

# **La relació amb les famílies en la formació inicial i permanent dels docents**

Una anàlisi pormenoritzada de l'existència del contingut en la formació del professorat.

---

## **Treball Final de Màster**

Gemma Puigcercós Ducet

Tutora: Sandra Gallardo Ramírez

Universitat Oberta de Catalunya

Màster en Psicopedagogia

Àmbit de millora de la pràctica educativa: desenvolupament professional docent.

Juny del 2023

## Índex

<b>Resum</b> .....	4
<b>1. Introducció</b> .....	5
<b>2. Justificació</b> .....	6
<b>3. Marc normatiu</b> .....	7
<b>4. Marc teòric</b> .....	8
4.1. La formació docent. Conceptualització. ....	8
4.1.1 Antecedents .....	8
4.1.2. Modalitats de formació .....	8
4.1.3. Impacte de la formació en les intervencions docents .....	9
<b>4.2. Les relacions família-escola</b> .....	9
4.2.1. Canvis socials.....	10
4.2.2. Rol docent .....	10
<b>4.3. Coneixements dels docents i fonaments per l'atenció a les famílies</b> .....	10
4.3.1. Un model d'intervenció: formació, actituds i valors.....	11
4.3.2. Formació inicial sobre la relació amb les famílies .....	12
4.3.3. Formació permanent sobre la relació amb les famílies .....	13
<b>4.4. Estudis sobre la temàtica</b> .....	14
<b>4.5. Aportació a la societat i a l'ètica professional</b> .....	15
<b>5. Plantejament del problema</b> .....	16
<b>5.1. Preguntes de recerca</b> .....	16
<b>5.2. Objectiu general</b> .....	16
<b>5.3. Objectius específics</b> .....	16
<b>5.4. Hipòtesis</b> .....	16
<b>6. Marc metodològic</b> .....	17
<b>6.1. Enfocament metodològic</b> .....	17
<b>6.2. Taula de dimensions i variables</b> .....	18
<b>6.3. Planificació del treball de camp</b> .....	19
6.3.1. Context de la investigació.....	19
6.3.2. Estratègia de la recollida de dades .....	19
6.3.3. Instruments de recollida de dades .....	20
<b>7. Estratègia d'anàlisi de dades</b> .....	22
<b>8. Resultats i discussió</b> .....	24
<b>8.1. Resultats del qüestionari</b> .....	24
<b>8.2. Resultats de l'entrevista</b> .....	36
<b>8.3. Triangulació de dades (concordances i discordances)</b> .....	38

<b>8.4. Discussió.....</b>	<b>39</b>
<b>9. Conclusions.....</b>	<b>43</b>
<b>9.1. Conclusions amb relació a cada objectiu .....</b>	<b>43</b>
<b>9.2. Conclusions en referència a les hipòtesis .....</b>	<b>45</b>
<b>9.3. Limitacions .....</b>	<b>46</b>
<b>9.4. Perspectives de futur .....</b>	<b>47</b>
<b>9.5. Consideracions finals.....</b>	<b>48</b>
<b>Bibliografia:.....</b>	<b>50</b>
<b>Annex .....</b>	<b>56</b>
<b>1. Instrument de recollida de dades: qüestionari .....</b>	<b>56</b>
<b>2. Instrument de recollida de dades: entrevista semiestructurada .....</b>	<b>58</b>
<b>3. Temporització .....</b>	<b>63</b>

## **Resum**

La formació inicial i permanent dels docents ofereix pocs continguts teòrics i pràctics perquè els mestres puguin potenciar relacions de qualitat amb les famílies del seu alumnat. A partir d'aquesta hipòtesi, en aquest estudi es va plantejar analitzar la percepció i les necessitats formatives dels docents, identificant la quantitat de formació inicial i permanent rebuda sobre aquesta temàtica, i alhora, quina és l'oferta actual a Catalunya. Amb aquest objectiu es va fer un qüestionari per docents en actiu de la ciutat de Barcelona i una entrevista a una directora d'una escola. Els resultats van evidenciar la mancança de formació rebuda i una alta percepció de necessitat de formació (un 92% dels docents volen més formació pràctica), a més d'identificar quins són els continguts més demandats: la gestió d'entrevistes i reunions de famílies, la gestió de conflictes i les habilitats comunicatives entre altres. Les dades permeten valorar un possible augment de la formació en aquest àmbit per donar resposta a les necessitats, incorporant també més formació pels professionals de la psicopedagogia que orienten als docents.

**Paraules clau:** *formació docent, relació família-escola, comunicació, magisteri.*

## **Abstract**

The initial and permanent training of teachers offers little theoretical and practical content so that teachers can promote quality relationships with their students' families. Based on this hypothesis, this study set out to analyse the perception and training needs of teachers, identifying the amount of initial and permanent training received on this subject, and at the same time, what is the current offer in Catalonia. With this aim, a questionnaire was made for active teachers in the city of Barcelona and an interview with a school principal. The results showed the lack of training received and a high perception of the need for training (92% of teachers want more practical training), in addition to identifying which content is most in demand: the management of interviews and family meetings, conflict management and communication skills among others. The data allow us to assess a possible increase in training in this area to meet the needs, also incorporating more training for the psychopedagogy professionals who guide the teachers.

**Key words:** *teacher's training, family-school relation, communication, teaching*

## 1. Introducció

La relació entre escola i famílies és un tema cabdal en l'estudi de l'educació, sent fonamental per assegurar l'èxit educatiu de l'alumnat. Les funcions d'ambdós agents educatius han variat al llarg del temps, d'igual manera que la diversitat familiar s'ha ampliat dràsticament en les últimes dècades. Tant la família com l'escola tenen com a objectiu comú educar als infants, els quals necessiten trobar una coherència i continuïtat entre els dos contextos que s'han de comunicar per no afrontar en solitari el repte que representa educar. És per aquest motiu que els professionals de l'educació, des de la responsabilitat institucional de crear ponts de comunicació amb les famílies que assenyala la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, Generalitat de Catalunya, 2009), han d'adquirir les competències, valors i actituds necessàries per a fer-ho. Per contra, actualment ocorre la problemàtica de la manca de formació que s'ofereix a docents per saber com atendre a les famílies, tant en la formació inicial universitària com en la permanent, fet que adverteix el present estudi. Tot i haver investigacions precedents sobre les necessitats formatives dels docents i sobre el desenvolupament de diverses temàtiques en l'educació inicial del professorat, aquest va ser el primer estudi que plantejava l'anàlisi de la necessitat actual de formació sobre la relació amb les famílies de docents en actiu i la contrastació amb l'oferta formativa actual catalana, tant inicial com permanent.

L'informe presenta el resultat d'un estudi amb mètode mixt, amb instruments quantitius i qualitius, en el qual van participar 73 docents en actiu d'Educació Infantil i Primària d'escoles de Barcelona. L'objectiu de l'estudi va ser identificar la formació inicial i permanent dels docents per fomentar relacions de qualitat amb les famílies dels centres educatius. Amb aquesta finalitat, a través dels instruments es va qüestionar sobre l'autopercepció d'haver rebut una quantitat suficient de formació inicial i permanent per atendre a les famílies i sobre les necessitats de formació que els docents tenien en el moment de la investigació.

L'estudi també va pretendre establir quina era la quantitat d'oferta de formació inicial i permanent que es podia trobar a Catalunya sobre la relació entre famílies i escola, considerant que s'esdevenia una manca d'aquest àmbit en els continguts dels plans docents l'educació universitària i en l'oferta de formació permanent, valorant també l'existència o no de la formació pràctica sobre la relació família-escola (referent a la gestió d'entrevistes, reunions de famílies o resolució de conflictes).

El document inclou una part inicial amb la justificació de l'estudi i la revisió bibliogràfica de la temàtica de l'estudi que s'ha concretat en el marc teòric. Seguidament, es planteja el disseny metodològic amb una descripció del mètode i les tècniques d'investigació implementades. Finalment es concreten els resultats i conclusions, considerant les limitacions i perspectives de futur de la investigació.

## 2. Justificació

La motivació en l'elecció d'aquesta temàtica d'estudi rau en el meu l'interès personal pel desenvolupament professional dels docents i el seu assessorament com a psicopedagoga. Tal com recull la LEC (Generalitat de Catalunya, 2009), l'assessorament psicopedagògic té la funció de donar suport a l'activitat educativa als centres, al professorat, a l'alumnat i a les famílies. Així, la funció psicopedagògica a propòsit d'aquesta investigació és la de detecció de necessitats i d'anàlisi d'una problemàtica dels professionals per valorar com a possible resposta plantejar l'opció d'ampliar la seva formació. Per un altre costat, en el currículum d'Educació Primària (Departament d'Educació, 2015) consta l'obligatorietat en la funció docent de desenvolupar accions d'orientació familiar, fet que contrasta amb la poca existència d'aquesta matèria en la majoria dels plans d'estudi universitaris. Sota la meua vivència com a estudiant de magisteri, vaig ser conscient d'aquesta mancança de formació en trobar-me amb dificultats quan vaig començar a treballar l'escola. Més tard, després d'haver-me format sobre el tema en formacions permanents, vaig percebre la necessitat d'altres docents en actiu per adquirir més coneixements i competències, iniciant-se d'aquesta manera en oferir formació a altres docents. Així, l'interès personal en aquesta investigació va ser poder valorar de forma rigorosa i més àmpliament l'autopercepció dels docents sobre les seves competències i necessitats formatives per acompanyar famílies en l'àmbit educatiu.

Un altre motiu per escollir aquesta temàtica va ser que els coneixements sobre l'atenció a les famílies poden ajudar en la funció assessora de les persones professionals de la psicopedagogia. Les aportacions i ajudes per a la millora de la relació entre escola i família poden permetre una millor convivència comunitària en els centres, una major comunicació i una millora en la coherència educativa que afecta a l'èxit educatiu de l'alumnat.

En últim lloc, pel que fa a la viabilitat de l'estudi, tant l'objecte d'estudi com els instruments escollits van ser seleccionats considerant el temps limitat disponible per a l'estudi i l'accés als participants. A més, es va tenir en compte que la informació dels plans universitaris i de l'oferta de formació permanent és pública a Internet, fet que facilitava la investigació.

### 3. Marc normatiu

La normativa actual del sistema educatiu català i espanyol recull les funcions dels i les docents i les recomanacions sobre com ha de ser la relació entre escola i famílies. Segons la **LOMLOE** (Ministeri d'Educació, 2020), el compromís de tots els components de la comunitat educativa és imprescindible per garantir una educació de qualitat per tots els ciutadans i ciutadanes, sent necessària una interrelació entre agents educatius.

La Generalitat de Catalunya (2016), en el document “Currículum i orientacions”, concreta que les relacions entre família i escola només poden ser constructives si es basen en el respecte mutu i la confiança. El contacte i la relació entre escola i famílies ha de permetre que s'enriqueixin els models d'intervenció i la relació amb les criatures, i aquesta relació ha de poder anar més enllà que només complir un requisit normatiu i formal.

Els centres educatius, segons la **Llei d'Educació de Catalunya** (LEC, Generalitat de Catalunya, 2009), també han de recollir en els documents de centre, com és el Projecte Educatiu de Centre, l'organització amb la comunitat educativa, concretant per exemple les relacions amb el Consell Escolar i amb l'Associació de Famílies del Centre (AFA). La **LEC** també concreta que per facilitar a les famílies l'exercici del dret i el deure de participar i d'implicar-se en el procés educatiu dels seus fills i filles, els centres han d'establir procediments de relació i cooperació amb les famílies. En tot cas, en el projecte educatiu de cada centre aquest s'ha de comprometre expressament a complir uns principis per unes bones relacions entre la comunitat, i ha de determinar com són les relacions, la implicació activa del centre en l'entorn social i el seu compromís de cooperació.

En un programa del Departament d'Ensenyament (2017) anomenat “Escola i família, junts per l'educació” el qual està dirigit a docents, es concreta la recomanació d'exercir la corresponsabilitat educativa entre els dos agents educatius, sent els centres educatius els responsables de facilitar la participació i implicació de les famílies i d'orientar-les i assessorar-les.

Així doncs, el marc normatiu actual concreta que fomentar el vincle i la participació de les famílies correspon a la tasca docent. La **LEC** també recull altres funcions dels i les docents, com són: reconèixer, facilitar i fer efectiu el compromís de les famílies en el procés educatiu, i informar periòdicament les famílies sobre el procés d'aprenentatge. Per tant, els professionals de l'educació, des de la responsabilitat institucional de crear ponts de comunicació amb les famílies, han d'adquirir les competències, valors i actituds necessàries per a fer-ho i per conèixer com enfocar l'orientació familiar considerant les noves realitats familiars que componen la nostra societat.

## **4. Marc teòric**

### **4.1. La formació docent. Conceptualització.**

La formació docent és un procés essencial per a garantir la qualitat de l'educació en qualsevol societat. Segons Imbernón (2011), la formació docent és "un procés de desenvolupament professional que es duu a terme en un context de reflexió contínua i d'aprenentatge permanent per a millorar l'acompliment de la funció docent" (p. 24). La formació docent no es tracta només d'adquirir coneixements teòrics, sinó de desenvolupar habilitats i competències pràctiques per a aplicar aquests coneixements a l'aula tenint en compte les necessitats específiques de l'entorn educatiu en el qual treballen Pozo (2017). A més, aquesta també implica el desenvolupament de valors i actituds que són essencials per a l'exercici de la professió docent.

Per tant, la formació dels docents és un procés integral que implica el desenvolupament de coneixements teòrics, habilitats pràctiques, valors i actituds necessaris per a exercir la professió docent de manera efectiva. Com assenyala Fullan (2014), "la formació docent és una inversió en la qualitat de l'educació i, per tant, en el futur de qualsevol societat" (p. 102).

#### **4.1.1 Antecedents**

Al llarg de la història, la formació del professorat ha experimentat canvis importants. Inicialment centrada en el coneixement i la teoria, es va avançar cap a una formació que posava èmfasi en la reflexió i la pràctica, tal com indica Zeichner (2010). La formació del professorat ha estat durant més d'un segle una qüestió de polèmica, ja que Cochran-Smith i Lytle (1999) suggereixen les reformes i les polítiques educatives han tingut un paper considerable en les freqüents modificacions dels plans d'estudis i les metodologies de formació, així com els corrents pedagògics i socials també han influït en la formació del professorat al llarg de la història.

Quant a l'estudi de les competències que s'ensenyen en la formació dels docents, no existeix cap investigació directa sobre els continguts teòrics i pràctics de la temàtica de la relació entre famílies i escola en les universitats catalanes en conjunt, ni tampoc de com es desenvolupa en la formació permanent. En canvi, sí es troben diverses investigacions sobre com es desenvolupen moltes altres temàtiques en la formació inicial, com ara: l'ús de la tecnologia educativa (Paredes et al., 2015), la competència intercultural (Gómez, 2016), la competència comunicativa amb l'alumnat (Alonso et al., 2021) i l'empatia (Vázquez et al. 2022).

#### **4.1.2. Modalitats de formació**

En aquest estudi es van considerar dues classificacions de modalitats de formació: la formació universitària o permanent per un costat, i la formació teòrica i pràctica per un altre. En primer lloc, pel que fa a la formació inicial en les universitats, segons alguns autors (Sánchez-Matamoros i Pérez-Ferra, 2017) la formació universitària proporciona una base de coneixements teòrics i pràctics i permet l'especialització en àrees docents específiques. Un cop els professors reben una formació inicial que els permeti actuar com a professionals a l'aula, continuen la seva formació fent cursos de formació contínua: suposen l'actualització i la millora contínua dels coneixements i habilitats docents al llarg de la seva



carrera professional. Segons Zeichner (2010), la formació a llarg termini és essencial per al desenvolupament professional i personal dels docents.

Actualment, es pot trobar una bibliografia limitada sobre la formació permanent dels docents, tot i ser una formació molt necessària per poder continuar millorant les competències la qual es considera part del desenvolupament professional permanent per prevenir, gestionar i resoldre conflictes professionals (Badia i Monereo, 2004). A més de la falta d'oferta formativa sobre alguns àmbits, s'esdevé una altra situació problemàtica que afecta la formació permanent. Mitjançant la formació contínua és possible que els i les docents aprenguin habilitats per atendre a les famílies, ara bé, com la formació permanent és voluntària (i sovint suposa una despesa econòmica) dependrà de la disposició del mestre o mestra per voler formar-se en aquest àmbit (Hernandez-Prados et al., 2019).

En segon lloc, valorant la distinció entre la formació pràctica i teòrica que reben els docents, cal observar com la formació teòrica se centra en l'estudi dels fonaments teòrics de l'educació i l'ensenyament. La formació teòrica és necessària per a la reflexió crítica sobre la pràctica docent i per a la comprensió dels processos educatius i el seu impacte en l'aprenentatge dels estudiants (Schön, 1998). Per un altre costat, la formació pràctica s'enfoca en l'adquisició d'habilitats i destreses a través de la pràctica docent a l'aula. Segons Pérez-Gómez (2004), la formació pràctica és fonamental per al desenvolupament de la competència docent, ja que permet la posada en pràctica dels coneixements teòrics adquirits.

#### **4.1.3. Impacte de la formació en les intervencions docents**

La formació docent té un impacte significatiu en les intervencions dels docents a l'aula. La literatura ha destacat la importància d'una formació docent de qualitat per a millorar la pràctica docent i, en última instància, millorar l'aprenentatge dels estudiants (Villegas-Reimers, 2003; Darling-Hammond, 2017).

En un estudi realitzat per O'Connell, Dymont i Smith (2014), es va explorar l'impacte de la formació en educació ambiental en les intervencions dels docents a l'aula. Els resultats van mostrar que aquesta va tenir un impacte positiu en l'ensenyament de temes ambientals, la participació dels estudiants i la motivació per a aprendre. A més, un altre estudi dut a terme per Korthagen (2017) va trobar que la formació docent reflexiva té un impacte positiu en la pràctica docent. La formació docent reflexiva permet als docents reflexionar sobre la seva pràctica i aprendre de les seves experiències per a millorar el seu ensenyament. Aquest enfocament de formació docent ha demostrat ser efectiu per a millorar la qualitat de l'ensenyament i la satisfacció laboral dels docents.

#### **4.2. Les relacions família-escola**

Una relació família-escola de qualitat és fonamental per un bon funcionament d'un centre educatiu (Collet i Tort, 2017). Les famílies i els centres educatius tenen objectius comuns respecte a l'educació dels infants, sent el docent el mediador entre escola, família i alumnat (Krane i Klevan, 2019). Per aquest motiu, la col·laboració i la relació positiva entre el professorat i els pares i mares és imprescindible per un adequat desenvolupament

educatiu (Parellada i Traveset, 2014; Deng et al., 2018). L'escola ha de ser un espai de comunicació i, per aconseguir-ho, un dels reptes que ha d'assumir l'equip docent és connectar amb les famílies, i les seves expectatives i dinàmiques, per saber fomentar una interacció fluida (Parellada i Traveset, 2014).

Collet i Tort (2017) presenten tres principis per una bona relació entre família i escola: el principi de pertinença on es considera que les famílies pertanyen estructuralment a l'escola i han de ser reconegudes com a membres claus d'aquesta; el principi d'acceptació dels rols, el qual indica que cada agent educatiu ocupi el seu lloc respectant els altres rols, i per acabar, el principi d'equilibri entre donar i rebre, on el professorat ha d'assegurar una comunicació sistemàtica i transparent amb les famílies del seu alumnat. Aquests principis, en la línia del paper mediador del professorat exposat per Krane i Klevan (2019), posen la responsabilitat en el rol docent: són els professionals qui han de propiciar les relacions positives entre la comunitat educativa.

#### **4.2.1. Canvis socials**

En el passat s'esdevenia una divisió en les funcions educatives entre escola i famílies, on es plantejava que la família era la institució encarregada de la socialització i els valors, i l'escola l'encarregada de transmetre coneixements. Els canvis en la nostra societat han portat al fet que en l'actualitat les fronteres entre les funcions queden desdibuixades i família i escola duen el repte d'educar de forma integral conjuntament (Riera, 2011). A més, les estructures familiars han variat molt en les últimes dècades, trobant una diversitat molt àmplia en l'actualitat (Nardone, 2001). Alhora, els docents han de percebre que els infants no són persones aïllades, sinó que formen part d'un sistema familiar i aquest té el pes educatiu més important (Collet i Tort, 2017). Com aquests canvis socials es tractin en la formació dels docents pot facilitar o no la comprensió i coneixements dels docents.

#### **4.2.2. Rol docent**

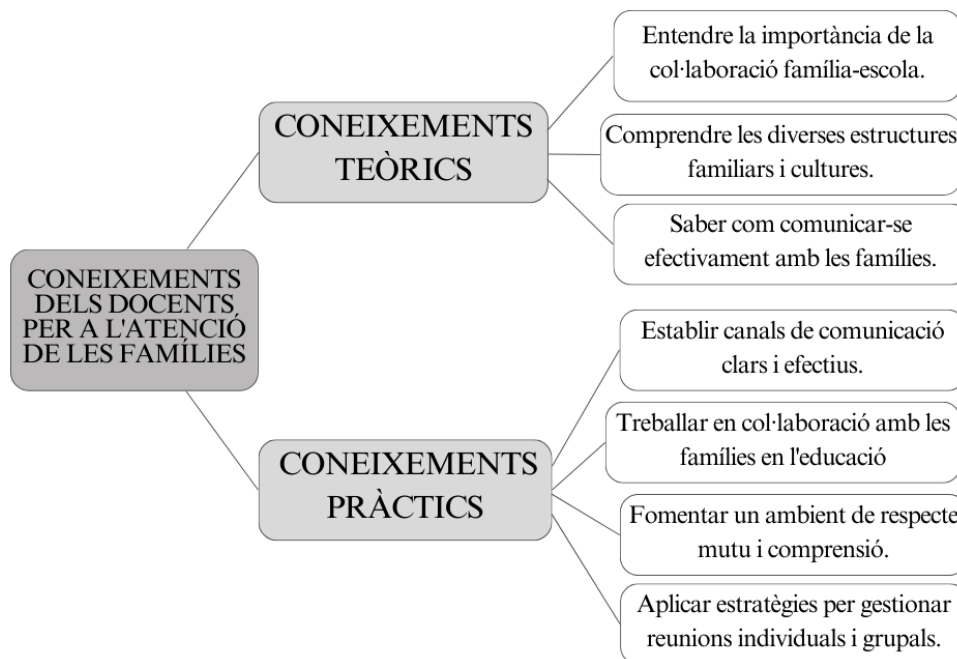
Considerant les premisses anteriors, Rourera i Mestres (2005) indiquen que cal repensar la professió docent dins d'un nou context, amb les renovacions i els canvis en la vida familiar que s'estan produint. Per tal que això sigui possible, el professorat necessita desenvolupar competències i, per tant, formar-se per a obtenir-les. Amor i Torrents (2020) assenyalen que la transformació actual a les escoles requereix que es modeli l'aprenentatge professional dels educadors i educadores, fomentant la seva actualització, experimentació i autoavaluació de la pràctica constant. Actualment, la societat ha evolucionat més ràpidament que l'escola i la formació que els docents estan rebent corre risc de quedar desactualitzada.

### **4.3. Coneixements dels docents i fonaments per l'atenció a les famílies**

Per a atendre les famílies del seu alumnat, un docent necessita tenir una varietat de coneixements, habilitats i actituds. A continuació, es presenten els coneixements que són importants perquè un docent pugui establir una bona relació amb les famílies del seu alumnat considerant les aportacions de diversos autors (Pozo, 2017; Darling-Hammond, 2017, i Epstein, 2001).

### Mapa mental 1.

*Coneixements dels docents per a l'atenció de les famílies.*



*Nota:* Elaboració pròpia, segons Pozo (2017), Darling-Hammond (2017) i Epstein, (2001).

Així, el professorat necessita desenvolupar competències relacionals i, per tant, formar-se per a obtenir-les. Losada i Gutierrez (2015) en un estudi sobre la formació inicial docent, afirmen que els mestres han de desenvolupar la capacitat d'interactuar amb altres agents de la comunitat educativa i de l'entorn, incloent-hi les famílies. En aquest sentit, diversos autors i autores destaquen com els valors de respecte i les actituds dels docents com a elements clau del perfil professional que afecten la qualitat de les relacions dins de l'escola (Day, 2006; Sánchez i Jara, 2018; Colomo i Hernández, 2018; Amor i Torrents, 2020). En el procés de recerca "Millors vincles, millors resultats" de la Fundació Jaume Bofill (Collet i Tort, 2011), els autors consideren que per modificar les relacions entre mares, pares i mestres cal una innovació global, cal repensar la identitat del professorat i el lloc des d'on es relaciona amb les famílies de l'alumnat. També cal crear espais d'interrelació i comunicació propers.

#### 4.3.1. Un model d'intervenció: formació, actituds i valors.

En un estudi recent en escoles del País Basc, Aierbe-Barandiaran et al. (2023) demostren com l'actitud proactiva dels docents permet que millori la col·laboració amb les famílies, i afirmen que perquè això s'esdevingui és necessari revisar i actualitzar la formació dels docents. És necessari que els i les mestres estiguin compromeses amb les seves relacions professionals i personals a l'escola per fer comunitat (García i Olivares, 2017). Comas (2019) assenyala la necessitat d'un bon tracte per part de la institució educativa i dels i les mestres per assegurar una escola democràtica i inclusiva, la qual es sustenta en uns valors recollits en els documents normatius del centre que cal que siguin interioritzats pel personal. Fent referència a paraules de Pérez (2013), "la formació docent ha de tenir com a objectiu formar a professionals compromesos amb l'educació, que siguin capaços de transmetre valors ètics i socials a l'alumnat" (p. 14).

En la formació permanent actual la Pedagogia Sistèmica apareix com a un paradigma que posa el focus en les relacions dins dels entorns escolars. Així, la Pedagogia Sistèmica segons Parellada i Travesset (2014) considera unes competències i actituds a desenvolupar per part dels docents per crear ponts eficaços de confiança i respecte a les famílies: el llenguatge i l'escolta, la gestió de les emocions, la consideració no personal dels conflictes, la contextualització de les situacions de l'alumnat i les famílies, el reconeixement dels rols, la confiança, l'ús dels límits, l'esperança i la resiliència, i en últim lloc, la reconciliació.

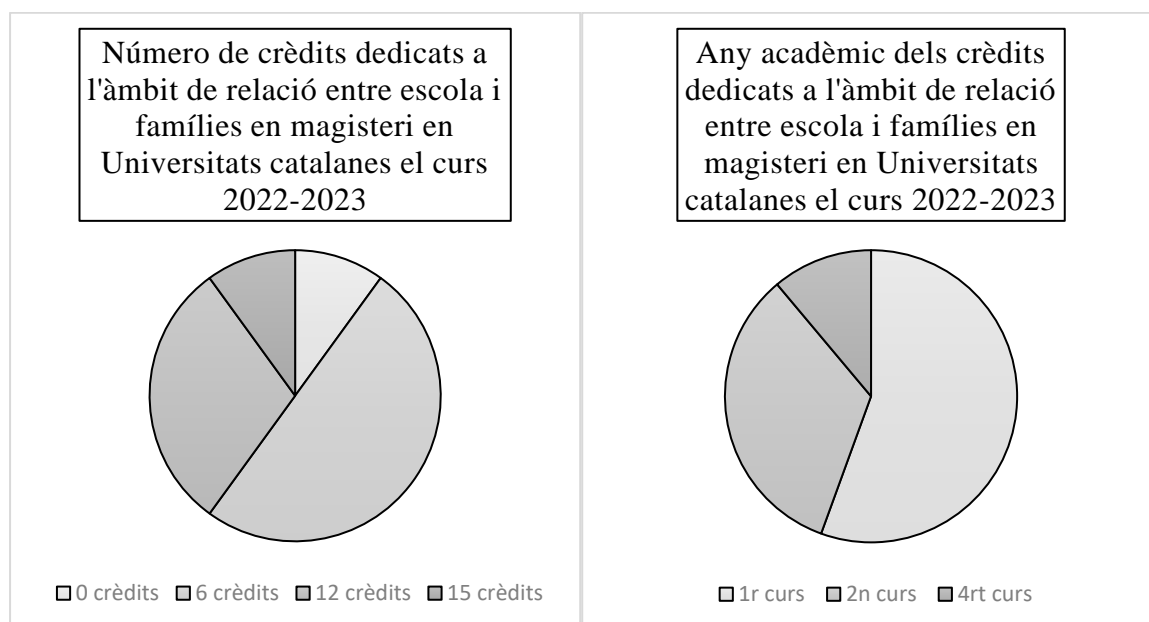
#### 4.3.2. Formació inicial sobre la relació amb les famílies

Tot i l'existència dels informes anomenats, els quals afirmen la rellevància d'unes bones capacitats i actituds dels i les docents per atendre les famílies i millorar així la qualitat educativa, gairebé no existeix bibliografia sobre com es desenvolupa la competència docent per acompanyar a les famílies en la formació inicial ni permanent.

Fent una revisió dels plans docents dels estudis de magisteri en les universitats catalanes, queda palès que no existeix un consens en el nombre de crèdits ni en els continguts sobre el tema. Examinant les assignatures amb títols referents a l'àmbit centre d'interès (i els seus continguts), es van analitzar els plans docents de magisteri (curs 2022-2023) de les deu universitats catalanes on es pot cursar aquest estudi superior.

#### Gràfic 1.

*Anàlisi dels crèdits universitaris de magisteri dedicats a la relació entre família i escola i de l'any acadèmic en el qual es cursen, en el curs 2022-2023.*



*Nota:* Font d'elaboració pròpia. Informació extreta dels plans docents publicats en la web de cada universitat. Universitat Autònoma de Barcelona (s.f.), Universitat de Barcelona (s.f.), Universitat de Girona (s.f.), Universitat de Lleida (s.f.), Universitat Internacional de Catalunya (s.f.), Universitat Oberta de Catalunya (s.f.), Universitat Rovira i Virgili (s.f.), Universitat de Vic (s.f.), Universitat de Blanquerna (s.f.), i Universitat Abat Oliba (s.f.).

Més de la meitat de les Universitats proposen dedicar 6 o menys crèdits, d'un total de 240 crèdits, a la formació sobre la relació entre escola i famílies i, a més, aquests crèdits se solen cursar en el primer o segon curs de magisteri. Només una universitat no contempla la temàtica en cap assignatura: la UIC. Hi ha aspectes pràctics en l'intercanvi de comunicació entre els agents educatius rellevants, com són les entrevistes dels i de les mestres amb les famílies i la resolució i gestió de conflictes, que gairebé no es consideren en cap pla docent: els continguts dels plans docents en la seva gran majoria són teòrics. En els plans docents de les universitats citades anteriorment, només dues Universitats contemplen aspectes pràctics: la Universitat de Lleida tracta les entrevistes i la comunicació en els continguts d'una assignatura i la Universitat de Vic inclou la comunicació amb les famílies en un dels 6 crèdits oferts. Cal destacar que en un estudi sobre l'assignatura "Societat, escola i família" de la Universitat de Lleida, es concreta com sí es desenvolupa una part pràctica sobre l'atenció a les famílies, amb un efecte positiu en els aprenentatges de l'alumnat (Bernad i Llevot, 2016). Martínez et al. (2016) en la publicació del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, impulsat pel Consell Interuniversitari de Catalunya, afirmen que un dels reptes de les universitats és el seu compromís real amb la millora i l'ajustament de la formació de mestres a les necessitats d'avui, i com per tal de fer-ho, cal fomentar la pràctica en la formació inicial.

#### **4.3.3. Formació permanent sobre la relació amb les famílies**

Donat que la formació inicial dels i les docents sobre la relació entre escola i famílies és insuficient, cal que el professorat sí tingui accés a una formació contínua, tanmateix, Vallespir-Soler i Morey-Lopez (2019) expressen que la formació sobre el tema és escassa i poc pràctica.

En la present recerca es va localitzar en el curs 2022-2023 dues formacions contínues ofertes de manera gratuïta pel Departament d'Educació. Una s'anomena "Escola i Família. Corresponsabilitat i èxit educatiu", la qual es tracta d'una formació online de 30 hores. La segona és una formació que es diu "Comunicació Famílies i Escola". Aquesta, però, és una formació restringida als centres que la sol·liciten. És a dir, que no permet les inscripcions a títol individual. També s'han trobat altres formacions reconegudes pel Departament d'Educació com a formació permanent, però gestionades per empreses privades i de pagament. En total hi ha sis formacions reconegudes, algunes de les quals fan referència a l'acció tutorial i altres a la pedagogia sistèmica, ofertes per Prisma, per l'Associació Moviment Educativ Sistèmic, per l'Institut Integratiu i per Mentsactives. Cal destacar com actualment en la formació permanent dels docents s'inclou la Pedagogia Sistèmica.

Tot i això, l'oferta formativa ha d'estar destinada a cobrir les necessitats que presenten els docents en cada moment (Gomariz et al., 2020), per tant, és necessària una actualització dels cursos oferts i una ampliació de formacions que ofereixin una millora en la relació família i escola.

Cal assenyalar com el paradigma de la pedagogia sistèmica ha anat creixent els darrers anys en la formació permanent, donant resposta a la necessitat d'ampliar els coneixements, actituds i competències dels docents amb relació a les famílies (Parellada i Traveset, 2014).

La pedagogia sistèmica es tracta d'una mirada que permet veure l'organització, la interacció entre les persones de l'escola, el lloc i les funcions de cadascú i les pautes que connecten a la família amb els diferents elements de l'escola (Traveset, 2007).

#### **4.4. Estudis sobre la temàtica**

Bernad i Llevot (2016) en un estudi sobre una assignatura del grau de magisteri de la Universitat de Lleida (anomenat prèviament) afirmen la poca presència d'aquesta temàtica tant en investigacions com en la formació inicial de docents, fent una proposta per l'anomenada universitat. A més d'aquest informe, es poden trobar altres investigacions sobre l'àmbit de relacions amb les famílies, tot i que totes es refereixen únicament a la formació de mestres per propiciar la participació d'aquestes.

En un estudi de recerca, Pérez i Coll (2016) van explorar la formació dels docents en relació amb la col·laboració entre la família i l'escola a Espanya. Els autors van trobar que, encara que la majoria dels programes de formació inclouen algun contingut relacionat amb la col·laboració entre la família i l'escola, aquests continguts no estan ben desenvolupats i sovint s'aborden de manera superficial. Els autors van concloure que és necessari millorar la formació dels docents en aquest àmbit.

D'altra banda, d'acord amb Givvin et al. (2001), la formació permanent dels docents en relació amb la col·laboració entre la família i l'escola és igualment important. Els autors van trobar que els docents que van rebre capacitació en estratègies efectives de col·laboració entre la família i l'escola van millorar la seva capacitat per a involucrar a les famílies en el procés educatiu i, per tant, van millorar el rendiment dels seus estudiants.

Així mateix, en un altre estudi de recerca, Yoon i Kim (2018) van analitzar l'efectivitat d'un programa de formació contínua per a mestres a Corea del Sud amb relació a la col·laboració entre la família i l'escola. Els autors van trobar que el programa de formació va augmentar la disposició dels mestres per a treballar amb les famílies, va millorar el seu coneixement sobre la col·laboració entre la família i l'escola i va millorar la qualitat de la comunicació entre els mestres i les famílies. Altres autors en estudis sobre la formació per a la millora de la participació familiar afirmen que els docents reconeixen les necessitats formatives i manifesten un desig de rebre formació sobre la millora de la relació amb les famílies (Hernández et al., 2019; Galián, 2023).

Així, la participació de les famílies és un tema que sí apareix en diversos estudis, fet que no ocorre igual en el cas d'altres aspectes de la relació entre família i escola. Tradicionalment en els estudis de magisteri no es contempla l'estudi de la relació entre escola i família, fet assenyalat per diversos autors (Fernández, 2007; Jordán, 2009; Bernad i Llevot, 2016). També Mérida (2009) va anomenar les limitacions entre l'oferta formativa i les necessitats de formació expressades per mestres, sent la preparació en l'àmbit d'orientació familiar un dels requisits fonamentals dels docents participants en l'estudi, entre d'altres. Altres investigadors assenyalen la necessitat d'incloure en els plans d'estudi de magisteri continguts relacionats amb els canvis socials familiars, la participació de les famílies i la relació entre escoles i famílies (Garreta, 2009; Giró et al., 2014; Jordán, 2009;

Bernard i Llevot, 2016). Aquesta situació també s'ha pogut apreciar en altres països, com és en els Estats Units, Bèlgica i als Països Baixos (Bruïne et al., 2014).

#### **4.5. Aportació a la societat i a l'ètica professional**

Pel que fa al posicionament i als beneficis socials, el sentit ètic del projecte va correspondre a una millora educativa, proporcionant informació sobre el desenvolupament professional dels participants i proposant millores en la formació. L'informe va permetre contribuir a posar en focus en millorar l'adequació entre l'oferta i la demanda de formació segons les necessitats reals, millorant alhora la formació del professorat. A més, l'àrea de formació del professorat en què se centra el treball és l'atenció a les famílies del centre educatiu. La finalitat d'ampliar els coneixements dels docents vers aquesta temàtica va ser la d'afavorir les relacions entre escola i famílies, fet beneficiós per l'àmbit social. Com a benefici particular pels participants en el projecte, aquests van disposar de l'informe final.

En relació amb el codi ètic, en la present investigació es va considerar l'ètica mitjançant el consentiment informat dels participants. En aquest sentit, es va informar clarament sobre el propòsit, molèsties, possibles riscos i beneficis de la recerca als participants. Es va obtenir el consentiment explícit dels participants i es va garantir la confidencialitat de les dades, mostres i resultats obtinguts, d'igual manera que la no transferència a altres projectes sense l'autorització corresponent, complint així la normativa vigent: la Llei orgànica 15/1999 de Protecció de Dades Personals.

La responsabilitat del registre, emmagatzematge i custòdia del material derivat d'aquesta recerca va recaure en la persona responsable del projecte. Així mateix, les dades originals de la mateixa es troben emmagatzemats en el seu format original i van ser degudament identificades i relacionades de manera clara amb el projecte.

Així, la investigació respectava tres principis bàsics ètics: honestat en el desenvolupament, procurant la seva transparència imparcial; respecte per la societat i els participants i, finalment, la responsabilitat per la investigació. Per tant, el present informe presenta informació veraç: quan aquesta prové de la recerca bibliogràfica queda citada adequadament, i quan es presenten noves idees són fruit del desenvolupament de la recerca sense fer ús d'apropiació indeguda i sense falsificació de dades. En aquest estudi es van identificar de manera precisa i explícita les aportacions i contribucions d'altres persones, tant directes com indirectes, garantint el respecte als drets de propietat intel·lectual.

En últim lloc, l'ètica també va quedar reflectida en la validesa de la investigació. En aquest cas l'objectiu d'investigació és mesurable en correspondència a la metodologia proposada. Es compleix la validesa externa, segons la qual es poden generalitzar els resultats per tenir una mostra de subjectes representativa de la població, a més sent aquesta una mostra real. A més, es compleix la responsabilitat ètica de difondre els resultats per a contribuir a l'avanç del coneixement humà i per a rendir comptes sobre l'ús de fons públics destinats a la recerca, ja que es compartirà amb tots els participants de l'estudi i amb altres estudiants de la UOC. El professorat de la UOC va supervisar aquest projecte i es va encarregar de validar-lo.

## **5. Plantejament del problema**

### **5.1. Preguntes de recerca**

- Els i les docents d'educació primària han rebut poca o nul·la formació i actualment mostren necessitat de formació per fomentar una relació de qualitat amb les famílies a l'escola?
- Actualment a Catalunya hi ha una manca d'oferta de formació inicial i permanent sobre l'atenció a les famílies per a docents?

### **5.2. Objectiu general**

Identificar la formació inicial i permanent dels docents d'educació infantil i primària per fomentar relacions de qualitat amb les famílies dels centres educatius.

### **5.3. Objectius específics**

- Analitzar la percepció del professorat amb relació a la quantitat de la formació inicial i permanent rebuda per atendre les famílies amb qualitat.
- Determinar quines són les necessitats actuals dels i les docents de formació per atendre a les famílies.
- Establir quina és la quantitat d'oferta de formació inicial i permanent que en l'actualitat es pot trobar a Catalunya per docents sobre la relació entre famílies i escola.
- Concretar quin és el contingut necessari per als docents que s'ha de contemplar en la formació inicial i permanent quant a la relació família-escola.

### **5.4. Hipòtesis**

- Els i les docents d'Educació Infantil i Primària de Catalunya participants en la investigació han rebut poca o nul·la formació amb relació a l'atenció de les famílies a l'escola, tant en la seva formació universitària inicial com en la formació permanent, i en l'actualitat més de la meitat dels professionals expressen la necessitat d'ampliar les seves competències en la relació amb les famílies a través de formació amb continguts pràctics.
- Existeix poca oferta de formació sobre la relació entre escola i famílies per a docents a Catalunya, tant en la formació inicial universitària com en la permanent, representant igual o menys d'un 5% de l'oferta formativa actual.



## **6. Marc metodològic**

### **6.1. Enfocament metodològic**

En el present estudi es va utilitzar el mètode hipotètic deductiu, el qual va partir de les hipòtesis i les preguntes inicials, resoltes amb l'anàlisi de dades posterior. L'estudi va ser ex post facto, no experimental i transversal, fet en un únic moment. Es va realitzar una metodologia mixta, amb l'ús d'enquestes autoadministrades per cada individu i, a més, amb l'ús d'una d'entrevista presencial. L'objectiu de l'enquesta va ser recollir informació d'un nombre alt de participants que van respondre exactament a les mateixes qüestions, i la finalitat de l'entrevista va ser poder contrastar la informació recollida en l'enquesta i ampliar-la des de la visió d'una experta. L'administració d'ambdós instruments va permetre posteriorment descriure, comparar i relacionar factors.

Van accedir col·laborar en l'informe un total de 73 participants. Per tal de seleccionar els participants es va establir un primer contacte informatiu i de sol·licitud de participació en l'estudi a persones que complien el perfil de la mostra. Es va enviar un document amb dues parts: la primera part informava sobre els objectius de la investigació i com serien tractades les dades recollides de forma confidencial. La segona part del document recollia la signatura del participant, que assegurava haver rebut tota la informació pertinent, inclosa l'opció de resoldre els dubtes necessaris i finalment, que acceptava participar en l'estudi, fet també consentit en el moment de fer el qüestionari.

Un cop acceptada la participació, es van acordar les dates de la cita presencial amb la participant en l'entrevista, i es va enviar l'enquesta a la resta de participants per respondre de forma virtual mitjançant Google Form. Així, es van invertir un total de tres setmanes pels contactes, incloent-hi els 15 dies per respondre als instruments. Les persones participants van donar resposta als instruments plantejats dins del marge del temps establert.

Una vegada analitzades les dades, en el moment final del projecte, es van redactar informes dirigits a les persones participants amb els resultats més rellevants. Aquests informes van ser lliurats i comentats personalment per part de la investigadora amb la persona experta que havia participat en l'entrevista, i mitjançant correu electrònic als participants de l'enquesta contestada de manera digital.

## 6.2. Taula de dimensions i variables

**Taula 1.**

*Dimensions, variables i indicadors de la investigació.*

DIMENSIONS	VARIABLES	INDICADORS	PREGUNTES ENTREVISTA	PREGUNTES ENQUESTA
<b>1. FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT</b>	1.1. Universitat i any de finalització dels estudis	1.1.1. Universitat on s'ha format i any de finalització.	1 i 2	1 i 2
	1.2. Quantitat i tipus de formació rebuda en la universitat sobre la relació amb les famílies	1.2.1. Haver rebut o no formació inicial. 1.2.2. Tipus de formació: pràctica o teòrica.	3	3, 4 i 5
	1.3. Quantitat i tipus de formació permanent rebuda	1.3.1. Haver rebut o no formació permanent. 1.3.2. Tipus de formació: pràctica o teòrica.	4	8 i 9
	1.4. Percepció de la suficiència de formació rebuda.	1.4.1. Grau de percepció de suficiència de formació.	5	6 i 7
<b>2. PERCEPCIÓ DE NECESSITATS FORMATIVES</b>	1.5. Percepció de dificultats laborals en la relació amb les famílies.	1.5.1. Grau de dificultats laborals	5	10
	1.6. Percepció del tipus de formació necessària.	1.6.1. Grau de necessitat de formació pràctica o teòrica.	6	11 i 12
	1.7. Continguts rellevants per a desenvolupar la tasca professional.	1.7.1. Identificació de continguts considerats necessaris en la pròpia actualitat professional.	7	13

Nota: Font d'elaboració pròpia.

### **6.3. Planificació del treball de camp**

#### **6.3.1. Context de la investigació**

La recerca va prendre com a referència la població d'escoles d'infantil i primària amb treballadors del municipi de Barcelona en l'any 2023, en la comunitat autònoma espanyola de Catalunya. En Barcelona hi havia un total de 336 escoles, segons el Consorci d'Educació de Barcelona (2023). Els participants en l'estudi van ser docents en actiu de l'etapa d'Infantil i Primària d'escoles amb titularitat pública, concertada i privada. Es va aplicar un mostreig aleatori simple i es va contactar amb 15 escoles de l'àrea territorial anomenada, dels quals van accedir 72 persones per fer l'enquesta i 1 per l'entrevista. En concret, les escoles de Barcelona amb docents en actiu que van participar en l'estudi van ser les següents: escola Els Pins, escola Barkeno, escola Parc del Guinardó, escola el Bosc de Montjuïc, escola Tres Pins, escola Arc Iris, escola Cases, escola del Mar, escola Gaia, escola El Clot, escola Infant Jesús, escola Kostka, escola Calderon de la Barca, escola Lleó XIII i escola Betània Patmos. Es va obtenir una representativa de la població baixa, amb un error mostral d'un 4% i un nivell de confiança del 90%.

La totalitat dels participants seleccionats per respondre l'enquesta eren docents que van fer la seva formació inicial de magisteri a Catalunya, fet necessari per a aquest estudi pel fet de correspondre's a una investigació dels continguts de la formació inicial existent en l'anomenada comunitat autònoma. En l'enquesta es va considerar l'elecció d'assenyalar l'opció d'haver estudiat en una universitat diferent de les catalanes, fet que es va observar en el moment de recollir dades excloent de l'estudi un total de 7 participants per haver fet la formació inicial per exercir la docència en un altre territori.

Amb relació a la persona experta entrevistada en aquest estudi, es va estimar recollir la informació de la directora de l'escola pública Els Pins de Barcelona, la qual es pot considerar experta perquè posseïa més de 20 anys d'experiència en el centre com a docent, 8 anys com a membre de l'equip directiu del centre i 3 com a directora. Així, el motiu de selecció d'aquesta experta van ser dos: primerament per la facilitat d'accés que possibilitava fer l'entrevista, puix era la directora del centre de treball de la investigadora; en segon lloc, l'experta va ser escollida per la seva extensa experiència escolar en la relació entre famílies i escola, i per les seves funcions de dirigir la tasca de docents en relació amb l'acompanyament de famílies. A més, la participant també complia les condicions d'haver-se format en una universitat catalana.

#### **6.3.2. Estratègia de la recollida de dades**

Per tal de realitzar aquesta investigació es van seleccionar dues tècniques de recollida de dades: una enquesta amb preguntes tancades d'escala tipus Likert i una entrevista semiestructurada. En el cas d'aquesta recerca, l'objectiu principal va ser identificar la formació inicial i permanent dels docents d'educació infantil i primària per fomentar relacions de qualitat amb les famílies dels centres educatius, per tant, va caldre usar dos mètodes: un quantitatiu que permetés la recollida massiva de dades fàcilment contrastables i un mètode qualitatiu que a més permetés aplegar informació subjectiva dels

participants, comparable amb les dades resultants de la tècnica quantitativa. L'entrevista va permetre obtenir una comprensió més detallada de les experiències d'una mestra i directora i de la formació que havia rebut en aquest àmbit.

Així, es va fer ús primerament una enquesta per poder donar resposta als objectius de l'informe recollint informació d'un gran nombre de professionals en el breu temps en què es va emmarcar la recerca. A més, aquesta oferia un altre avantatge temporal: va ser elaborada per ser autoadministrada virtualment pels mateixos participants, sent l'enquesta una tècnica molt adequada quan la presencialitat de l'investigador no és factible (Corbetta, 2003).

En el moment de fer aquesta recerca no existien tests validats científicament per avaluar la formació rebuda sobre l'àmbit de relació família-escola, ni l'autopercepció de necessitats dels docents en relació amb aquesta. Per aquest motiu, va ser necessari elaborar un qüestionari únic per a l'estudi, i de tipus Likert per a facilitar la recollida d'informació. Els qüestionaris de tipus Likert corresponen a una tècnica àmpliament usada com a procediment per a l'estudi de les actituds. Aquest tipus de test al llarg del temps es va desenvolupar i enriquir notablement en comparació a les propostes inicials de l'autor Likert (Corbetta, 2003). La construcció de l'escala del qüestionari Likert va constar de quatre fases: a) la formulació de les preguntes, b) l'aplicació de les preguntes a una mostra de participants, c) la selecció de les preguntes i la determinació del grau de coherència amb l'escala, i d) el control de la validesa i la unidimensionalitat de l'escala. En la primera fase, la selecció de les dimensions de l'estudi van estar relacionades directament amb la teoria de l'informe per assegurar la validesa de l'escala, ja que les premisses que contenen es van formular després d'identificar en la teoria els diferents aspectes que es volien estudiar (Corbetta, 2003).

En segon lloc, altres autors amb estudis precedents sobre la formació dels docents van escollir la tècnica d'entrevistes per la possibilitat d'ampliar informació procedent dels participants (Vallespir-Soler i Morey-López, 2019). La recerca qualitativa és àmpliament usada en investigacions de l'àmbit educatiu, en les quals el que els participants pensen o senten és explícitament una necessitat, com és el cas del present estudi. En conseqüència, la segona tècnica seleccionada en el present estudi va ser l'entrevista semiestructurada, recopilant informació mitjançant una conversa professional amb un guió que va predeterminar la informació necessària.

La selecció dels instruments va donar resposta a la necessitat d'obtenir resultats fiables i vàlids: la investigació realitzada i la informació obtinguda va ser única, i el que es va mesurar corresponia a l'objectiu de l'estudi (Villarruel-Fuentes i Villarruel-López, 2019).

### **6.3.3. Instruments de recollida de dades**

Els instruments de l'estudi emprats van ser no estandarditzats i es van elaborar expressament per a la mateixa investigació, de manera que van adequar-se per donar resposta als objectius de l'informe.

Per una part, l'enquesta era de tipus autoinforme i incorporava dues preguntes inicials per conèixer la universitat i l'any de finalització dels estudis del o de la docent enquestada, amb respostes tancades. La resta del qüestionari constava de 10 ítems valorats en una escala Likert de 4 punts (molt en desacord, en desacord, d'acord i molt d'acord), que permetien avaluar 2 dimensions repartides en 7 variables i 8 indicadors. Es trobava una última pregunta de selecció múltiple de resposta per seleccionar un o més continguts. Les puntuacions de les dimensions del test representaven la puntuació mitjana de tots els ítems de cada dimensió. En aquest estudi l'instrument de l'enquesta va assolir una fiabilitat de  $\alpha=.908$ , fet que assenyalava una excel·lent consistència interna de l'instrument (DeVellis 2003). Al final del qüestionari, hi havia una pregunta oberta que ofería l'opció d'incloure alguna qüestió que no s'havia contemplat.

Per una altra part, l'entrevista semiestructurada va ser dividida en dues dimensions, també amb 7 variables i 8 indicadors, amb un total de 9 preguntes o temes per tractar en aquesta. En aquest cas les preguntes eren obertes, la qual cosa va possibilitar més flexibilitat i matisos en les respostes. L'entrevistadora va poder decidir lliurement l'ordre de presentació dels temes i la forma de formular les preguntes, explicant els seus significats en cas convenient. També va ser possible demanar a la persona entrevistada que aclarís quelcom o que profunditzés en una qüestió quan es va estimar necessari. El guió va ser detallat amb una llista de temes a tractar, i alhora, amb unes preguntes inicials concretes per conèixer informació menys subjectiva (com per exemple, en quina universitat van formar-se). Al final de l'entrevista també hi havia una darrera pregunta oberta que ofería l'opció d'afegir alguna qüestió no contemplada anteriorment. Aquest tipus d'entrevista va oferir llibertat i alhora va garantir que es discutissin tots els temes rellevants per a recopilar la informació necessària (Corbetta, 2003). En les entrevistes no es van abordar temes no previstos en el guió, tanmateix, sí que es van desenvolupar temes que van sorgir en el curs de les mateixes i amb relació al guió de temes preestablerts, tal com assenyalava Gillham (2005) com a fet rellevant per obtenir dades subjectives dels participants.

## 7. Estratègia d'anàlisi de dades

L'anàlisi va tenir la finalitat de descriure i resumir les dades, identificant la relació entre les dades i entre les variables, comparant variables i pronosticant resultats. Per tal d'analitzar les dades del qüestionari es van dur a terme anàlisis descriptives i interpretatives anàlisis d'ítems, de fiabilitat de les escales i anàlisis correlacionals. La fiabilitat de les mesures va ser avaluada mitjançant el coeficient alpha de Cronbach.

Les dades del qüestionari van ser analitzades amb el programa SPSS. Prèviament, es van codificar les variables amb valors numèrics amb el programa Excel, havent obtingut els resultats directament del formulari de Google Forms en aquest programa. D'aquesta manera, es va atorgar una puntuació a cada resposta, on 1 s'assignava a "Molt en desacord", 2 a "desacord", 3 a "d'acord" i 4 a "Molt d'acord". Aleshores, es van exportar les dades al programa SPSS, i es van ordenar les variables nominals de les dades sociodemogràfiques i les variables ordinals de les dades de les preguntes del test tipus Likert. Per últim, també es van inserir les variables dicotòmiques dels continguts seleccionats com a importants per cada participant (segons si l'havien o no l'havien seleccionat), obtenint així els percentatges de resposta positiva i negativa de cada contingut. Tot seguit, es van obtenir les freqüències i els percentatges de cada categoria de les variables. La mesura a analitzar de les preguntes del test tipus Likert va ser la resposta més freqüent, fent que els resultats fossin més fàcils d'interpretar per la investigadora i l'audiència de l'estudi. Es va crear una visualització de la distribució de les respostes (percentatges de respostes que estaven en acord, en desacord, etc.) en un gràfic de barres que recollia els percentatges de cada resposta amb una barra per cada categoria de les respostes. Aleshores, es van analitzar les mitges, mitjanes i desviació de cada variable.

Es van analitzar les correlacions bivariants entre les següents variables:

- Entre la variable "quantitat i tipus de formació inicial rebuda" (formació teòrica, pregunta 4) i la variable "quantitat i tipus de formació permanent rebuda" (formació teòrica, pregunta 8), amb la variable "percepció del tipus de formació necessària" (formació teòrica, pregunta 11)
- Entre la variable "quantitat i tipus de formació inicial rebuda" (formació pràctica, pregunta 5) i la variable "quantitat i tipus de formació permanent rebuda" (formació pràctica, pregunta 9), amb la variable "percepció del tipus de formació necessària" (formació pràctica, pregunta 12)
- Entre la variable "percepció de dificultats laborals en la relació amb les famílies" (pregunta 10) i la variable "percepció del tipus de formació necessària" (preguntes 11 i 12).
- Entre els participants estudiants de cada universitat i la variable "Percepció de la suficiència de formació rebuda" (pregunta 6 ). Per poder analitzar aquesta correlació, es van classificar els grups de participants segons la universitat on van cursar els seus estudis de magisteri, observant les dades de les variables per grups.

Les correlacions analitzades entre variables es van analitzar a través del coeficient de Kendall, també conegut com a tau de Kendall. Field (2013) esmenta que el coeficient

de correlació de Kendall és adequat per a variables ordinals, com les mesures d'un test tipus Likert, ja que no assumeix una distribució normal en les dades i és menys sensible a valors extrems. El coeficient de correlació de Kendall és una mesura no paramètrica que mesura l'associació entre dues variables ordinals. Aquest coeficient varia entre -1 i 1, on un valor d'1 indica una correlació perfecta positiva, un valor de -1 indica una correlació perfecta negativa i un valor de 0 indica absència de correlació. La significança es refereix a la probabilitat que el valor considerat del coeficient de correlació de Kendall es degui a l'atzar, en lloc de ser una veritable correlació en la població. En general, un valor de tau de Kendall major que 0,2 es considera una correlació feble, un valor major que 0,4 es considera una correlació moderada i un valor major que 0,6 es considera una correlació forta. La significança del coeficient indica si la correlació analitzada és estadísticament significativa, la qual cosa suggereix que la correlació no es deu a l'atzar i és més probable que representi una veritable associació en la població.

Per un altre costat, es van analitzar dades qualitatives de l'entrevista es va usar el programa NVivo14 per a Windows. En aquest es va poder analitzar la transcripció de l'entrevista, explorant grans quantitats d'informació. L'ús del programa va permetre fer una exploració avançada del text de l'entrevista per obtenir dades basades en evidències, anàlisi de continguts qualitius i l'obtenció de matrius per resumir de manera efectiva els resultats. Així, primerament es va introduir el text de l'entrevista, codificant les variables a detectar. Un cop codificades es van relacionar totes les variables amb les oracions del text que feien referència a cada variable. Aleshores es va elaborar un mapa conceptual amb les variables i les paraules destacades de cada referència de l'entrevistada a aquestes. Per exemple, per analitzar la variable de "continguts rellevants per desenvolupar la tasca docent" es van assenyalar totes les frases on l'entrevistada comentava la seva resposta sobre continguts davant la pregunta de la investigadora, per després destacar les paraules claus en el mapa conceptual. A més, gràcies al programa NVivo14 es va obtenir una gràfica de les paraules més destacades de tota l'entrevista. En aquest cas, en ser una única entrevista per l'estudi, no es van comparar diferents casos de respostes.

Finalment, es va analitzar la triangulació de dades entre el qüestionari i l'entrevista, observant concordances i discordances en els resultats per cada variable.

## 8. Resultats i discussió

### 8.1. Resultats del qüestionari

A continuació es mostra l'anàlisi descriptiva i interpretativa de cada part del qüestionari: primerament de les dades sociodemogràfiques, a continuació de les variables quantitatives amb resposta de tipus Likert, i per acabar, les respostes corresponents a la variable quantitativa de continguts, amb una resposta de tipus dicotòmica.

#### Taula 2.

*Dades sociodemogràfiques de les persones participants en el qüestionari.*

		<b>Freqüència</b>	<b>Percentatge</b>
<b>Edat</b>	De 20 a 35 anys	30	46,2
	De 36 a 50 anys	25	38,5
	De 50 a 65 anys	10	15,4
<b>Gènere</b>	Femení	57	87,7
	Masculí	8	12,3
	Altres	0	0
<b>Anys d'experiència en la docència</b>	De 0 a 10 anys	30	46,2
	D'11 a 20 anys	19	29,2
	De 21 a 30 anys	8	12,3
	Més de 31 anys	8	12,3
<b>Any de finalització dels estudis de magisteri</b>	Estudis finalitzats abans del 2000	17	26,2
	Estudis finalitzats entre el 2001 i el 2017	41	63,1
	Estudis finalitzats després del 2018	7	10,8
<b>Universitat on s'ha fet magisteri</b>	Universitat Autònoma de Barcelona	10	15,4
	Universitat de Barcelona	29	44,6
	Universitat de Blanquerna	17	26,2
	Universitat de Vic	5	7,7
	Universitat Internacional de Catalunya	3	4,6
	Universitat de Girona	1	1,5

*Nota:* font d'elaboració pròpia.

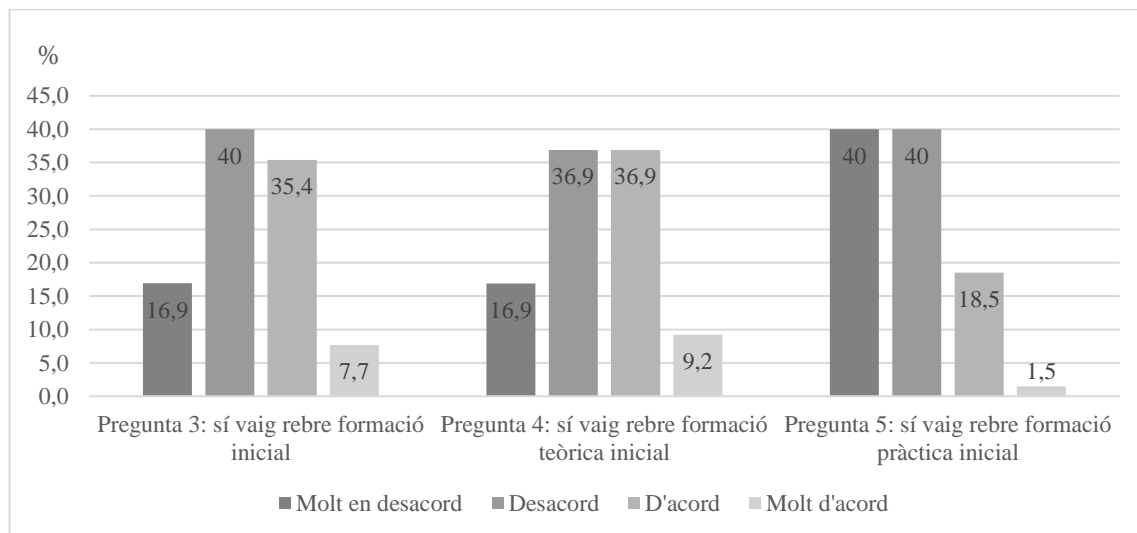
Quant a la taula anterior, cal anomenar que la totalitat dels participants seleccionats com a vàlids per l'enquesta van fer la seva formació inicial de magisteri a Catalunya, sent un total de 65 persones. Així, van quedar excloses 7 persones per haver estudiat en universitats de fora de Catalunya. Cap participant havia estudiat a altres universitats del territori que ofereixen els estudis de magisteri: la Universitat Oberta de Catalunya, Universitat de Lleida, Universitat Rovira i Virgili ni a Universitat Abat Oliba. En canvi, un gran nombre de participants van estudiar en la Universitat de Barcelona (UB), sent la universitat de Blanquerna la segona amb més representació. La majoria de les participants van identificar-se com a gènere femení, sent d'edat inferior a 50 anys. Quasi la meitat de les enquestades tenien 10 o menys anys d'experiència docent. Més de la meitat van formar-se en la universitat després de l'any 2000, i una petita part la va acabar després del 2018.



Pel que fa a les variables amb resposta tipus Likert, a continuació s'exposen els resultats agrupant les preguntes del test segons la variable a la qual corresponen.

**Gràfic 2.**

*Gràfic de barres amb el resultat de les preguntes de l'enquesta sobre la variable “quantitat i tipus de formació rebuda en la universitat sobre la relació amb les famílies”.*



*Nota:* Font d'elaboració pròpia.

En el gràfic anterior es pot inferir com aproximadament la meitat de les persones enquestades van respondre estar en desacord o molt en desacord amb el fet d'asseverar haver rebut formació inicial sobre la relació amb les famílies (pregunta 3), d'igual manera, mostraven la mateixa resposta davant d'haver rebut formació teòrica (pregunta 4). En canvi, un 80% dels participants van assenyalar no haver rebut formació pràctica en la universitat.

**Taula 3.**

*Anàlisi estadística dels resultats de les preguntes de l'enquesta sobre la variable “quantitat i tipus de formació rebuda en la universitat sobre la relació amb les famílies”.*

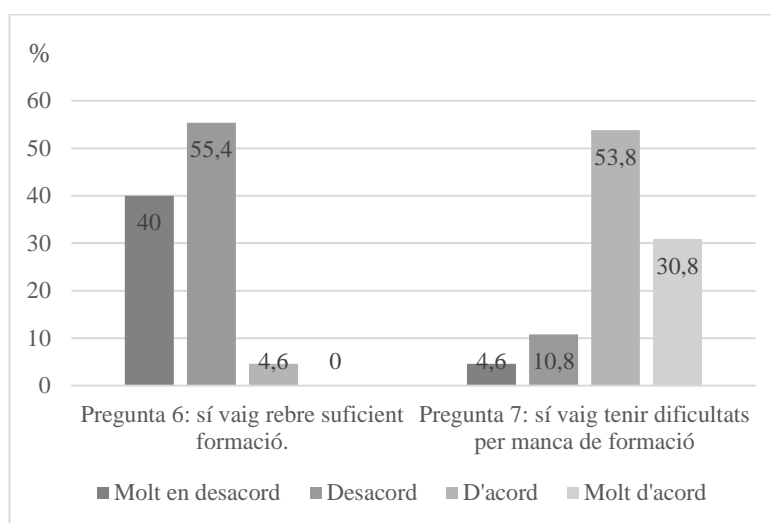
	Pregunta 3: sí vaig rebre formació inicial	Pregunta 4: sí vaig rebre formació teòrica inicial	Pregunta 5: sí vaig rebre formació pràctica inicial
N	65	65	65
Mínim	1	1	1
Màxim	4	4	4
Mitja	2,34	2,38	1,82
Mitjana	2,00	2,00	2,00
Desv. Estàndard	,853	,878	,788

*Nota:* font d'elaboració pròpia mitjançant el programa SPSS. N correspon al nombre total de participants.

Observant les mitges i mitjanes, es dedueix que les persones participants van respondre una mitjana de “en desacord” davant de la pregunta sobre haver rebut formació inicial, tant teòrica com pràctica. En el cas d’haver rebut formació inicial i teòrica (preguntes 3 i 4) la mitja va ser superior a 2, indicant una tendència cap a més respostes “d’acord”. En el cas de la pregunta sobre haver rebut formació pràctica, la mitja era inferior a 2, indicant una tendència cap a “molt en desacord”. La desviació estàndard de les tres preguntes implica una moderada variabilitat en les respostes sense una dispersió excessivament àmplia.

### Gràfic 3.

Gràfic de barres amb el resultat de les preguntes de l’enquesta sobre la variable “Percepció de la suficiència de formació rebuda”.



Nota: Font d’elaboració pròpia.

En aquest cas, gairebé la totalitat de les persones enquestades (un 95,4%) van respondre estar en “desacord” o “molt desacord” amb el fet de confirmar haver rebut suficient formació inicial sobre la relació amb les famílies (pregunta 6). Davant del fet d’haver tingut dificultats en la tasca docent relacionades amb la manca de formació, un 84,6% va indicar estar en “acord” o “molt d’acord” amb aquesta afirmació (pregunta 7).

**Taula 4.**

*Anàlisi estadística dels resultats de les preguntes de l'enquesta sobre la variable "Percepció de la suficiència de formació rebuda".*

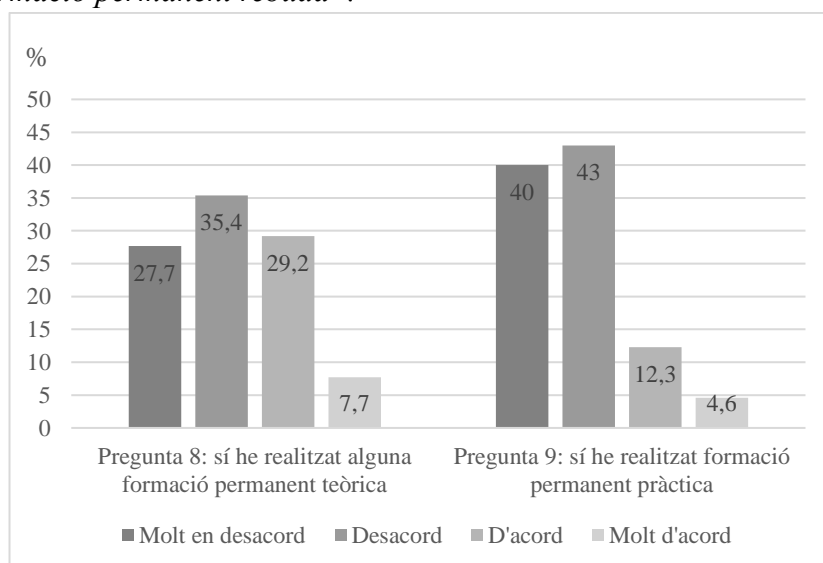
	Pregunta 6: sí vaig rebre suficient formació.	Pregunta 7: sí vaig tenir dificultats per manca de formació
N	65	65
Mínim	1	1
Màxim	4	4
Mitja	1,65	3,11
Mitjana	2,00	3,00
Desv. estàndard	,571	,773

*Nota:* Font d'elaboració pròpia mitjançant el programa SPSS. N correspon al nombre total de participants.

D'aquesta gràfica es va extraure que la resposta mitjana sobre haver rebut suficient formació inicial de les persones participants resultava ser "en desacord", amb una mitja més baixa de 2 i, per tant, més propera a respostes de "molt en desacord". En aquest cas, la desviació estàndard era més baixa, fet que indica menys dispersió i variabilitat de resposta entre les participants. Pel que fa a la pregunta sobre la percepció d'haver tingut dificultats a causa de la manca de formació, es va obtenir una mitjana de 3, amb una mitja molt similar, resultant així la resposta "d'acord" com a resultat. La desviació estàndard en aquesta pregunta resulta moderada.

**Gràfic 4.**

*Gràfic de barres amb el resultat de les preguntes de l'enquesta sobre la variable "quantitat i tipus de formació permanent rebuda".*



*Nota:* Font d'elaboració pròpia.

Pel que fa a la formació permanent rebuda, un 83% de les persones enquestades van respondre estar en “desacord” o “molt desacord” amb el fet d’afirmar haver rebut formació pràctica sobre la relació amb les famílies (pregunta 9). Davant de l’afirmació haver realitzat alguna formació permanent teòrica, un 63,1% va indicar estar en “desacord” o “molt desacord” amb aquesta afirmació, i un 36,9% van assenyalar estar “d’acord” o “molt d’acord” i, per tant, sí haver fet formació permanent teòrica (pregunta 8).

**Taula 5.**

*Anàlisi estadística dels resultats de les preguntes de l’enquesta sobre la variable “quantitat i tipus de formació permanent rebuda”.*

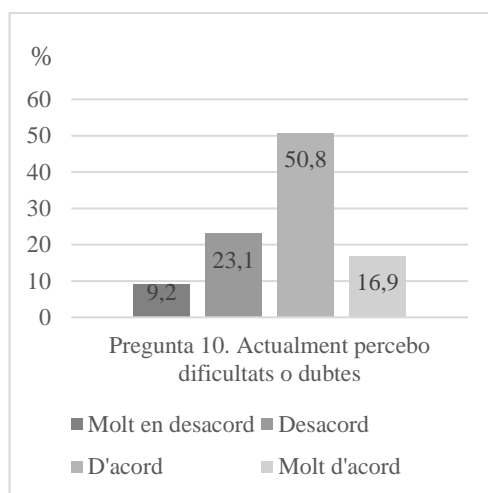
	Pregunta 8: sí he realitzat alguna formació permanent teòrica	Pregunta 9: sí he realitzat formació permanent pràctica
N	65	65
Mínim	1	1
Màxim	4	4
Mitja	2,17	1,82
Mitjana	2,00	2,00
Desv. estàndard	,928	,827

Nota: Font d’elaboració pròpia mitjançant el programa SPSS. N correspon al nombre total de participants.

Considerant la taula 5, es valora com la mitjana de resposta per a l’afirmació de la pregunta 8 “sí he realitzat alguna formació permanent teòrica” resultava ser en “desacord”, amb una mitja que es corresponia gairebé amb el nombre però amb una desviació estàndard alta i, per tant, amb més dispersió en les respostes que altres preguntes de l’enquesta. Pel que fa a la pregunta 9, la mitja és inferior a 2, fet que permetia inferir que la resposta mitjana és “desacord”, amb tendència cap a “molt en desacord”, responent així a l’afirmació d’haver rebut formació permanent pràctica. La desviació estàndard en aquesta pregunta és moderada.

### Gràfic 5.

Gràfic de barres amb el resultat de les preguntes de l'enquesta sobre la variable "Grau de dificultats laborals".



Nota: Font d'elaboració pròpia.

En l'anterior gràfica s'observa el resultat de la pregunta 10, on la meitat de les participants van indicar estar "d'acord" amb la declaració de percebre dificultats o dubtes en l'àmbit professional en relació amb l'atenció a les famílies de l'escola. Només un 32,3% van considerar estar en "desacord" o "molt en desacord" amb aquest fet.

### Taula 6.

Anàlisi estadística dels resultats de les preguntes de l'enquesta sobre la variable "Grau de dificultats laborals"

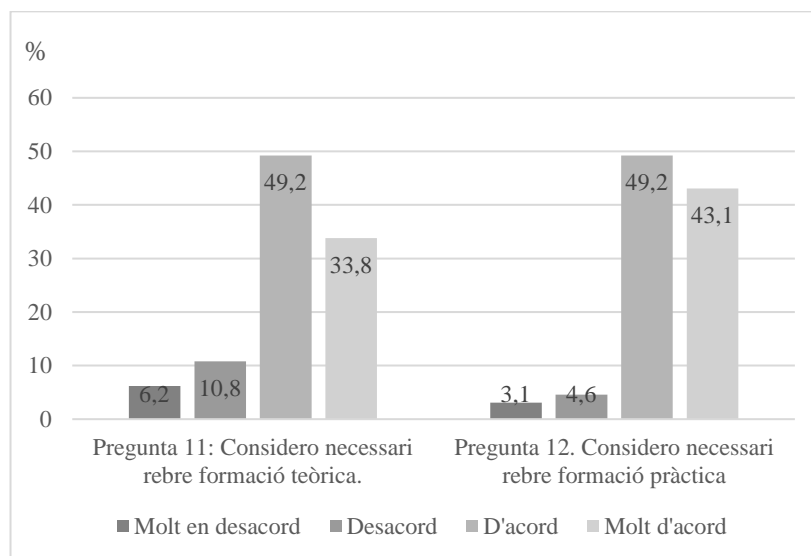
	Pregunta 10. Actualment percebo dificultats o dubto
N	65
Mínim	1
Màxim	4
Mitja	2,75
Mitjana	3,00
Desv. estàndard	,848

Nota: Font d'elaboració pròpia mitjançant el programa SPSS. N correspon al nombre total de participants.

Pel que fa a l'anàlisi de la mitjana d'aquesta pregunta, els resultats indicaven que aquesta corresponia a "d'acord". També s'observa una desviació estàndard moderada.

### Gràfic 6.

Gràfic de barres amb el resultat de les preguntes de l'enquesta sobre la variable "Percepció del tipus de formació necessària".



Nota: Font d'elaboració pròpia.

Quant a la percepció del tipus de formació necessària, un 83% de les persones enquestades van respondre estar en "desacord" o "molt desacord" amb la necessitat de rebre formació teòrica sobre la relació amb les famílies (pregunta 11). Es va obtenir un percentatge encara més alt de respostes "d'acord" i "molt d'acord" (un 92,3%) en la necessitat de rebre formació pràctica (pregunta 12).

### Taula 7.

Anàlisi estadística dels resultats de les preguntes l'enquesta sobre la variable "Percepció del tipus de formació necessària".

	Pregunta 11: Considero necessari rebre formació teòrica.	Pregunta 12. Considero necessari rebre formació pràctica
N	65	65
Mínim	1	1
Màxim	4	4
Mitja	3,11	3,32
Mitjana	3,00	3,00
Desv. estàndard	,831	,709

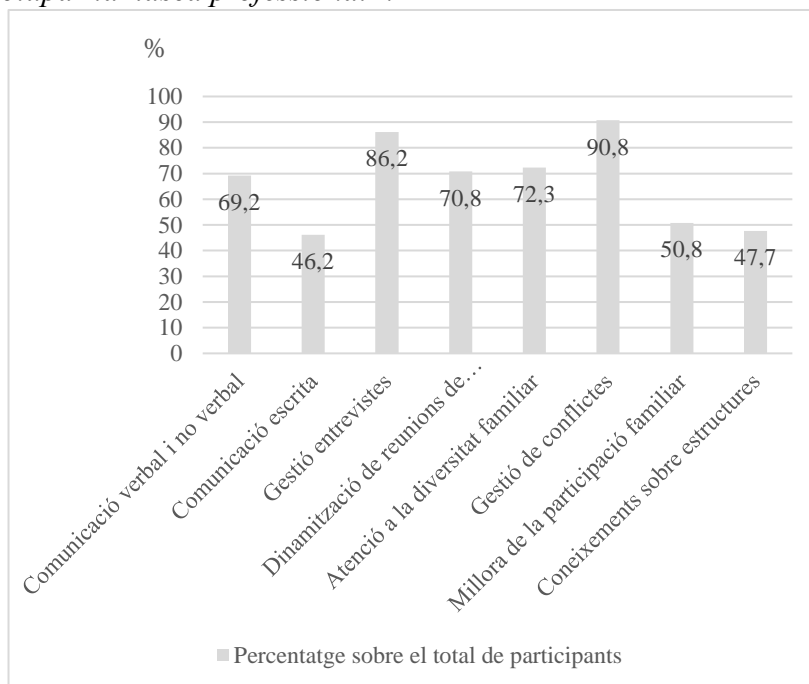
Nota: Font d'elaboració pròpia mitjançant el programa SPSS. N correspon al nombre total de participants.

Sobre les preguntes de la taula 7, sobre el tipus de formació que es percep com a necessària, les persones participants van respondre una mitjana de "d'acord" en l'afirmació que anomena com a necessària cada tipus de formació, amb una desviació estàndard

moderada. La mitja de resposta de la pregunta 12, sobre formació pràctica, va resultar una mica més elevada i, per tant, més propera a “molt d’acord”.

### Gràfic 7.

Gràfic de barres amb el resultat de l’enquesta sobre la variable “Continguts rellevants per a desenvolupar la tasca professional”.



Nota: Font d’elaboració pròpia.

En l’anterior gràfic es mostra el percentatge de participants que va seleccionar cadascun dels continguts per a la formació de docents sobre la relació entre família i escola. Els continguts de “gestió de conflictes” va ser el més seleccionat pels participants, sent la comunicació escrita el contingut menys escollit com a rellevant. En general, la totalitat de continguts van ser destacats com a rellevants per gairebé la meitat de la població, no havent-hi cap amb un percentatge prou baix per a ser menystingut.

A continuació s’assenyalen quatre anàlisis correlatius entre variables de l’enquesta, a través de l’ús del coeficient Tau de Kendall.

**Taula 8.**

*Anàlisi correlativa amb coeficient Kendall dels resultats de l'enquesta. Correlació entre la variable "quantitat i tipus de formació inicial rebuda" (formació teòrica, pregunta 4) i la variable "quantitat i tipus de formació permanent rebuda" (formació teòrica, pregunta 8), amb la variable "percepció del tipus de formació necessària" (formació teòrica, pregunta 11).*

			Pregunta 4: sí vaig rebre formació teòrica inicial	Pregunta 8: sí he realitzat alguna formació permanent teòrica	Pregunta 11: Considero necessari rebre formació teòrica.
Tau_b de Kendall	Pregunta 4: sí vaig rebre formació teòrica inicial	Coeficient de correlació	1,000	,148	-,065
		Sig. (bilateral)	.	,168	,551
		N	65	65	65
	Pregunta 8: sí he realitzat alguna formació permanent teòrica	Coeficient de correlació	,148	1,000	-,043
		Sig. (bilateral)	,168	.	,697
		N	65	65	65
	Pregunta 11: Considero necessari rebre formació teòrica.	Coeficient de correlació	-,065	-,043	1,000
		Sig. (bilateral)	,551	,697	.
		N	65	65	65

*Nota:* Font d'elaboració pròpia mitjançant el programa SPSS. N correspon al nombre total de participants.

En la taula 8 es pot observar com el coeficient de correlació Tau de Kendall entre la pregunta 4 i l'11, era de -0,065, fet que indicava una correlació força dèbil. Entre la pregunta 8 i l'11, es troba un coeficient de Kendall -0,043, també amb una associació poc consistent.



**Taula 9.**

*Anàlisi correlativa amb coeficient Kendall dels resultats de l'enquesta. Correlació entre la variable "quantitat i tipus de formació inicial rebuda" (formació pràctica, pregunta 5) i la variable quantitat i tipus de formació permanent rebuda" (formació pràctica, pregunta 9), amb la variable "percepció del tipus de formació necessària" (formació pràctica, pregunta 12).*

			Pregunta 5: sí vaig rebre formació pràctica inicial	Pregunta 9: sí he realitzat formació permanent pràctica	Pregunta 12. Considero necessari rebre formació pràctica
Tau_b de Kendall	Pregunta 5: sí vaig rebre formació pràctica inicial	Coeficient de correlació	1,000	,363**	-,149
		Sig. (bilateral)	.	,001	,193
		N	65	65	65
	Pregunta 9: sí he realitzat formació permanent pràctica	Coeficient de correlació	,363**	1,000	,034
		Sig. (bilateral)	,001	.	,768
		N	65	65	65
	Pregunta 12. Considero necessari rebre formació pràctica	Coeficient de correlació	-,149	,034	1,000
		Sig. (bilateral)	,193	,768	.
		N	65	65	65

\*\* La correlació és significativa en el nivell 0,01 (bilateral).

*Nota:* Font d'elaboració pròpia mitjançant el programa SPSS. N correspon al nombre total de participants.

En l'anterior taula es pot observar com el coeficient de correlació Tau de Kendall entre la pregunta 5 i 12 va resultar inferior a 0,2, fet que indica una correlació molt lleu. Entre la pregunta 9 i 12, es troba un coeficient de Kendall superior a 0,6: s'infereix una correlació forta entre les variables. En el darrer cas, es va assolir una significança del 0,01 bilateral en el coeficient de Kendall. Aquest fet indica una relació estadísticament significativa entre les variables, fet que reforça l'existència d'una associació entre elles.

**Taula 10.**

*Anàlisi correlativa amb coeficient Kendall dels resultats de l'enquesta. Correlació entre la variable "percepció de dificultats laborals en la relació amb les famílies" (pregunta 10) i la variable "percepció del tipus de formació necessària" (preguntes 11 i 12).*

			Pregunta 10. Actualment percebo dificultats o dubto	Pregunta 11: Considero necessari rebre formació teòrica.	Pregunta 12: Considero necessari rebre formació pràctica
<b>Tau_b de Kendall</b>	Pregunta 10.	Coeficient de	1,000	,426**	,409**
	Actualment percebo	correlació			
	dificultats o dubto	Sig. (bilateral)	.	<,001	<,001
		N	65	65	65
	Pregunta 11:	Coeficient de	,426**	1,000	,735**
	Considero necessari	correlació			
	rebre formació teòrica.	Sig. (bilateral)	<,001	.	<,001
		N	65	65	65
	Pregunta 12:Considero	Coeficient de	,409**	,735**	1,000
	necessari rebre	correlació			
	formació pràctica	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	.
		N	65	65	65

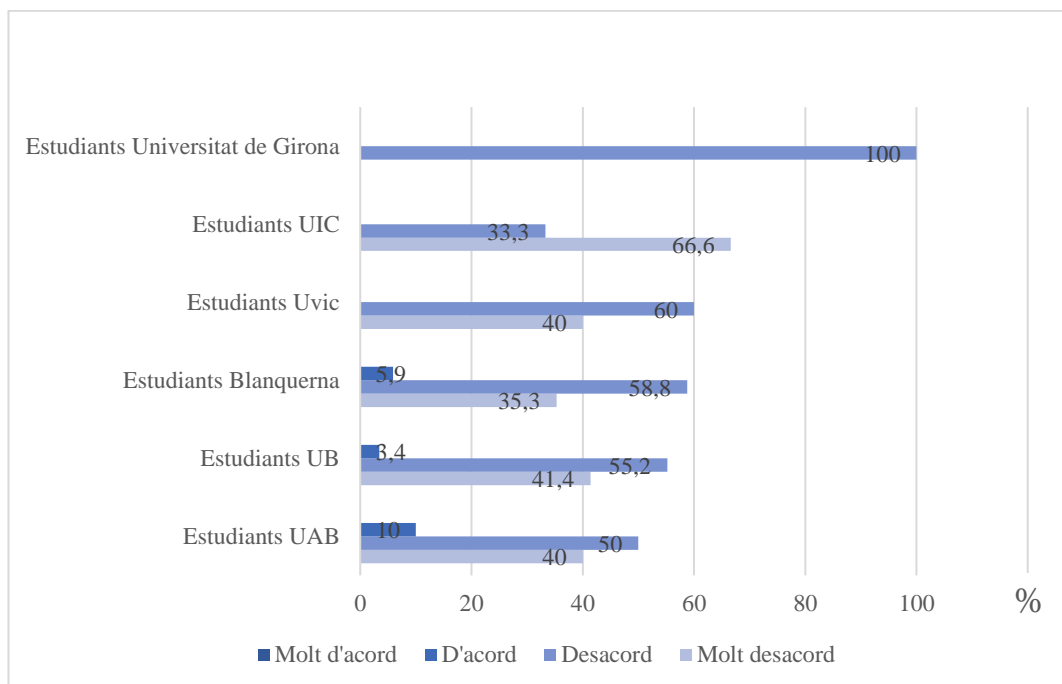
\*\* . La correlació és significativa en el nivell 0,01 (bilateral).

*Nota:* Font d'elaboració pròpia mitjançant el programa SPSS. N correspon al nombre total de participants.

En l'anterior taula es pot observar com el coeficient de correlació Tau de Kendall entre la pregunta 10 i 11, i entre la 10 i 12, és superior a 0,4, fet que indica una correlació moderada. Entre la pregunta 11 i 12, es troba un coeficient de Kendall superior a 0,6: s'infereix una correlació forta entre les variables. En tots els casos d'aquest gràfic, s'obté una significança del 0,01 bilateral en el coeficient de Kendall. Aquest fet indica una relació estadísticament significativa entre les variables, fet que reforça l'existència d'una associació entre elles.

**Gràfic 8.**

Relació entre la variable “universitat on han estudiat els participants” i la variable “Percepció de la suficiència de formació rebuda” (pregunta 6).



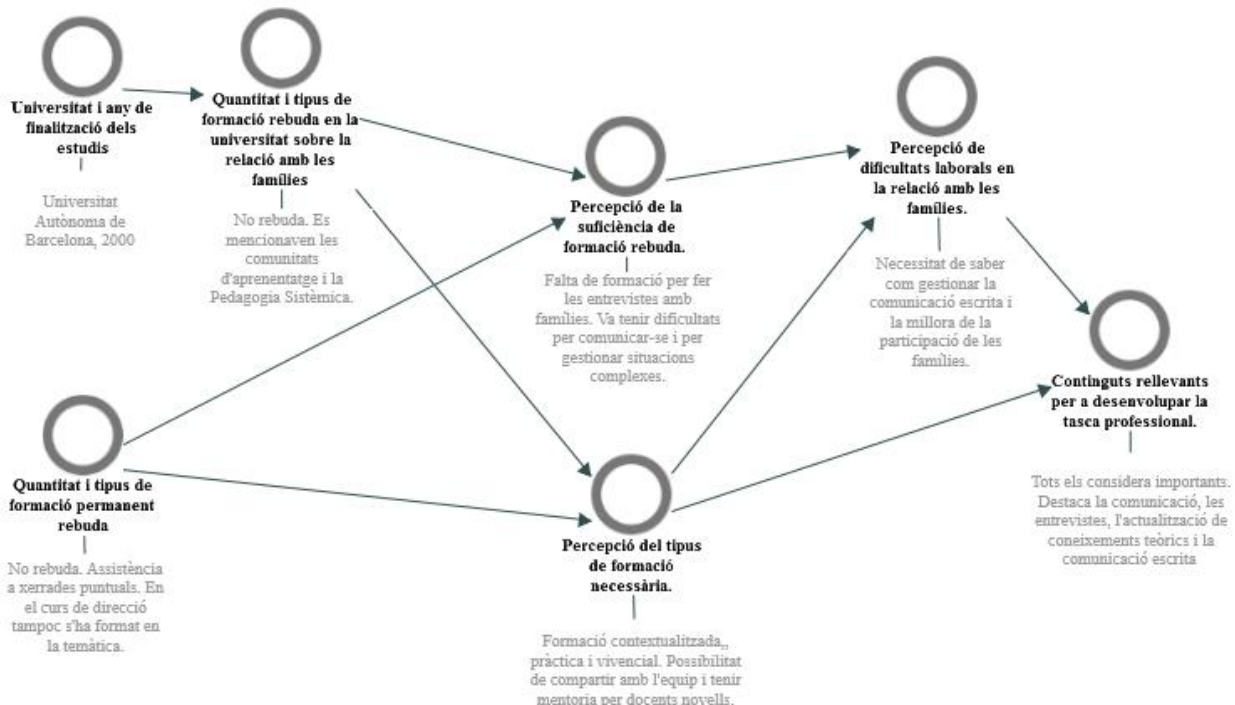
Nota: Font d’elaboració pròpia.

Considerant la gràfica anterior, la majoria de les persones participants van estar “molt desacord” o en “desacord” amb l’afirmació “percebo haver rebut suficient formació inicial sobre la relació entre l’escola i les famílies”, indiferentment de quina sigui la universitat on van cursar els seus estudis inicials. En les mostres de participants més grans d’universitats, es pot veure més variació entre les respostes, així i tot, es confirma la dada anterior, no havent-hi cap resposta que estigui “molt d’acord” en haver rebut prou formació inicial en aquest àmbit.

## 8.2. Resultats de l'entrevista

### Mapa mental 2.

Resultats de l'entrevista classificats segons les variables.



Nota: Font d'elaboració pròpia mitjançant el programa NVivo 14.

En l'entrevista semiestructurada l'experta entrevistada és la directora d'una de les escoles participants, la qual va respondre les preguntes prèviament organitzades per a donar resposta a les variables de l'estudi. D'aquesta manera es poden observar en el mapa mental les respostes principals.

A més, analitzant de forma interpretativa l'entrevista, podem concloure com la directora considera la formació pràctica com essencial per aprendre a atendre a les famílies, fet que descriu de la següent manera en preguntar-li sobre si considera rellevant formar als docents respecte a la relació amb les famílies:

“Mirant enrere, sí que penso: això s'ha de tenir molt en compte. El que passa és que també veig que si es fa des d'un vessant teòric i sense context, a vegades malgrat que hi hagi formació, potser no cala o potser no arriba. Per tant, s'han de trobar dinàmiques concretes, vivencials. O apropar aquesta formació en un context concret, amb una situació problemàtica, concreta” (transcripció de l'entrevista a la directora d'escola, annex 2).

Com a idees destacables que l'experta va aportar amb la seva participació de forma sumatòria a les respostes de les variables, cal destacar les següents:

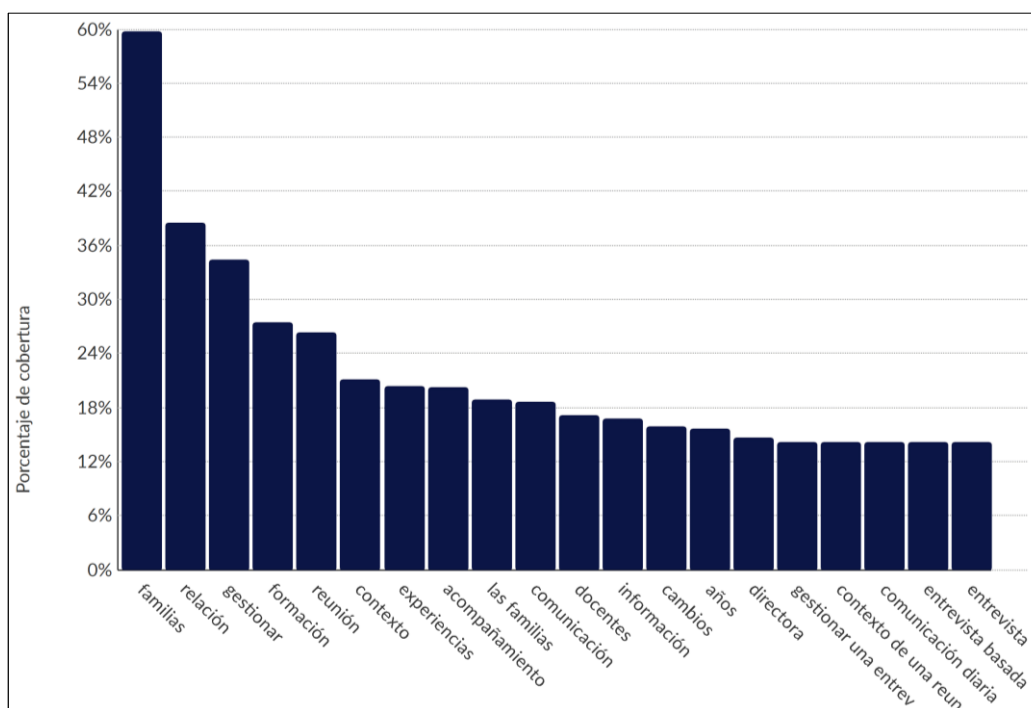
- **La formació del professorat novell:** l'opció de fer una formació o acompanyament amb una persona mentora com a docent novell. En concret, la directora va proposar el següent: “També seria ideal que busquéssim com un sistema per acompanyar-nos a les primeres vegades com a mestra nova a l'escola o com a mestra novella (...)

També una mentoria. Crec que a mi m'agrada molt la figura de la mentoria” (transcripció de l’entrevista, annex 2).

- **La formació d’equips directius:** la mancança de la temàtica de la relació amb les famílies en aquesta formació i la necessitat de ser inclosa. La directora entrevistada va afirmar el següent: “No vaig rebre formació en el curs de funció directiva, i això feia falta” (transcripció de l’entrevista, annex 2).
- L’opció de **formació de tot l’equip del professorat d’una escola** en cas de necessitar una alineació com a claustre en la manera d’atendre a les famílies. La directora d’escola va comentar que actualment en la seva escola s’havia donat una alineació de forma atzarosa pel tarannà i bona entesa del personal, i va anomenar el següent: “si no hagués passat sí que hauríem necessitat tard o d’hora una formació o un acompanyament de centre que ens hagués dit: això ho esteu gestionant malament” (transcripció de l’entrevista, annex 2).

### Gràfic 9.

*Codificació i freqüència de les paraules destacades de l’entrevista.*



*Nota:* Font d’elaboració pròpia mitjançant el programa NVivo 14.

Per a l’anàlisi de l’entrevista es va analitzar la freqüència de les paraules que hi apareixien. Així, les paraules principals van aparèixer paraules claus dels continguts de la formació necessària per a docents que s’inclou en aquest estudi: gestió, experiències, comunicació, reunió, acompanyament, informació i entrevista. D’aquesta manera, s’infereix la rellevància d’aquests continguts i la relació amb la formació amb un vessant pràctic.

Per un altre costat, en l’anàlisi de la transcripció de l’entrevista, es va poder observar com la directora responia afirmant que tots els continguts anomenats per la entrevistadora eren rellevants per a la formació de docents. Alhora, després va ampliar la seva opinió i es

poden interpretar resultats sobre els continguts claus destacats segons la seva experiència com a docent i directora. L'únic contingut considerat en el treball que no va ampliar és el d'atenció a la diversitat familiar, en canvi, va detallar els següents:

- **La comunicació amb les famílies.** L'entrevistada va comentar no haver rebut formació sobre comunicació tampoc com a directora i destaca la rellevància: “un tema que jo trobo molt important, que s'ha d'entendre molt des de la direcció, que és la importància de la comunicació del centre cap enfora” (transcripció de l'entrevista, annex 2).
- **La comunicació oral diària:** queda destacada la importància de la comunicació en el dia a dia, en concret va valorar el paper de la tutoria.
- **Entrevistes i reunions amb famílies:** l'experta va expressar haver necessitat més formació per saber fer entrevistes i reunions, en concret va comentar el següent: “Quan vaig començar a fer de mestre una cosa que em costava molt era la reunió amb les famílies. Molt. O sigui, suposo que em sentia molt joveneta, molt inexperta. No veia les famílies com algú molt important, però tampoc no entenia” (transcripció de l'entrevista, annex 2). Amb aquest comentari també es pot inferir la necessitat de **formació teòrica sobre la família** com agent educatiu.
- **Gestió de conflictes o malentesos amb les famílies.** L'entrevistada va explicar haver tingut dificultats en aquest àmbit en el passat: “si havia de dir coses negatives o delicades, gairebé que se m'encenien els ulls. Em feia por comunicar-ho. I clar, mirat, mirant enrere m'hauria agradat tenir un acompanyament o una formació o haver-ho pogut gestionar millor. Perquè potser si m'ho haguessin ensenyat, doncs ho hauria pogut gestionar millor” (transcripció de l'entrevista, annex 2).
- **La participació de les famílies:** l'entrevistada va valorar com important conèixer més eines per propiciar la participació: “I també fórmules que funcionen i fórmules que no funcionen a l'hora de fomentar la participació amb les famílies” (transcripció de l'entrevista, annex 2).
- **La comunicació escrita:** va anomenar que cal formació per saber com comunicar-se amb els materials escrits que l'escola crea: “n'hi ha una que potser no la tenim molt present, però és amb els materials que arriben a casa: els àlbums i documentació, i jo crec que aquesta hauria d'estar molt present” (transcripció de l'entrevista, annex 2).

### 8.3. Triangulació de dades (concordances i discordances)

En comparar ambdós instruments de l'estudi es van obtenir dues **discordances**: es va detectar que en els continguts rellevants la directora entrevistada no va anomenar “la gestió dels conflictes i malentesos amb les famílies” com un contingut destacat, en canvi, en l'enquesta va resultar ser el contingut seleccionat majoritàriament per les participants. La segona discordança que es va extraure en la comparació va ser que la persona entrevistada no va rebre formació teòrica inicial ni permanent i sí que la considerava necessària en l'actualitat, fet que no concorda amb la correlació d'aquests elements en l'enquesta, on l'associació és dèbil i no es pot inferir el fet que no haver rebut formació teòrica augmenti la necessitat de rebre-la en l'actualitat.

Les **concordances** trobades entre els resultats del qüestionari i de l'entrevista usades en el present estudi, van resultar ser les següents:

- Quantitat i tipus de formació inicial rebuda: en ambdós instruments els participants van mostrar estar en desacord amb el fet d'haver rebut formació universitària sobre la relació amb les famílies. Sí que concorda el fet d'haver-se mostrat en els estudis universitaris aspectes teòrics amb relació a aquest tema: un en alguna assignatura o en l'exemplificació de realitats escolars on la relació amb les famílies juga un paper important (comunitats d'aprenentatge).
- Quantitat i tipus de formació permanent rebuda: tant la mitjana de les persones participants de l'enquesta com l'entrevistada van respondre no haver rebut formació permanent sobre la relació amb les famílies.
- Percepció de la suficiència de formació rebuda: en ambdós instruments les participants van manifestar percebre insuficient formació rebuda per atendre les famílies.
- Percepció de dificultats laborals en la relació amb les famílies: també en els dos casos les participants van comunicar haver tingut dificultats laborals per manca de formació.
- Percepció del tipus de formació necessària: en els dos instruments els resultats obtinguts van destacar la formació teòrica i pràctica com a necessària, sent la pràctica la més rellevant i mancada.
- Continguts rellevants per a desenvolupar la tasca professional: a excepció del contingut de "la gestió dels conflictes amb les famílies", la resta de continguts assenyalats com a importants per a la formació dels docents van correspondre's en ambdós instruments, resultant tots rellevants. Van concordar haver-se remarcat els següents: les entrevistes, la comunicació i les reunions de grup.
- Pel que fa a les correlacions: l'entrevistada va esmentar haver-se format en la UAB i no haver rebut formació inicial sobre l'atenció a les famílies, fet també comprovat amb la majoria de les respostes dels participants en l'enquesta que van estudiar en l'UAB. A més, en l'enquesta es va obtenir una correlació forta entre no haver rebut formació pràctica i considerar-la necessària per a la formació, fet que també concorda amb els resultats de l'entrevista (la persona no va rebre formació pràctica i ara la considerava rellevant). Per acabar, la directora d'escola entrevistada assenyalava dificultats laborals amb relació a les famílies i com això implicava necessitat de formació en aquesta temàtica, fet que en l'anàlisi correlativa de l'enquesta també va sorgir relacionat de forma moderada.

#### 8.4. Discussió

En relació amb els **estudis universitaris rebuts** pel professorat sobre l'àmbit de relació amb les famílies, els resultats de l'estudi van coincidir amb les afirmacions de diversos autors: en els estudis de magisteri no es contempla de forma prou àmplia l'estudi

de la relació entre escola i família (Fernández, 2007; Jordán, 2009; Bernad i Llevot, 2016). En la present investigació es va inferir que menys de la meitat dels docents participants van rebre formació universitària sobre la relació entre escola i famílies, i gairebé la totalitat del professorat va afirmar percebre una **insuficiència de formació inicial** (un 95,4%). En el present informe es va fer una recerca dels continguts sobre aquesta relació en els plans d'estudi de les universitats catalanes, detectant molt poca presència de continguts de la temàtica de la relació família-escola, i a més, sent majoritàriament cursats en els primers anys dels estudis universitaris (lluny del moment inicial laboral i a més, quan encara l'alumnat no ha realitzat cap pràctica en un context real). Cal destacar que els resultats de l'informe assenyalaven que en el cas de si haver rebut formació en la universitat sobre el tema, aquesta **va ser teòrica i no pràctica**.

Quant a **la formació permanent rebuda**, Givvin et al. (2001) donen importància a la formació permanent dels docents en relació amb la col·laboració entre la família i l'escola. En l'estudi es va detectar poca formació continuada duta a terme per part de mestres, i alhora, s'esdevé la mateixa realitat que en la formació inicial: si se n'ha fet, ha estat **teòrica i no pràctica**. A més, també la majoria van comentar haver tingut dificultats posteriors en el seu àmbit laboral que podrien haver-se evitat havent rebut més formació. Aquest resultat va convergir amb les idees de Vallespir-Soler i Morey-Lopez (2019), els quals expressen que la formació sobre el tema és escassa i poc pràctica. Les premisses coincidien també amb els resultats de la recerca de formacions permanents existents duta a terme en aquest estudi, ja que es va detectar que hi havia molt poca oferta en el moment de realització de la investigació, i la majoria no era gratuïta ni oferta pel Departament d'Educació. També Mérida (2009) assenyalava limitacions entre l'oferta formativa i les necessitats de formació expressades per mestres, incloent-hi la mancança de formació en l'àmbit d'orientació familiar. Gomariz et al. (2020) remarquen que l'oferta formativa ha d'estar destinada a cobrir les necessitats que presenten els docents, i per això és necessària una actualització dels cursos oferts. A més a més, en l'estudi central d'aquest document, la directora d'escola entrevistada assenyalava dificultats laborals en relació amb les famílies i com això implicava necessitat de formació en aquesta temàtica, fet que en l'anàlisi correlativa de l'enquesta de l'estudi també va sorgir relacionat de forma moderada.

Alguns pedagogs i professors d'universitat de magisteri catalans, com és el cas del Carles Parellada, proposen cursos de formació continuada per a docents en relació amb la Pedagogia Sistèmica, sent aquesta una perspectiva teòrica i pràctica per aprendre a millorar les relacions personals en l'entorn escolar. D'aquesta manera, la Pedagogia Sistèmica segons Parellada i Travesset (2014) considera unes competències i actituds a millorar per part dels docents per crear ponts eficaços de confiança i respecte vers les famílies. En aquest estudi, en l'instrument d'entrevista semiestructurada, es va anomenar per part de l'entrevistada la Pedagogia Sistèmica com a part de la breu formació inicial que va rebre, resultant aquesta interessant per al seu desenvolupament professional.

La present recerca també es va centrar a detectar la percepció del tipus de formació necessària per part dels docents: en els dos instruments els resultats obtinguts van destacar que **la formació teòrica i pràctica són necessàries**, sent la formació pràctica la més demandada en el moment de la investigació. És aquesta formació pràctica la que menys



està oferta, tant en els cursos inicials com permanents. A més, en la recerca centre d'aquest document es va aconseguir una correlació forta entre no haver rebut formació pràctica i considerar-la necessària per a la formació. Aquesta necessitat indicada pels docents participants encaixa amb els postulats de Darling-Hammond (2006), qui asseguren que en la formació de docents és imprescindible tenir en compte no només els atributs teòrics, sinó també les tècniques pràctiques en la gestió de la col·laboració amb les famílies i la comunitat. Segons Pérez-Gómez (2004), **la formació pràctica és fonamental** per al desenvolupament de la competència docent. Alhora, la formació teòrica encara és necessària segons els docents de l'estudi, i tal com apunta Schön (1998), un autor que defensa la necessitat de formació teòrica, el motiu és que afavoreix la reflexió crítica i la comprensió de les situacions escolars. A més, un altre estudi realitzat per Korthagen (2017) va trobar que la formació docent reflexiva té un impacte positiu en la pràctica docent. La formació docent reflexiva permet als docents reflexionar sobre la seva pràctica i aprendre de les seves experiències per a millorar el seu ensenyament. Aquest enfocament de formació docent ha demostrat ser efectiu per a millorar la qualitat de l'ensenyament i la satisfacció laboral dels docents. Combinar formació teòrica i pràctica permet la posada en pràctica dels coneixements teòrics adquirits. En aquesta cerca es va considerar l'estudi de Bernad i Llevot (2016) sobre una assignatura de la Universitat de Lleida on es desenvolupa una part pràctica sobre l'atenció a les famílies: aquesta assignatura va donar com a resultat un efecte positiu en els aprenentatges dels docents en formació, sent una experiència interessant a valorar.

Una altra qüestió a tractar és **la selecció de continguts rellevants de la formació sobre la relació entre famílies i escola**. Diversos autors (Pozo, 2017; Darling-Hammond, 2017, i Epstein, 2001) assenyalen com a destacats els següents continguts teòrics i pràctics: entendre la importància de la col·laboració família-escola, comprendre les diverses estructures familiars i cultures, saber com comunicar-se efectivament amb les famílies, establir canals de comunicació clars i efectius, treballar en col·laboració amb les famílies en l'educació, fomentar un ambient de respecte mutu i comprensió, i en últim lloc, aplicar estratègies per gestionar reunions individuals i grupals. La bibliografia sobre la formació dels docents per a la millora de la relació amb les famílies se centra principalment en la millora de la participació familiar en l'educació. En aquests estudis, els investigadors afirmen que els docents reconeixen les necessitats formatives i manifesten un desig de rebre formació sobre la millora de la relació amb les famílies (Hernández et al., 2019; Galián, 2023).

Aquesta investigació ampliava els continguts a considerar, tenint en compte els anomenats anteriorment pels autors en el marc teòric, i coincidien amb els resultats de l'estudi, havent estat tots assenyalats com a rellevants per a la formació dels docents pels mateixos professionals. A més, van sorgir com a destacats: la gestió dels conflictes amb les famílies (relacionat amb l'ambient de respecte anomenat pels autors), la gestió de les entrevistes, la dinamització de reunions grupals de famílies i la comunicació verbal i no verbal. En canvi, la participació de les famílies va ser un dels temes menys rellevants per als docents, tot i ser el que més recerca bibliogràfica té. A més a més, la directora d'escola entrevistada en l'estudi va destacar la importància de l'actualització dels docents, fet que

es correspon amb el que ratifiquen Rourera i Mestres (2005): cal considerar els canvis en la vida familiar que s'estan produint. També altres estudiosos assenyalen la necessitat d'incloure en els plans d'estudi de magisteri continguts relacionats amb els canvis socials familiars, la participació de les famílies i la relació entre escoles i famílies (Garreta, 2009; Giró et al., 2014; Jordán, 2009; Bernard i Llevot, 2016).

En suma, els resultats de l'estudi informaven d'una mancança de continguts teòrics i sobretot pràctics en la formació de docents, tant inicial com permanent, i alhora, també es va afirmar la necessitat dels docents de formar-se sobre uns continguts concrets en relació amb l'atenció a les famílies. En el cas de la formació universitària, tots els centres universitaris catalans, exceptuant un, contemplen almenys una assignatura sobre la relació amb les famílies, tot i resultar igualment insuficient per part dels docents participants. Aquesta conclusió també la defensen Pérez i Coll (2016), ja que els autors van trobar que encara que la majoria dels programes de formació inclouen algun contingut relacionat amb la col·laboració entre la família i l'escola, aquests continguts no estan ben desenvolupats i sovint s'aborden de manera superficial. Com ja s'ha comentat, cal destacar que el tipus de formació considerada com a més mancada i alhora necessària per part dels docents participants d'aquesta investigació és la pràctica. Quant als continguts, és important veure que no només s'ha de formar als docents en saber com millorar la implicació de les famílies en l'educació dels infants, tot i ser el tema central de la bibliografia sobre la relació entre escola i famílies, sinó que hi ha molts altres continguts rellevants a considerar en la formació del professorat dirigida a la millora de les relacions entre els agents educatius, com són els anomenats en aquesta recerca. Es pot induir, per tant, que és imperatiu millorar la formació inicial i permanent dels docents en aquest àmbit.

## 9. Conclusions

### 9.1. Conclusions amb relació a cada objectiu

Quant a l'objectiu general "Identificar la formació inicial i permanent dels docents d'educació infantil i primària per fomentar relacions de qualitat amb les famílies dels centres educatius" d'aquesta investigació, es destaca que:

- La formació inicial i permanent rebuda per part del professorat d'educació infantil i primària sobre l'atenció a les famílies va ser força limitada. En concret, poc més de la meitat dels docents participants van rebre formació inicial i un terç va fer formació permanent. Per tant, es pot deduir que un percentatge alt de professorat no ha rebut mai formació de la temàtica i, per tant, **s'afirma una insuficiència de formació per poder fomentar relacions de qualitat amb les famílies.**
- Els docents participants en l'estudi que havien fet formació inicial o permanent en l'àmbit de la relació amb les famílies, van assenyalar que aquesta va ser majoritàriament teòrica. Com a resultat, **hi ha competències pràctiques importants per afavorir la relació amb les famílies que no s'estan considerant en la formació** de docents: la comunicació, la resolució de conflictes, la gestió d'entrevistes i de reunions de famílies, etc. Les habilitats necessàries per gestionar aquestes situacions no es poden aprendre únicament de forma teòrica, sinó que cal un vessant pràctic.
- Es va trobar poca quantitat de crèdits universitaris del grau de magisteri dedicats a la matèria de la relació amb les famílies (la mitja de les universitats és de 6 crèdits). D'igual manera, es va detectar poca quantitat de cursos de formació permanent sobre la temàtica (menys d'un 5%). Així, es pot concloure que **la quantitat de formació tant inicial com permanent sobre la relació família-escola és mínima.**

Pel que fa als objectius específics, i amb relació al primer "Analitzar la percepció del professorat amb relació a la quantitat de la formació inicial i permanent rebuda per atendre les famílies amb qualitat" de l'estudi, es considera que:

- La percepció dels docents sobre la quantitat de formació respecte a aquesta temàtica va indicar **poca presència de continguts** per millorar els coneixements i competències necessaris en les formacions dels docents, fet afirmat també per altres investigacions sobre la formació docent.
- Pel que fa a la formació universitària inicial, l'estudi assenyala com gairebé la totalitat de les persones enquestades (un 95,4%) van respondre haver rebut insuficient formació inicial sobre la relació amb les famílies. A més, el professorat va percebre una falta de continguts teòrics, però sobretot pràctics, independentment de la universitat on va cursar els estudis. Es pot concloure **que els docents que**

**actualment estan en actiu haguessin volgut rebre més formació per poder atendre a les famílies**, augmentant les seves competències i estratègies pràctiques.

- Menys de la meitat dels docents havien fet alguna formació permanent relacionada amb la temàtica, i d'aquest nombre de persones la majoria havia estat una formació teòrica i no pràctica. Així, tot i haver-hi poca oferta de formació permanent, són majoritàriament formacions teòriques. En definitiva, **falta més quantitat de formació permanent i més pràctica**.
- Les participants en l'enquesta i l'entrevista de l'estudi van comunicar haver tingut **dificultats laborals per manca de formació**. Així, la formació sobre com millorar la relació amb les famílies pot ser la clau per permetre uns coneixements, habilitats i actituds en els docents que els permetin sostenir situacions complexes en les relacions entre adults dins l'escola, les quals de segur es trobaran.

A partir del segon objectiu específic de l'estudi "Determinar quines són les necessitats actuals dels i les docents de formació per atendre a les famílies", s'infereix el següent:

- Es pot concloure que els docents volen rebre més formació, i que sobretot necessiten més formació pràctica per millorar les competències per atendre a les famílies. Alhora, els coneixements teòrics són necessaris per comprendre i establir relacions amb experiències més pràctiques, afavorint així la reflexió crítica. Per tant, les necessitats actuals indiquen que cal augmentar la formació i modificar el seu format: **cal més formació inicial sobre la temàtica i més oferta de cursos de formació permanent, i en els dos tipus de formació, cal que sempre hi hagi una part pràctica i no només teòrica**.
- En l'estudi s'ha observat com quasi tres quarts dels participants expressaven tenir dificultats o dubtes sobre l'atenció a les famílies en el moment de l'estudi, per això es pot concloure que **un nombre alt de docents en actiu requereixen més eines i coneixements per poder superar complexitats** en l'àmbit escolar amb relació a les famílies i que, així la formació donaria resposta a aquesta necessitat actual.

Pel que fa al tercer objectiu específic "Establir quina és la quantitat d'oferta de formació inicial i permanent que actualment es pot trobar a Catalunya per docents sobre la relació entre famílies i escola", es remarca que:

- En la formació universitària, destaca que totes les universitats dediquen menys de 15 crèdits d'un total de 240 crèdits (la majoria inclòs 6 o menys) a la temàtica de relació amb les famílies. Es conclou que és una **quantitat de formació inicial massa petita i que no dona resposta a les necessitats de formació dels docents participants en el present estudi, ja que un cop estan en actiu, van comentar percebre'n mancança i dificultats associades**.

- Pel que fa a la formació permanent, es troba menys d'un 5% de l'oferta actual dedicada a la temàtica de la millora de les relacions amb les famílies, existint només un curs gratuït per a docents ofert pel Departament d'Educació. **Es pot considerar que la quantitat d'oferta no és adequada a la necessitat i demanda real.**
- Havent realitzat una recerca de tota la formació que s'ofereix per a docents en la formació universitària i en l'oferta de cursos de formació permanent reconeguts pel Departament, es pot concloure que **la quantitat de continguts sobre la relació entre famílies i escola és molt minoritària en comparació a altres àmbits que es tracten en la formació de docents.** Això succeeix tant en la formació continua com en la formació inicial. Així, si un docent de Catalunya vol formar-se en millorar les seves competències per acompanyar a famílies, s'haurà trobat poca formació inicial, i un cop iniciada la seva labor professional, tindrà poca oferta educativa per donar resposta a aquesta necessitat.

En últim lloc, amb relació al darrer objectiu específic "Concretar quin és el contingut necessari pels docents que s'ha de contemplar en la formació inicial i permanent quant a la relació família-escola", es destaca com a rellevant el següent:

- En concret, considerant els resultats d'aquest estudi i les aportacions d'altres autors, **els continguts més necessaris i rellevants per a incloure en les formacions actuals serien els següents: la gestió de les entrevistes amb famílies, la dinamització de reunions de grups de famílies, la gestió de conflictes amb les famílies (com afavorir ambients positius i respectuosos), la comunicació amb les famílies, l'atenció a la diversitat familiar i, per acabar i amb menys rellevància, la comunicació escrita, la comprensió de dinàmiques familiars i la millora de la participació familiar.**
- Cal destacar que, tal com ja s'ha anomenat prèviament, en l'estudi queda reflectit com els docents expressaven el desig de rebre més formació pràctica. Per tant, seria necessari no només incloure els continguts assenyalats en el punt anterior, sinó proposar-los en una **formació pràctica i no només teòrica.**

## 9.2. Conclusions en referència a les hipòtesis

Considerant les dues hipòtesis de l'estudi, a continuació s'exposen les conclusions amb relació a cadascuna. Pel que fa a la primera hipòtesi "Els i les docents d'Educació Infantil i Primària de Catalunya participants en la investigació han rebut poca o nul·la formació amb relació a l'atenció de les famílies a l'escola, tant en la seva formació universitària inicial com en la formació permanent, i actualment més de la meitat dels professionals expressen la necessitat d'ampliar les seves competències en la relació amb les famílies a través de formació amb continguts pràctics":

- S’afirma la hipòtesi: quasi la meitat dels docents no va rebre formació inicial sobre la relació amb les famílies, i només un terç va fer formació permanent sobre aquest àmbit. La majoria de les persones participants van indicar la **necessitat d’ampliar coneixements i habilitats a través d’una formació pràctica, la qual van expressar no haver rebut anteriorment**. A més, es va detectar com **els docents consideraven haver tingut dificultats amb les famílies que creien que podrien haver-se evitat amb més formació**. Actualment, un nombre alt de docents encara tenien dubtes o dificultats i per tant, tenien una necessitat real d’ampliar habilitats per aquesta relació.

En darrer lloc, amb relació a la segona hipòtesi de la investigació “Existeix poca oferta de formació sobre la relació entre escola i famílies per a docents a Catalunya, tant en la formació inicial universitària com en la permanent, representant igual o menys d’un 5% de l’oferta formativa actual”, es pot concloure que:

- S’afirma la hipòtesi: es va detectar que la majoria d’universitats on es pot cursar magisteri a Catalunya dedicaven 6 o menys crèdits a la temàtica, sent un percentatge molt baix del total del Grau Universitari. A més, només s’oferien 8 cursos de formació permanent dedicats a les relacions amb les famílies (o les relacions en general a l’escola incloent les famílies), sent un número molt baix considerant la gran quantitat de cursos de formació permanent reconeguts pel Departament d’Educació. D’aquesta manera, s’obté que **existeix menys d’un 5% d’oferta formativa sobre la relació entre famílies i escoles durant el curs 2022-2023**.

### 9.3.Limitacions

Aquest estudi presenta limitacions amb relació a la mostra final participant i amb relació als instruments. Per una banda, pel que fa al tipus d’instrument que es va utilitzar, cal dir que en haver-hi objectius de la investigació que pretenien analitzar l’autopercepció dels participants, el tipus de tècnica d’enquesta queda poc subjectiva per saber informació dels participants sobre autopercepció, en donar respostes i preguntes tancades. Des d’aquesta perspectiva s’entén que la recerca educativa és un fet que s’esdevé i té sentit en un context social concret, i que l’objectivitat de la persona investigadora no es pot aplicar (Valero, 2019). Respecte a l’adequació de mètode qualitatiu, altres autores havien realitzat etnografies centrades en un context universitari (Bernad i Llevot, 2016), sent un mètode no assumible temporalment en aquest treball ni adequat en cas de voler observar una mostra situada en diferents centres escolars. En aquest estudi es va fer només una entrevista, instrument que hagués estat interessant ampliar a més participants. Així, el temps previst per fer l’estudi (aproximadament 3 mesos i menys de 3 setmanes per contactar amb participants i proporcionar els instruments de recerca) va limitar les seves possibilitats.

Pel que fa a la mostra obtinguda en el treball, va participar només una persona estudiant de la Universitat de Girona, i cap d’algunes altres universitats de Catalunya on es fa magisteri. En canvi, molts docents participants van estudiar en una o dues de les

universitats de les quals s'ha analitzat el seu pla d'estudis. Per tant, no es poden treure conclusions generalitzables a la percepció de la formació inicial rebuda sobre l'atenció a les famílies en totes les universitats catalanes. De la mateixa manera, hi ha una representació força baixa de mestres que van finalitzar els seus estudis després del 2018, potser pel motiu que encara no hi ha molts en actiu (sinó esperant substitucions en la borsa de personal interí). Aquest fet fa que no es pugui saber de forma global la percepció de la formació rebuda en casos de gent que va finalitzar magisteri durant els darrers anys. Per aquests dos motius, la mostra pot resultar poc representativa de la població global de Catalunya sent una mostra esbiaixada, però sí correcte respecte a la població que es va considerar per aquest estudi: docents en actiu en escoles de Barcelona.

#### **9.4. Prospectives de futur**

A partir de les conclusions d'aquesta recerca i de les limitacions que es van detectar, es podria considerar ampliar aquest estudi a més docents del territori per valorar si la percepció de manca de formació sobre la relació amb les famílies és quelcom que s'esdevé a tota Catalunya i amb docents formats en qualsevol de les universitats. Una altra opció interessant seria que cada universitat fes un sondeig sobre l'autopercepció dels docents de la necessitat de formació en aquesta temàtica.

Així, els plans d'estudi de magisteri en les universitats podrien ser revisats per valorar ampliar el nombre de crèdits de la formació dedicats a continguts sobre la relació amb les famílies, sobretot procurant coneixements i experiències pràctiques. Alguns dels continguts que reclamen els docents podrien practicar-se durant els estudis universitaris, com és el cas de les entrevistes amb les famílies, les quals podrien practicar-se mitjançant el *rol playing* o l'observació i reflexió de casos reals o simulats. Les reunions de grup de famílies també es podrien practicar en una aula d'universitat. El contingut teòric sobre les estructures familiars i l'atenció a la diversitat familiar es podria oferir en la universitat, o plantejar més formacions permanents dedicades a cadascun dels temes. Per acabar, pel que fa a les competències comunicatives, també es podrien oferir cursos tant teòrics com pràctics per anar aprenent aquests continguts.

D'aquesta investigació es deriva la necessitat d'ampliar la quantitat de cursos de formació permanent per a docents que ofereixin l'opció de formar-se en tenir més competències i coneixements per atendre a les famílies. Des del Servei Escola i Famílies, del Departament d'Educació, van comunicar a la investigadora del present estudi que estan treballant en noves propostes formatives. Gomariz et al. (2020) remarquen que l'oferta formativa ha d'estar destinada a cobrir les necessitats que presenten els docents, i per això és necessària una actualització dels cursos oferts i una ampliació de formacions que ofereixin una millora en la relació família i escola. La formació permanent podria ser interessant per a claustres sencers amb la finalitat de facilitar la coherència educativa dins d'un mateix centre.

Per concloure, hi ha coneixements interessants que es poden aplicar a la millora de la relació entre docents i famílies, com és el cas de la Pedagogia Sistèmica o la Comunicació No Violenta (CNV). Aquests corrents pedagògics i filosòfics podrien

incloure's en la formació inicial de docents o crear-se més cursos de formació permanent, ja que proposen idees teòriques i pràctiques molt útils per a la tasca professional. La Pedagogia Sistèmica ja es considera en algunes formacions permanents de docents anomenades en aquest estudi, les quals estan destinades a la comprensió i actuacions envers les famílies dels centres educatius. La CNV s'ofereix en un curs anomenat "Comunicació No Violenta per prevenir tensions i cuidar la relació amb l'entorn", dirigit a professorat d'universitat en l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP, s.f.) de la UB. Aquest mateix curs seria molt interessant per a docents d'escoles d'educació infantil i primària, i donaria resposta a la necessitat de tenir més coneixements i competències per gestionar conflictes i malentesos amb les famílies.

### 9.5. Consideracions finals

La relació amb les famílies pot causar molta preocupació en el dia a dia dels docents d'infantil i primària, sobretot en el moment d'atendre conflictes i malestars i de gestionar entrevistes i reunions de grups de famílies. Els i les docents d'aquest estudi van expressar quasi de forma unànime (un 90%) que **la gestió dels conflictes és el contingut que necessitarien incloure en la seva formació per millorar la relació amb les famílies**, d'igual manera que un nombre elevat de persones van assenyalar haver tingut dificultats laborals per manca de formació i tenir dubtes en l'actualitat. Aquesta realitat i la necessitat d'actualitzar coneixements sobre com acompanyar les noves estructures familiars i socials clama la **necessitat que els centres dedicats a la formació professional dels docents revisin la quantitat de continguts dedicats a la temàtica** (tant universitats com centres de formació permanent). En el cas de la formació permanent, també caldria valorar que aquests cursos fossin gratuïts per part del Departament d'Educació, tal com es fa amb altres àmbits formatius (actualment per exemple, en el cas de la formació en TIC a tots els centres públics).

**Els canvis socials que s'han esdevingut les darreres dècades han influenciat a les estructures i dinàmiques familiars**, les quals ara són molt més diverses que en el passat. Com ocorre amb altres aspectes de la relació amb les famílies, l'atenció a la diversitat familiar tampoc s'està incloent en la formació de docents, i d'igual manera succeeix amb la formació dels professionals de la psicopedagogia. Aquests coneixements i les competències per assumir relacions de qualitat entre els agents educatius poden ser necessaris en la funció assessora dels psicopedagogs i psicopedagogues. La formació sobre com millorar la relació amb les famílies pot permetre unes habilitats en els psicopedagogs que els permeti tenir recursos per superar les dificultats relacionals, i també per ajudar als docents a superar-les amb els seus assessoraments i intervencions.

Així, en aquest informe es proposa que es valori el fet de formar a l'alumnat de psicopedagogia perquè també obtingui unes bases teòriques i pràctiques sobre com ajudar en la millora de la relació entre escola i família, amb la finalitat social de permetre una millor convivència comunitària en els centres, una major comunicació i una millora en la coherència educativa que afecta l'èxit educatiu de l'alumnat. Com a idea pròpia de l'estudi, extreta també de l'entrevista a la directora d'escola, sorgeix la proposta d'oferir mentories als docents novells, per tal d'anar trobant suport i estratègies per resoldre situacions adverses i dubtes. En aquest sentit, i relacionant-ho amb la idea anterior, es pot considerar que si hi ha professionals de la psicopedagogia formats en com millorar les relacions i la



comunicació entre agents educatius, podrien ser aquests els encarregats de fer el mentoratge als docents novells, i alhora, encarregar-se també de l'orientació als docents experimentats que expressin dubtes i dificultats. Es podrien crear espais de supervisió d'equip on no només es valori com fer una atenció de qualitat a l'alumnat, sinó també a les famílies. A més, la directora d'escola entrevistada va exposar que en la formació dels equips directius d'escola també hi ha mancança de la temàtica de la relació amb les famílies, fet a reconsiderar. Tot això només és possible, però, si es dona la rellevància que té a aquesta relació entre escola i família.

D'aquesta manera, la significació de la temàtica de l'estudi en l'àmbit de desenvolupament professional docent s'esdevé per la **desproporció entre la poca disponibilitat dels recursos formatius disponibles i la importància que suposa la relació amb les famílies en la labor dels docents, essent un aspecte vinculat a l'èxit educatiu**. La constatació de la necessitat de formació sobre l'atenció a les famílies per part del professorat pot ajudar a valorar un **augment de l'oferta de formació inicial i permanent en relació amb aquest tema**, i inclòs, com ja s'ha exposat, a estimar la necessitat que els professionals de la psicopedagogia en siguin experts i expertes per després assessorar el professorat.

Actualment, hi ha força corrents pedagògics que poden aplicar-se a la millora de la relació amb les famílies, com és la Pedagogia Sistèmica per a la comprensió de les dinàmiques familiars o la Comunicació No Violenta per a l'aprenentatge i pràctica d'una comunicació assertiva, adient per gestionar conflictes. En canvi, de moment no s'estan incorporant en les formacions dels docents, desaprofitant una bona oportunitat d'oferir estratègies i coneixements útils per a la professió.

Finalment, les persones participants van ressaltar de forma majoritària **la rellevància d'incloure més formació pràctica i no només teòrica**, com s'ha esdevingut fins al moment. En la recerca bibliogràfica d'aquest estudi s'ha inclòs informació que remarca com la formació docent reflexiva permet als docents reflexionar sobre la seva pràctica i aprendre de les seves experiències per a millorar el seu ensenyament. Aquest enfocament és efectiu per a millorar la qualitat de l'ensenyament i la satisfacció laboral dels docents. Per tant, caldria fomentar una formació pràctica i a més, vinculada a una formació teòrica i reflexiva.

**Quan parlem d'educació, parlem de vincle i relació entre persones.** Aquesta és la base. És molt interessant que el professorat es formi en TIC, en metodologies d'aula innovadores, en la didàctica del mètode científic, etc. Però sense una relació de qualitat amb les famílies no es poden assentar les bases per a l'èxit educatiu. **Les famílies són part de l'escola: s'ha de cuidar la relació amb elles, incloure-les i donar-les la importància que tenen.** Que els docents tinguin suport i aprenentatges per a gestionar la relació amb les famílies i les dificultats o malentesos que apareixen de forma quotidiana en totes les escoles és fonamental per **cuidar el benestar de tota la comunitat educativa**, i sense dubte, són recursos que permeten prevenir el *burnout* dels docents. En conclusió, amb aquesta investigació es va poder resoldre de forma contundent que aquesta és una necessitat imperant: els i les docents d'educació infantil i primària requereixen més formació per atendre a les famílies i assegurar una qualitat educativa.

## **Bibliografia:**

- Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I., Oregui-González, E. (2023) Family involvement and school effectiveness in primary education. *Anales de psicología*, 39, 1, 51-61
- Alonso, O., Eizmendi, E. B., i Panos-Castro, J. (2021). Percepció del alumnado sobre su competencia comunicativa en la formación inicial docente: una experiencia interdisciplinar. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 27, 47
- Amor, M., Torrents, M. (2020) Orientaciones y retos en la formación docente para la transformación educativa. *Padres y maestros*, 381, p.77-82
- Badia, A., Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35, 47-70.
- Bernad, O., Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959–976.
- Bruïne, E. J., Willemsse, T. M., D’Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425,
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Collet, J., Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J., Tort, A. (2017) *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Colomo, E., Hernandez, M.A. (2018). La formación del carácter de los maestros. *Revista de pedagogía*, 70, (2), 139-146
- Comas, M. (2019). *Okupes a l’escola! La veu de les famílies en el sistema educatiu*. Barcelona: Eumo Editorial
- Consorci d’Educació de Barcelona (26 d’abril del 2023). Guia de centres educatius de Barcelona. [https://www.edubcn.cat/ca/alumnat\\_i\\_familia/informacio\\_general\\_matriculacio/consulta\\_de\\_centres\\_educatius#/cerca](https://www.edubcn.cat/ca/alumnat_i_familia/informacio_general_matriculacio/consulta_de_centres_educatius#/cerca)
- Corbetta, P. (2003). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1301814>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M., y Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: the mediating role of teacherstudent relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15-31.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and Applications*. Sage
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fernández, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad a Garreta, J. (ed.). *La relación familia- escuela*, pp 13-32. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. John Wiley & Sons.
- Galián, B. (2023). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 195-214.
- García, M. M., Olivares, M.A. (2017) *Vivir la escuela como un proyecto colectivo. Manual de organización de centros educativos*. Pirámide. Pedagogía y didáctica.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), 71-85.
- Generalitat de Catalunya (2009) *LEC. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Departament d'educació
- Generalitat de Catalunya. (2015). *Currículum d'Educació Primària. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. Departament d'Educació
- Generalitat de Catalunya. (2016) *Currículum i orientacions. Educació infantil. Segon cicle*. Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya. (2017) *Escola i família. Junts x l'Educació*. Departament d'Ensenyament.

- Gillham, B. (2005). *Research interviewing. The range of techniques*. Berkshire: Open University Press.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90
- Givvin, K. B., Stipek, D. J., i Salmonowicz, M. (2001). Teachers' beliefs and practices related to the role of parents in schooling. *The Elementary School Journal*, 102(4), 367-382. doi: 10.1086/499680
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado compartimos educación: Guía para educar en la colaboración*. Editum.
- Gómez, I. M. (2016) *¿Cómo trabajar la competencia intercultural en la formación de maestros y maestras?* P. 125-148. En Mateos, A., Manzanares, M.A., Mayor, F. (2016) *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas*. Ediciones Aljibe
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M. P., Galián-Nicolás, B. i BelmonteAlmagro, M.L (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75.
- Imbernón, F. (2011). *Formación docente y profesionalización didáctica*. Narcea Ediciones.
- Institut de Desenvolupament Professional (s.f.). *Curs Comunicació no violenta per prevenir tensions i cuidar la relació amb l'entorn*. <https://www.ub.edu/idp/web/ca/cursos/ub/fp2022/comvio>
- Jordán, J.A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*. 20, (1), 79-97
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1259572>
- Krane, V., i Klevan, T. (2019). There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 74-84.
- Losada, D., Gutierrez, L. (2015). La mirada de los maestros noveles ante la formación inicial. *Maestras de Educación Infantil: identidad y cambio educativo*, Universidad del País Vasco, 7, p.81-101
- Madani, R. A. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109.

- Martínez, M., Prats, E., Marín, A. (2016) La Millora de la formació inicial de mestres: el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, p. 24-42.
- Mérida, R. (2009) Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *Universidad de Córdoba, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 39-47
- Ministerio de Educación (2020). LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Nardone, G. (2001) *Modelos de familia*. Milà: Herder.
- O'Connell, T. S., Dymont, J. E., i Smith, H. (2014). Impact of a professional development program on K-12 teachers' attitudes and classroom practices toward environmental education. *Journal of Environmental Education*, 45(3), 179-193. <https://doi.org/10.1080/00958964.2014.916085>
- Paredes, J., Guitert, M. i Rubia, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 101-114
- Parellada, C. Travesset, M. (2014) *La xarxa amorosa per educar*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Parellada, C. Travesset, M. (2014). *R-Evolució del sistema educatiu. La pedagogia sistèmica multidimensional, un paradigma educatiu emergent*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Pérez, J. A. (2013). La formación docente en valores éticos y sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1-16.
- Pérez, M. R., i Coll, C. (2016). Formación de maestros para la colaboración familia-escuela en España. *Revista de Educación*, 370, 95-120. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-370-328
- Pérez-Gómez, Á. (2004). *La formación del profesorado: Una revisión crítica*. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 141-162). Morata.
- Pozo, J. I. (2017). *Formación docente y práctica reflexiva*. Octaedro.
- Riera, J. (2011). Les famílies i les seves relacions amb l'escola i la societat davant del repte educatiu, avui. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 49, 11-24,
- Rourera, R., Mestres, J. (2005). *Camins d'incertesa: deu lliçons magistrals per a la formació d'educadors*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Sanchez, G. i Jara, X. E. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria. *Revista de Educación. Universidad de Costa Rica*, 42(2), 1-20.

- Sánchez-Matamoros, G., i Pérez-Ferra, M. (2017). Formación inicial de docentes en México y España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 59-70.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Traveset, M. (2007) *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Editorial Graó.
- Universitat Abat Oliva (s.f.) *Grau d'educació primària*. <https://www.uaoceu.es/grado-en-educaci%C3%B3n-primaria>
- Universitat Autònoma de Barcelona (s.f.) *Grau d'educació primària* <https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/pla-d-estudis/guies-docents-1345467811508.html?param1=1229413437355>
- Universitat de Barcelona (s.f.) *Grau d'educació primària*. <https://web.ub.edu/web/estudis/w/grau-G1026?subjects>
- Universitat de Blanquerna (s.f.) *Grau d'educació primària*. <https://www.blanquerna.edu/ca/grau-en-educacio-primaria#pla-daestudis>
- Universitat de Girona (s.f.) *Grau d'educació primària*. <https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=1178&ID=3101G0309#plaEstudis>
- Universitat de Lleida (s.f.) *Grau d'educació primària*. <https://educacioprimary.udl.cat/ca/pla-formatiu/pla-estudis-guies-docents/>
- Universitat de Vic (s.f.) *Grau d'educació primària*. <https://www.uvic.cat/grau/mestre-deducacio-primaria>
- Universitat Internacional de Catalunya (s.f.) *Grau d'educació primària*. <https://www.uic.es/es/estudis-uic/educacion/grado-de-educacion-primaria#plan-de-estudios-y-equipo-docente>
- Universitat Oberta de Catalunya (s.f.) *Grado Online de Educación Primaria*. <https://www.uoc.edu/es/estudios/grados/grado-educacion-primaria>
- Universitat Rovira i Virgili (s.f.) *Grau d'educació primària*. [https://guiadocent.urv.cat/docnet/guia\\_docent/index.php?centre=11&ensenyament=1123](https://guiadocent.urv.cat/docnet/guia_docent/index.php?centre=11&ensenyament=1123)
- Valero, S. (2019). *L'informe d'investigació*. Universitat Oberta de Catalunya
- Vallespir-Soler, J., Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92.

- Vázquez, A., Falla, D. i Romera, E. (2022) *La empatía como competencia socioemocional clave en la formación inicial del profesorado. Participación, innovación y emprendimiento en la escuela*. Universidad de Córdoba. P. 1229-1234
- Villarruel-Fuentes, M. i Villarruel-López, E. (2019). Criterios metodológicos para el diseño de instrumentos de medición para la investigación científica. *MIKARIMIN Revista Multidisciplinaria*, 5, (3) 95-106
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120806>
- Yoon, S., i Kim, S. (2018). Effects of teachers' professional development on their collaboration with families and engagement in family–school partnerships. *Journal of Educational Research*, 111(5), 545-557. doi: 10.1080/00220671.2017.1283799
- Zeichner, K. M. (2010). La formación del profesorado: Una mirada a la reforma educativa en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 353, 25-43.

## Annex

### 1. Instrument de recollida de dades: qüestionari

<https://forms.gle/ZsMJAVzVf14FY2qx8>

Enquesta per docents: la formació rebuda i la necessitat de formació sobre la relació amb les famílies.

Aquesta enquesta correspon a l'estudi que s'està realitzant actualment en el màster de Psicopedagogia de la UOC dirigit a mestres d'Educació Infantil i Primària. Actualment, el professorat es troba amb unes noves realitats familiars i aquest estudi pretén identificar la formació universitària i permanent rebuda sobre la relació família-escola, a més d'investigar la percepció de necessitat d'ampliar formació teòrica o pràctica per millorar aquesta relació.

Un cop finalitzat l'estudi al juny, com a participant rebràs l'informe complet amb els resultats obtinguts. Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Les dades recollides són confidencials, en el següent enllaç trobaràs la informació pel consentiment del tractament de dades: <https://n9.cl/qiutg>

*Dones el teu consentiment per al tractament de dades? Si /no*

*Edat*

De 20 a 35 anys / De 36 a 50 anys / De 50 a 65 anys

*Anys d'experiència en la docència*

De 0 a 10 anys / D'11 a 20 anys / De 21 a 30 anys /Més de 31 anys

*Gènere*

Femení / Masculí /Altres

*Preguntes sobre la formació universitària i permanent rebuda*

1. En quina universitat vas estudiar magisteri?
2. Quin any vas finalitzar els teus estudis de magisteri?
3. Vaig rebre formació sobre la relació família i escola en fer magisteri.



4. Vaig rebre formació teòrica sobre la relació família i escola en fer magisteri.
5. Vaig rebre formació pràctica sobre la relació família i escola en fer magisteri.
6. Considero que vaig rebre suficient formació sobre la relació entre escola i famílies a la universitat.
7. En la meua experiència com a docent he tingut dificultats o dubtes a l'hora de relacionar-me amb famílies que hagués tingut en menys mesura si hagués rebut més formació inicial.
8. He realitzat alguna formació permanent teòrica sobre la relació entre escola i famílies.
9. He realitzat alguna formació permanent pràctica sobre la relació entre escola i famílies

*Preguntes sobre la teua autopercepció de necessitat actual de formació sobre la relació família-escola*

10. Actualment percebo algunes dificultats o dubto en situacions de relació amb les famílies, (en l'atenció diària o en moments concrets com ara entrevistes, reunions de grup, consells escolars, etc.).
11. Considero necessari rebre formació teòrica (ampliar coneixements) sobre com millorar la relació amb les famílies
12. Considero necessari rebre formació pràctica sobre com millorar la relació amb les famílies.
13. Selecciono els continguts que considero necessaris per incloure en la formació inicial o permanent sobre com millorar la relació amb les famílies
  - La comunicació verbal i no verbal
  - La comunicació escrita
  - La gestió de les entrevistes
  - La dinamització de reunions de famílies
  - L'atenció a la diversitat familiar intercultural i plural
  - La gestió dels conflictes o malentesos amb famílies
  - La millora de la participació familiar.
  - Coneixements sobre estructures i dinàmiques familiars.
  - Cap opció anterior.
14. Hi ha alguna qüestió que vulguis afegir i que no s'ha contemplat en el qüestionari?

## 2. Instrument de recollida de dades: entrevista semiestructurada

### Preguntes concretes:

#### *Preguntes inicials:*

1. Preguntes sociodemogràfiques: edat, gènere i anys d'experiència docent.
2. En quina universitat has cursat magisteri?
3. Quin any vas finalitzar els teus estudis de magisteri?

#### *Pregunta final:*

4. Hi ha alguna qüestió que vulguis incorporar i que no s'ha contemplat al qüestionari/entrevista?

#### *Temes a tractar:*

5. La pròpia formació universitària rebuda sobre la relació amb les famílies i el tipus de formació (teòrica o pràctica)
6. La pròpia formació permanent rebuda sobre la relació amb les famílies (teòrica o pràctica).
7. L'autopercepció d'haver rebut suficient formació inicial sobre la relació amb les famílies i les dificultats trobades per la manca d'aquesta (si n'hi ha).
8. L'autopercepció de necessitat actual de formació sobre la relació família-escola,
9. Els continguts que considera necessaris per incloure en la formació sobre la relació entre escola i família.

### Transcripció entrevista a la directora de l'escola els Pins. 11 de maig del 2023

**Gemma Puigcercós:** [00:00:01] Molt bé, doncs avui que estem a dia 11 de maig estic aquí entrevistant a la directora de l'escola Els Pins, i jo soc la Gemma Puigcercós i ella ha donat el consentiment per participar en aquest estudi sobre la formació inicial i permanent dels docents amb relació a l'atenció a les famílies. I ara li faré unes preguntes. Doncs moltes gràcies pel teu temps. Llavors et volia preguntar primer saber a quina universitat et vas formar i quin any va ser el que vas acabar la carrera?

**Directora d'escola:** [00:00:38] D'acord, vaig anar a l'Autònoma, a la Universitat Autònoma de Barcelona i vaig començar el 92, però vaig fer cinc anys d'estudis. En aquell moment es deien Ciències de l'Educació i jo vaig triar pedagogia, però van ser molt particulars perquè ho vaig fer dins la Facultat de Filosofia i Lletres. Aleshores hi havia moltes matèries que jo cursava, que eren optatives de geografia i història, filologia, perquè no estava molt ben embastada a la carrera. I durant aquests cinc anys es va crear la Facultat de Ciències de l'Educació. Pedagogia va passar a pertànyer a Ciències de l'Educació, juntament amb Magisteri i Educació Social. Per tant, vaig estar cinc anys fent pedagogia i

després vaig estar tres anys fent magisteri de primària i, per tant, més que això. Doncs del 92 al 2000 o el 1999 2000 vaig acabar.

**Gemma Puigcercós:** [00:01:39] Bé, llavors tu recordes haver rebut formació a Magisteri, sobretot que jo estic centrada en magisteri en aquest estudi, sobre la relació amb les famílies? Sobre com acompanyar-les? Com millorar aquesta relació?

**Directora d'escola:** [00:01:56] No, jo crec que no. El que vaig passar és que em van convalidar algunes assignatures i, per tant, vaig deixar de fer-ne algunes de magisteri i, per tant, potser alguna nova amb relació a aquest tema. I jo no ho vaig fer, però jo no ho recordo amb tots els vuit anys haver tractat això, tot i que en aquell moment es mencionava molt el Carles Parellada i la Pedagogia Sistèmica.

I llavors si en aquell moment també deia “Jo vull conèixer més això”. I pel nostre compte, doncs anaves a buscar-ho. O per exemple, també parlaven de... (Però és diferent, eh? Perquè no té tanta relació amb el que demanes) es parlava de les comunitats d'aprenentatge i el qui en aquell moment estava com a referent era el Ramon Fletxa, que és de la UB.

**Gemma Puigcercós:** [00:02:52] Sí.

**Directora d'escola:** [00:02:52] I tenien algunes experiències a Vitòria i amb les comunitats d'aprenentatge es feia més present el sector famílies. Però més enllà d'això, però sí, el Parellada.

**Gemma Puigcercós:** [00:03:05] I aleshores tu vas fer alguna formació permanent de sistèmica o sobre el tema en general.

**Directora d'escola:** [00:03:11] No, vaig anar a alguna jornada i alguna xerrada puntual, però sobretot per entendre. És a dir, ara diem sistèmica i la gent potser té algunes idees sobre el que suposa aquest concepte, però en aquell moment és que ni ho sabíem. O sigui, només volia saber bé què vol dir això de sistèmic o de teràpia sistèmica o pedagogia sistèmica.

**Gemma Puigcercós:** [00:03:42] D'acord. Per tant, no has fet cap mena de formació pràctica sobre les famílies. Creus que va ser suficient formació?

**Directora d'escola:** [00:03:58] O sigui mirant cap enrere, penso: “ostres, és molt important”. Després de 20 anys d'experiència docent, i ara que estic en el quart any d'experiència de directora. Perquè per mi també ha estat diferent viure, o sigui, entendre la relació amb les famílies des de la docència que des de la direcció. M'ha suposat un canvi de mirada molt important. Llavors, mirant enrere, sí que penso “això s'ha de tenir molt en compte”. El que passa és que també veig que si es fa des d'un vessant teòric i sense context, a vegades malgrat que hi hagi formació, potser no cala o potser no arriba. Per tant, s'han de trobar dinàmiques concretes, vivencials. O apropar aquesta formació en un context concret, amb una situació problemàtica, concreta, concreta. Perquè si no potser reps formació en aquell moment, te l'empasses, la deixes anar en un treball, en un examen i després no és significativa. T'oblides.

**Gemma Puigcercós:** [00:05:15] Com més eines pràctiques rebis més interessant podria ser de cara al fet que després això et serveixi a l'hora de treballar.

**Directora d'escola:** [00:05:21] Sí, sí, sí.

**Gemma Puigcercós:** [00:05:22] I com a directora tampoc hi ha cap tipus de formació que se'ls ofereixi els directors d'escola o acompanyament?

**Directora d'escola:** [00:05:33] Jo vaig fer el curs de funció directiva i no vam rebre una formació específica, tampoc sobre un tema que jo trobo molt important, que s'ha d'entendre molt des de la direcció, que és la importància de la comunicació del centre cap enfora. Jo cada cop ho tinc més present. Mira, això ho vaig aprendre molt el primer any de ser directora, perquè l'inspector que teníem sempre em deia "Qui comunica primer guanya", i després ho he anat veient en moltes situacions. És a dir, la comunicació és molt important. O sigui, no tant per presumir o per guanyar adeptes o clientela.

**Gemma Puigcercós:** [00:06:20] Per la transparència?

**Directora d'escola:** [00:06:21] Sí, sí. I de generar confiança i d'explicar bé les coses. I de veure-ho. Sí, d'entendre com l'escola fa canvis i perquè els fa o d'engrescar les famílies en una determinada cosa per a moltes situacions. No vaig rebre formació en el curs de funció directiva, i això feia falta. Era un curs molt condensat, molt contingut i molt condensat. Sí que, per exemple, una de les tasques que vam fer és com organitzar una jornada de portes obertes, tenint en compte famílies futures que poden entrar a l'escola, però no tant per dir com garantim una bona informació, sinó com ens ensenyem bé. I també procurem que la gent vulgui triar el nostre centre. Això sí que ho vam fer.

**Gemma Puigcercós:** [00:07:14] Sí, sí que al final són moltes coses les que toca direcció i se us ha de donar eines. Per tant, quina percepció tens de necessitat actual de formació sobre l'atenció a les famílies, tant a nivell personal com a nivell de directora. Quina és la teva visió de la resta de docents i inclús de la gent que tenim de pràctiques de la universitat? Cal formació en això?

**Directora d'escola:** [00:08:01] Mira, jo començo a mirar enrere i penso en quan vaig començar a fer de mestre una cosa que em costava molt era la reunió amb les famílies. Molt. O sigui, suposo que em sentia molt joveneta, molt inexperta. I llavors, amb aquells nens i nenes que anaven mínimament bé, de seguida se m'acaba de la conversa. No veia les famílies com algú molt important, però tampoc no entenia. O sigui, després veus perquè són importants i jo ho veia important perquè eren més grans que jo, perquè per mi eren figura d'autoritat, no per dir són importants perquè tenen un paper molt important en la vida de la criatura que jo estic formant, no. I jo no recordo passar-m'ho gaire bé. Per exemple, si havia de dir coses negatives o delicades, gairebé que se m'encenien els ulls. Em feia por comunicar-ho. I clar, mirat, mirant enrere m'hauria agradat tenir un acompanyament o una formació o haver-ho pogut gestionar millor. Perquè potser si m'ho haguessin ensenyat, doncs ho hauria pogut gestionar millor. Veig que sí. O sigui que això també es pot aprendre a partir de compartir les experiències, aquestes pors, aquests neguits com a docent amb la resta de l'equip. Perquè sempre hi ha algú més veterà i alguna persona que en sap més o

que se sent més experta o que ja hi ha passat i que et pot donar un cop de mà. Llavors, és clar, en la mesura que dins l'equip de mestres hi ha confiança i que pots compartir aquestes primeres sensacions, també va bé. També seria ideal que busquéssim com un sistema per acompanyar-nos a les primeres vegades com a mestra nova a l'escola o com a mestra novella.

**Gemma Puigcercós:** [00:10:09] En la formació inicial o amb un acompanyament dins de l'escola, o inclòs amb una persona externa potser?

**Directora d'escola:** [00:10:14] També una mentoria. Crec que a mi m'agrada molt la figura de la mentoria. És: “tu poses en pràctica això i després fem una reflexió i després reajustaràs”. I llavors és com “Puc trucar-te? Parlo amb tu, poso les coses a lloc, les modifico i ho torno a provar”. I això, en un moment donat, t'ajuda molt a créixer. I jo ara que veig, penso que dins l'escola hi ha com una mica d'alineació entre “quin to hem de fer servir? Quin lloc és l'adequat, en quin moment, quin format ha de tenir la informació que volem transmetre una família en particular?”, perquè potser ens hem alineat una mica amb el que vol dir cures i la gestió de les cures. Però podria no haver passat. Vull dir, això ha estat atzarós. Hem arribat aquí, doncs, per la composició de les persones que hi som i per l'evolució que hem fet com a equip, però podria no haver passat i, per tant, si no hagués passat sí que haguéssim necessitat tard o d'hora una formació o un acompanyament de centre o que ens hagués dit i això ho esteu gestionant malament.

**Gemma Puigcercós:** [00:11:33] Per tant, pot ser una necessitat que sí que estigui a nivell de formació? Com a centre o inclús a nivell de persones novelles o persones noves si tenen alguna dificultat?

**Directora d'escola:** [00:11:47] Sí, sí. Inclús. No tenim uns desgavells molt grans, però sí que és veritat que formacions d'altres temes en què puntualment s'ha parlat de la nostra relació amb les famílies han estat molt interessants i molt bones. Sense nosaltres saber-ho, de cop i volta hem dit: “ostres, que d'això no en sabem prou, no?”. Fent el Programa d'Escoles per a la Diversitat, dius: és que d'això no en sabem res”. O sigui, potser ara algunes de nosaltres estem aprenent moltes coses i estem com ratificant allò que ja intuïem i posant-hi un vocabulari més nou i un posant un vocabulari més adequat. Un marc teòric que ens ajuda a entendre-ho millor o a ampliar també la nostra pràctica. I això també ens va bé de tant en tant actualitzar-nos. Doncs, i com a directora, clar, veig que la comunicació amb les famílies és tan important a tots nivells.

**Gemma Puigcercós:** [00:12:58] Aquesta és l'última pregunta, que és quins continguts consideres necessaris que no tenim com a formació inicial i permanent i que necessitaríem com a mestres reforçar. Els que jo plantejava són la comunicació, la gestió dels conflictes en situacions concretes com entrevistes, reunions de famílies de grup... I després també posava continguts més teòrics, com el coneixement de les estructures familiars i de les dinàmiques i dels canvis socials que hi ha actualment, també en l'àmbit intercultural clínic.

**Directora d'escola:** [00:13:41] Estic d'acord amb tots.

**Gemma Puigcercós:** [00:13:41] Tots els veus interessants?

**Directora d'escola:** [00:13:44] I tant i tant. A veure.

**Gemma Puigcercós:** [00:13:49] De participació amb les famílies també. Considerava que seria interessant saber més sobre com podem ajudar que participin més les famílies.

**Directora d'escola:** [00:14:04] Aquest és molt important. Sí, sí. I també fórmules que funcionen i fórmules que no funcionen a l'hora de fomentar la participació amb les famílies. Vull dir que nosaltres a vegades tenim una prèvia general que és “fem una reunió i convoquem a les famílies”, i després penses altres opcions. Per exemple, el que em va passar ahir: s'han agrupat per fer batucada i allà és un bon moment per contactar amb elles i perquè es generin sinergies bones i no en el context d'una reunió. O es fa una jornada d'arranjaments o fem un dia de festivitat i ens agrupem totes juntes. Hi ha fórmules que funcionen combinades o fórmules que no funcionen i així. Però aquest també és important. Sí. Clar. Jo així, pensant en contextos. Jo crec que el paper de la tutora en la comunicació diària (de la resta de docents també), però sobretot del paper de la tutora en la comunicació diària, és molt important. Després en un més enllà, l'entrevista. I a més, estan apareixent coses noves a les entrevistes perquè, per exemple, amb algunes criatures concretes, hem descobert que hi ha una cosa que no sabíem ni que existia, però que ens ha anat bé. És una eina, un instrument que dius: “ostres, en aquest cas ens va bé”. Doncs també saber que existeixen eines o instruments per gestionar una entrevista. La que hem conegut es diu “entrevista basada en rutines” i és una forma de conèixer com s'organitza la família amb relació a la seva criatura fora de l'escola, però d'una manera que no ets intrusiu per tenir aquesta informació. Després, doncs n'hi ha una que potser no la tenim molt present, però és amb els materials que arriben a casa. Puc parlar d'àlbums, documentació i jo crec que aquesta hauria d'estar molt present, per exemple, a primària. A infantil ja és molt important i crec que també és una forma de relació i de comunicació.

**Gemma Puigcercós** [00:16:35] Ara que ho dius, també és un dels continguts que jo en el qüestionari també pregunto a la gent per saber si considera que la comunicació escrita com a contingut a tractar. Aquí jo també incloc tot el que se'n va cap a casa, com la documentació. I això és important també, com saber més com fer aquesta comunicació.

**Directora d'escola:** [00:16:53] Sí, i reforçar informació cada “x” temps. Allò que en un inici vam explicar com a projecte educatiu de centre i pel qual una família va triar aquesta escola i amb el material que arriba a casa, és una forma també de reforçar-ho. Però és un lloc on no hem posat la mirada i jo crec que només ens cal posar mirada. Si tinguéssim formació encara seria molt millor, perquè també ens n'adonem més. No? Allà on posem el focus creixem bastant com a claustre.

**Gemma Puigcercós:** [00:17:34] Molt bé.

**Directora d'escola:** [00:17:35] I no sé si ajudat gaire.

**Gemma Puigcercós:** [00:17:37] Sí, molt. Ho deixem aquí, moltes gràcies.

### 3. Temporització

Taula 11.

*Cronograma del projecte de recerca.*

FASES	TASQUES	MARÇ 2023	ABRIL 2023	MAIG 2023	JUNY 2023
<b>1.FASE DE DOCUMENTACIÓ</b>	1.1. Justificació del projecte d'investigació				
	1.2. Revisió bibliogràfica				
	1.3. Elaboració del projecte d'investigació.				
	1.4. Especificació dels objectius i mètodes.				
	1.5. Cronograma de la investigació				
<b>2.FASE D'OPERACIÓ</b>	2.1. Planificació dels procediments per a l'obtenció d'informació				
	2.2. Definició de la població i selecció de les mostres.				
	2.3. Disseny dels instruments per a l'obtenció d'informació				
	2.4. Estudi pilot, comprovació instruments.				
	2.5. Redisseny dels instruments per a l'obtenció d'informació				
<b>3.FASE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ</b>	3.1. Aplicació de l'entrevista i l'enquesta.				
	3.2. Anàlisi documental				
	3.4. Captura de dades en suport informàtic				
<b>4.FASE DE PROCESAMENT DE LA INFORMACIÓ</b>	4.1. Anàlisi de dades qualitatives amb el software Nvivo14 per Windows, i de dades quantitatives amb el programa SPSS.				
<b>5.FASE D'ELABORACIÓ DE L'INFORME</b>	5.1. Obtenció dels resultats				
	5.2. Anàlisi dels resultats				
	5.3. Redacció de conclusions				
	5.4. Redacció de l'informe				

*Nota: font d'elaboració pròpia.*