).

“Yo le pregunté a mi hijo, ¿Y cómo hacéis la evaluación? Y se ve que pasan como unos formularios de coevaluación. ¿Y eso cómo se hace? Cada uno expone su opinión y todo el mundo lo puede ver. ¿Y tú dices realmente lo que piensas? Y me dice, no, porque todo el mundo lo puede ver. Pues entonces igual no es tan buena herramienta como se piensan...” (Padre, escuela 5).

Finalmente, en tercer lugar, aparecen dudas en relación con las habilidades y los recursos que tanto docentes como alumnado tienen y deberían tener para acometer esa transformación cultural de fondo.

#### 4.5 Resultados sobre el mismo proceso de innovación

Finalmente, en relación con cómo han vivido las familias su rol el propio proceso de innovación, destacan tres ideas relacionadas entre sí. En primer lugar, se debe constatar que, dado que el proyecto es una apuesta institucional y, por tanto, impulsada desde la organización general de la institución, no hubo mucha participación de las familias ni en el diseño de la innovación, ni en su seguimiento, ni en su evaluación. Y, por lo tanto, es evidente que el nivel de su participación estuvo, siguiendo la escala de Gento (1994) que incluye información; consulta; elaboración de propuestas; delegación; codecisión; y autogestión; en el primer nivel, el de la información. En segundo término, y a pesar de ese nivel de participación bajo y de un número total de familias participantes también bajo (163 de las 627 en los 5 centros analizados, el 25,9%), los progenitores no perciben que hayan sido poco informadas o que hayan participado poco. De hecho, creen que precisamente con

este proceso la escuela se ha abierto más de lo que habitualmente hacía. Especialmente esas familias que pudieron asistir a la visita de explicación de la innovación. Como expresó una madre:

“La escuela es un poco hermética, no nos dejan participar mucho a los padres, pero, tal vez con este proyecto se han puesto las pilas y nos han dejado ver un poco más (...) La verdad es que este proyecto no me convenció mucho al principio pero ahora, con esta sesión, creo que es bueno” (Madre, escuela 1).

Y eso nos trae a la tercera percepción por parte de las familias, que se vincula con el modelo de familia “consumidora” que Vincent (2000) señalaba: “la práctica totalidad asume que la innovación educativa es algo ‘técnico’, que corresponde a los profesionales realizar y que las familias no deben decidir cómo son (y no son) las cosas en este proceso” (p. 2). En este modelo, la escuela produce una pauta de relación con las familias de las que se espera que se involucren “de una forma particular en actividades sugeridas por la escuela y consideradas como adecuadas y útiles” (2000, p. 5). Sin olvidar que, como exponen Vincent y Ball (2007), la participación de las familias es siempre está atravesada “por los ejes de clase, género y étnia” (p.1062). Así, a través de los grupos de discusión emerge una vez más que las escuelas, y probablemente más las concertadas como en este caso, producen un modelo de familias de centro “consumidoras de educación” (y prestigio). Sin que se promueva una auténtica participación en la vida cotidiana del centro. Algo que, cuando ocurre como en la sesión “experimental” del proceso de innovación, genera más interés, atención e implicación de las familias en la educación de sus hijas e hijos. Demostrando, como ya vimos en el marco teórico, que las posibilidades de participación de las familias, tanto de un modo general como en los procesos de innovación, están por debajo de sus enormes posibilidades.

## 5. Conclusiones

Una primera conclusión es que, a pesar de las reticencias iniciales, las familias que formaron parte de los grupos de discusión, y que son una pequeña minoría del total de familias de las escuelas, apoyan el proceso de cambio educativo propuesto por la escuela. Los argumentos para este apoyo son sobre todo: a) creen que esta manera de enseñar nueva les prepara más y mejor para el mercado laboral actual, en una proyección de los procesos educativos en el futuro de los estudiantes; b) las expectativas de la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, confiando que las nuevas estrategias y metodologías van a generar más motivación en el alumnado por la conexión con sus intereses; c) que aprenderán cosas distintas y más “actuales y necesarias” que las tradicionales basadas en el conocimiento enciclopédico; d) que en este nuevo planteamiento educativo los estudiantes aprenden a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje; y e) que pueden aprender de una forma más práctica y vivencial.

Una segunda conclusión son las ambigüedades y reticencias presentadas ante la innovación que hemos encontrado en todas las dimensiones. Estas tienen que ver sobre todo con: a) las dudas sobre si los aprendizajes de contenidos serán suficientes, en general y en relación con los estudios posteriores; b) la incertidumbre que implica la diferencia de referentes con sus propios aprendizajes cuando eran menores; y c) la más extendida es que las dificultades y los rechazos que observan en sus hijas e hijos les llevan a dudar de la innovación de un modo sistémico. Como sabemos por la investigación, los hijos/as son los grandes canales de información diaria a los progenitores sobre la escuela y, para complementarla, probablemente los espacios y herramientas de presentación, in-

formación y discusión de la innovación por parte de los centros sean mejorables.

La tercera conclusión tiene que ver con los ejes de inclusión y equidad en la escuela. Las familias entienden que la innovación que se desarrolla en la escuela facilita una mejor atención a la diversidad y potencia los procesos de inclusión de todo el alumnado, especialmente del que tiene más dificultades de aprendizaje. Pero se ponen en guardia ante las implicaciones que este proceso pueda tener en sus hijos/as, especialmente si las cosas ya les iban bien. En el fondo, las familias plantean un debate de gran calado político: sobre si el sistema educativo tiene que estar planteado y practicado como un espacio de inclusión o de selección en términos meritocráticos (Collet *et al.*, 2014; Arnaiz y Escarbajal, 2020; Collet *et al.*, 2022). Sin duda, una parte de las familias de clase media ven en este proyecto de innovación una pérdida de los privilegios de clase.

Finalmente, como cuarta conclusión, aparecen las dudas en relación con las habilidades y recursos que tanto docentes como alumnado deben tener para acometer esa transformación de fondo. Algo que muestra que muchas familias han entendido, a la vez, tanto la profundidad de los cambios propuestos como la complejidad en su aplicación real.

Como conclusión final, aparece la idea de que en los procesos de innovación educativa las familias son un actor clave que, hasta la fecha, no han podido participar todo lo que les habría gustado. Manteniéndolas en el primer nivel de la escala de Gento (1994): proporcionándoles información. Pero, por su rol clave en el proceso de socialización, podrían y deberían tener un papel mucho más relevante haciéndolas participar en el diseño, la implementación y la evaluación de las innovaciones (nivel 5, codecisión). Algo que, sin duda, mejoraría tanto el mismo proceso de innovación como sus resultados. Especialmente, si esa participación busca activamente superar las barreras que la diversidad y las desigualdades familiares plantean para avanzar hacia la inclusión y la equidad.

## Referencias

Ainscow, M., Chapman, C., y Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: a research-based approach*. Routledge.

Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>

Álvarez-Álvarez, C., y San Fabián-Maroto, J. L. (2018). La voz del alumnado en el aula: una propuesta dialógica en Educación Primaria. *Profesorado*, 22(4), 33-50. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8393>

Arnaiz, P., y Escarbajal, A. (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.

Azorín, C., y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>

Ball, S. (Ed.) (2018). *Governing by numbers*. Routledge.

Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J., y Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., y LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve*. Harvard Education Press.

Bonal, X., y Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>

Calderón, I., Rascón-Gómez, M.T., y Mojtar, L. (2022). New Discourses for a Necessary Transformation. *Comunicación en AERA* <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/24086>

Campbell, D., y Fullan, M. (2019). *The Governance Core*. Corwin.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.

Case, K. (2013). *Deconstructing privilege*. New York.

Collet, J. (2020). Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat. *Educar*, 56(1), 241-258.

Collet, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuela, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito del todo el alumnado. *Profesorado*, 18(2), 7-33.

Collet, J., Naranjo, M., y Soldevila, J. (2022). *Global inclusive education. Lessons from Spain*. Springer.

Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>

Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (2011) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>

Feu, J., Besalú, X., y Palaudàries, J. M. (Eds.) (2021). *Renovación pedagógica en España*. Morata.

Garreta, J. (Coord.) (2017). *Familias y escuelas*. Pirámide

Gento, M. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Santillana.

Grek, S., Maroy, C., y Verger, A. (Eds.) (2021). *World yearbook of education 2021*. Routledge.

House, E. (1998). Tres perspectivas de la innovación educativa tecnología, política y cultura. *Revista de Educación*, 286, 5-34. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71490/00820073002992.pdf?sequence=1>

IFIE (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Ministerio de Educación.

Joiko, S. (2021). Parenting strategies in the context of South-South migration. *British Journal of Sociology of Education*, 42(4), 506-520.

Kim, J., Hargrave, E., y Brooks-Uy, V. (2018). *The secret to sustainable school transformation*. Public Impact.

Marcelo, C., Mayor, C., y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado*, 14(1), 111-134. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART6.pdf>

Martínez-Celorrio, X. (2016). Innovación y reestructuración educativa: las escuelas del nuevo siglo. En J. M. Martín-Patino (Ed.), *Informe España 2016* (pp. 46-84). Universidad Pontificia de Comillas.

OCDE (2018). *The ODCE handbook for innovative learning environments*. OCDE.

Porto, L., y Ruiz, J. A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz y T. Tàmez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (pp. 253-273). Tirant Humanidades.

Reay, D. (2017). *Miseducation*. Policy Press.

Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito*. Debate.

Simó, N., Pàmies, J., Collet, J., y Tort, A. (2014). Reception and schooling of children in schools in Catalonia: Beyond Educational Welcome Facilities. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194.

Simón, C., y Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta* 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>

Trujillo, F., Segura, A., y González, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores. *Participación educativa segunda época*, 7(10) 49-60.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together*. UNESCO.

Verdeja-Muñoz, M. (2020). Educational reforms and secondary school teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 28(36), 1-15. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4117>

Vincent, C. (2000). *Including Parents*. Open University Press.

Vincent, C., y Ball, S. (2007). "Making Up" the Middle-Class Child. *Sociology*, 41(6), 1061-1077. <https://doi.org/10.1177/0038038507082315>

Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications*. SAGE.

Zakharov, A., y Carnoy, M. (2021). Does teaching to the test improve student learning? *International Journal of Educational Development*, 84, 102422. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102422>